



UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA
Faculdade de Ciências e Tecnologia
Departamento de Ciências da Educação

A Educação Nova, a Escola Moderna e a Construção da Pessoa
Desenvolvimento, Cidadania, Educação e Liberdade

Por
Luis Carlos Rodrigues dos Santos

Dissertação apresentada na Faculdade de Ciências e Tecnologia da
Universidade Nova de Lisboa para obtenção do grau de Mestre em
Ciências da Educação – Educação e Desenvolvimento.

Orientador: Prof. Doutor Joaquim Coelho Rosa

Lisboa
2003

Agradecimentos:

- ao Movimento da Escola Moderna, na pessoa da Professora Marina, destacada no Centro de Recursos desta Instituição, pela gentileza que sempre demonstrou perante as minhas necessidades;
- ao Professor Sérgio Niza, pela atenção sempre pronta às minhas interpelações;
- aos Professores Ana Pessoa e Manuel Henrique Figueira, por terem partilhado comigo as suas investigações que muito ajudaram na consolidação desta tese de Mestrado;
- ao Professor Doutor Joaquim Coelho Rosa, sem o qual esta tese não seria possível;
- a todos os professores e colegas de mestrado por tão fraterno ambiente de estudo.

**Aos meus pais,
como se de uma eternidade gloriosa se tratasse...**

Sumário

Esta tese de mestrado tem como principal objecto de investigação dois grandes modelos pedagógicos inovadores, o Movimento da Educação Nova e o Movimento da Escola Moderna, e a sua importância na construção da “pessoa”.

Sendo uma tese construída na área de Educação para a Cidadania, num contexto de Educação e Desenvolvimento, faremos, em primeiro lugar, uma contextualização nas problemáticas do desenvolvimento, da cidadania e da educação. Conjuntamente com estas três temáticas abordaremos o conceito de liberdade, tal como ele se vem desenvolvendo desde o início da Modernidade, passando pela Revolução Francesa, analisando o seu desenvolvimento à luz das democracias liberais e, por fim, como ele se tem vindo a relacionar com os sistemas educativos.

Em seguida, num contexto de Educação para a Cidadania definiremos a noção de “pessoa”. Para tal, veremos como o exercício da cidadania se caracteriza por uma variabilidade no tempo e no espaço, e analisaremos o caminho percorrido pelo pensamento científico para chegar a esta noção de “pessoa”.

Depois, investigaremos como se desenvolveram o Movimento da Educação Nova e o Movimento da Escola Moderna, quais as relações entre si e quais as principais diferenças para com o sistema tradicional de ensino.

Por fim, cruzaremos os resultados a que chegámos com a noção de “pessoa” e tiraremos as respectivas conclusões.

Summary

This schoolmaster thesis has as its main object of inquiry two great innovative pedagogical models, the Movement of the New Education and the Movement of the Modern School, and its importance in the construction of “person”.

Being a thesis constructed in the area of Education for the Citizenship, in a context of Education and Development, we will make, in first place, a context in the problematic ones of the development, the citizenship and education. Jointly with these three thematic ones we will approach the freedom concept, such as it comes close to developing since the beginning of Modernity, passing for the French Revolution, analysing its development to the light of liberal democracies and, finally, as it comes close to itself to relate with the educative systems.

After that, in a context of the Education for the Citizenship we will define the notion of “person”. For such, we will see as the exercise of the citizenship if it characterizes for a variability in the time and the space, and we will analyse the path covered for the scientific thought to arrive at this notion of “person”.

Later, we will investigate as if they had developed the Movement of New Education and the Movement of the Modern School, which the relations between itself and which the main differences stop with the traditional system of education.

Finally, we will cross the results the one that we arrived with the notion of “person” and we will take off the respective conclusions.

**Estudar é procurar
o caminho de lá chegar,
aprender a ser**

Ir à escola é ir estudar

**Ensinar é ajudar a crescer,
a ser feliz**

**Ir à escola
não é (só) ir trabalhar
é ensinar e aprender,
a brincar**

Luis Santos, Julho/2001

ÍNDICE

1- INTRODUÇÃO	9
1.1. Descrição do objecto de investigação	10
1.2. Motivações pessoais e interesses profissionais	11
1.3. A amplitude do objecto	12
1.3.1. Desenvolvimento e Cidadania	12
1.3.2. Cidadania e Educação	15
1.3.3. Modelos Pedagógicos Inovadores ao Longo do Século XX: A Educação Nova e a Escola Moderna	16
1.4. Trabalho Empírico e Metodologia	18
2- A PROBLEMÁTICA DO DESENVOLVIMENTO: DA MODERNIDADE À PÓS-MODERNIDADE	20
2.1. Uma breve síntese entre a Antiguidade Clássica e a industrialização	21
2.2. A industrialização e o capitalismo	23
2.3. O Triunfo da Democracia Liberal ou a Modernidade Recente	26
2.4. A “Terceira Idade” da Modernidade	27
2.5. Modernidade Tardia ou Pós-Modernidade	30
Notas	35
3- DESENVOLVIMENTO E CIDADANIA: A CIDADANIA ATRAVÉS DOS TEMPOS	36
3.1. O conceito de Cidadania	37
3.2. A Cidadania através dos tempos	39
3.2.1. Dos Gregos à Idade Média	39
3.2.2. A Idade Moderna no período pré-industrial	41
3.2.3. A Idade Moderna no período pós-industrial	43
3.2.4. Entre a Modernidade e a Pós-Modernidade	45
3.2.5. Contribuições Teóricas para uma nova Democracia	46
Notas	49
4- CIDADANIA E EDUCAÇÃO	50
4.1. Os sistemas educativos nas sociedades pós-industriais	52
4.2. As novas realidades educativas	54
4.3. O reaparecimento do sujeito e a noção de “pessoa”	56
4.4. A noção de “pessoa”	62
Notas	64

5- MODELOS PEDAGÓGICOS INOVADORES AO LONGO DO SÉCULO XX	65
5.1. O Movimento da Escola Moderna	66
5.1.1. Génese	66
5.1.2. Organização	69
5.1.3. O Modelo Pedagógico	70
5.1.4. A legitimação do Modelo pela Psicologia	73
5.2. Célestin Freinet	75
5.2.1 A vida de Freinet - enquadramento temporal	76
5.2.1. As Técnicas Freinet	78
5.2.2. A disciplina e a avaliação	81
5.3. O Movimento da “Escola Nova” ou “Educação Nova”	83
5.3.1. Os Precursores	84
5.3.2. Os Objectivos	88
5.3.3. O Método Montessori	94
5.3.4. As Escolas de Winnetka	97
5.3.5. Sanderson e a Escola de Oundle	99
5.3.6. Summerhill	102
5.3.7. A “Educação Nova” em Portugal	107
5.3.7.1. António Sérgio	114
5.3.7.2. Agostinho da Silva	116
Notas	120
6- CONCLUSÕES	122
6.1. Desenvolvimento e Cidadania	122
6.2. Cidadania e Educação	126
6.3. Modelos Pedagógicos Inovadores: A Educação Nova e a Escola Moderna	129
6.4. Síntese Final: A Educação Nova, a Escola Moderna e a Construção da Pessoa	134
7- BIBLIOGRAFIA	137
ANEXOS	145

1 - INTRODUÇÃO

Ontem, o meu filho que tem cinco anos, perguntou-me se era possível uma pessoa ser completamente livre. Tive a sorte de, perante a minha perplexidade, não ter repetido a pergunta e ter-se distraído, repentinamente, com uma das suas inúmeras brincadeiras. Mas a pergunta ficou-me a bailar no pensamento: O que é a liberdade? O que é ser completamente livre? Onde é que ele terá ouvido falar em tal palavra? Com certeza que ser livre não é a mesma coisa aos cinco e aos quarenta anos de idade. O que será para ele ser livre?

Como poderei eu saber o que é para uma criança de cinco anos ser livre? No seu caso é, com certeza, não comer sopa, não insistirem com comida quando não lhe apetece, ver televisão enquanto come, não dormir a sesta na escola, não ir de vez em quando à escola, poder ter a mãe ao lado quando acorda a meio da noite... E também é, quando lhe apetece, pintar, fazer jogos no computador, ver os desenhos animados, o Pokémon, o Digimon, andar de bicicleta, ir à ginástica, jogar basquetebol, ir brincar para o parque...

E quando ele for para a escola oficial como será ser livre? Será respeitador com o professor? Gostará de estudar? Do Português e da Matemática? Fazer os trabalhos de casa? E os testes? E os exames? E será que a escola o vai ajudar, de facto, a ser... Alguém?

Então não somos todos nós sedentos de liberdade? Porque será que se torna ela tão difícil de alcançar e se nos escapa por entre os dedos quando nós tanto insistimos em encontrá-la? Então não foi já ela que inspirou alguns brilhantes espíritos do século XVI quando foi preciso libertar a razão da opressão católica? Não foi por ela que Giordano Bruno morreu na fogueira e não foi por ela que Galileu teve de desdizer o que tinha dito? E não foi por ela que outros espíritos iluminados do século XVII e XVIII haveriam de afastar as explicações de Deus sobre o mundo, abrindo o caminho à tomada da Bastilha?

A liberdade uma das siglas da Revolução Francesa que haveria de destronar o absolutismo e dar novos mundos ao mundo. A liberdade que diziam estar ligada à igualdade e à fraternidade. A liberdade, o azimute preciso da, cada vez maior, consolidação da democracia.

Não foi também, sobretudo, por Ela que se fez a Revolução dos Cravos em Portugal, o 25 de Abril, e se pôs fim a uma temível ditadura que vivia apostada em acorrentar o pensamento humano, fazendo de uns escravos dos outros? E não é verdade que muito mais do que direitos, a liberdade se constitui pelos deveres do indivíduo/pessoa para com o outro e com o mundo? É verdade, e foi também por ela que me é permitido, hoje, pensar assim, sem mais, em voz alta.

Se o meu filho tivesse insistido muito na sua pergunta, talvez tivesse que lhe revelar a minha ignorância sobre o assunto e tivesse de lhe falar antes nas minhas faltas à e de liberdade. Ainda assim, talvez lhe contasse ter ouvido dizer que a liberdade não joga bem com prisões, internas e externas, e que não há nada melhor no mundo do que a vida gratuita de uma criança... sem fome.

À falta de melhor, dei como título a esta tese de mestrado *A Educação Nova, A Escola Moderna e a Construção da Pessoa*, mas, embora não o sinta tão adequado para o fim a que se destina, acho que o verdadeiro título é este: *Será que é possível uma pessoa ser completamente livre?*

1.1. Descrição do objecto de investigação

Esta tese de mestrado desenvolve-se na área de Educação e Cidadania num contexto de Educação e Desenvolvimento.

O meu objecto de investigação será relacionar a construção da “pessoa”, a partir do sistema de ensino em Portugal, com alguns modelos pedagógicos inovadores que se foram desenvolvendo no nosso país, desde o início do século passado - a Educação Nova e a Escola Moderna - e analisar, por um lado, quais as suas principais fontes de inspiração e, por outro, quais as influências que essas metodologias têm tido no desenvolvimento do nosso sistema escolar.

1.2. Motivações pessoais e interesses profissionais

A escola tem marcado desde sempre presença nesta vida singular. Licenciado em Antropologia pelo ISCTE (Instituto Superior das Ciências do Trabalho e da Empresa), sou professor faz 16 anos, os cinco últimos na Escola Superior de Educação de Setúbal e os restantes no Ensino Básico e Secundário, com uma passagem de dois anos, em regime de acumulação, pelo Instituto Superior de Psicologia Aplicada (ISPA). Já isto por si só explicaria a minha relação com a Educação e a necessidade de formação e pesquisa nesta área científica. Mas também a isto se terá de juntar a obrigatoriedade de progressão na carreira docente, tal como está definida por instância ministerial.

Muito significativa terá sido também a minha experiência na direcção da Associação Portuguesa de Antropologia durante quatro anos, onde me ocupei, sobretudo, com assuntos relacionados com a educação. Também neste período fiz parte de uma equipa de doutorandos e de um projecto de investigação em Antropologia da Educação.

A juntar a estas experiências mais concretas na área da educação deverei juntar a minha experiência como dirigente associativo de uma Associação de Dinamização Cultural (Cooperativa de Animação Cultural de Alhos Vedros), onde na troca de experiências entre pares, fui desenvolvendo, ao que creio, uma maior consciencialização quanto aos meus direitos e deveres de cidadania, e de toda a organização social na qual me integro.

Outras aventuras igualmente importantes poderiam ser referidas. Mas fiquemos por aqui. Com certeza que é aprendendo que se vai saber fazendo. Mas qual será a melhor maneira de ensinar e de aprender? E cá está de novo, em poucas palavras, o principal objectivo da minha investigação.

1.3. A Amplitude do Objecto

1.3.1. Desenvolvimento e Cidadania

O nosso objecto de estudo, conforme definido acima, relaciona-se com dois grandes contextos de investigação, o Desenvolvimento e a Cidadania. Não estivéssemos nós num Curso de Mestrado na área de Educação e Desenvolvimento e não tivéssemos optado para o nosso trabalho por uma área mais específica que nessa área se inclui, a de Educação e Cidadania.

Assim, para analisarmos o nosso objecto de estudo iremos, antes de mais, enquadrá-lo nas problemáticas do Desenvolvimento e da Cidadania, sabendo que as duas se inter-relacionam e que quando se fala numa poderá também falar-se da outra. Desenvolvimento e Cidadania, por assim dizer, são como duas faces da mesma moeda, pois que subordinados a determinados períodos de Desenvolvimento teremos determinados exercícios de cidadania, e que, por sua vez, o acto de cidadania implicará determinados ritmos de Desenvolvimento.

Quando falamos em Desenvolvimento e Cidadania devemos ter em conta também, desde logo, que as suas características não são socialmente homogéneas no espaço e no tempo. A organização social dos povos, tal como o exercício da cidadania, caracteriza-se por uma variabilidade no espaço e no tempo.

Dedicaremos a esta parte da tese os dois primeiros capítulos, o primeiro que designaremos por *A Problemática do Desenvolvimento: da Modernidade à Pós-Modernidade* e, o segundo, por *Desenvolvimento e Cidadania: A Cidadania Através dos Tempos*.

Para dar conta do desenvolvimento das sociedades humanas, sobretudo da civilização ocidental, iniciaremos o nosso estudo na Antiguidade Clássica, entre a Civilização Grega, o Império Romano e o Mundo Judaico-Cristão, de forma a dar conta das três principais matrizes culturais das sociedades ocidentais. As duas últimas que de alguma forma abrirão as portas à Idade Média, período da história da humanidade com características próprias, em que o pensamento científico esteve durante vários séculos subordinado ao pensamento religioso.

Pouco falaremos da Idade Média. Não porque o consideremos um período de trevas em relação ao pensamento científico como alguns se lhe referem, mas unicamente por uma questão de objectividade em relação ao tema do nosso trabalho. Cremos até que poderia ser muito interessante aprofundar alguma filosofia da época, de forma a enriquecer o nosso estudo, mas para não nos afastarmos dos nossos principais objectivos, serão instâncias que deixaremos para uma próxima oportunidade.

Depois da Antiguidade Clássica focaremos a nossa atenção no Renascimento e será a partir deste período até à contemporaneidade que iremos centrar a nossa análise, durante todo um período que designamos por Modernidade. Um período que atravessará cinco séculos e que dizem alguns, como Giddens e Touraine, ainda não ter acabado, e dizem outros, como Boaventura Sousa Santos, que já findou, sendo sucedido pela Pós-Modernidade.

O início da Modernidade dá-se, portanto, com o Renascimento, no século XVI, e surge associado a uma ideia de racionalização do pensamento que tenta libertar a natureza humana do jugo religioso, assinalando uma ruptura com o pensamento dominante da Idade Média em que, como já referimos, a razão estava subordinada pelo pensamento religioso.

Para desenvolvermos a nossa análise sobre a Modernidade iremos dividi-la em quatro períodos que facilitarão a sua compreensão:

Começaremos por um primeiro período que se estenderá do século XVI até ao século XVIII, que poderemos designar por **período pré-industrial**, onde abordaremos alguns das principais ideias da Renascença no século XVI, até aos iluministas do século XVIII. Homens como Copérnico, Galileu, Descartes, Képler e Newton, primeiro, e Bacon, Vico, Hobbes, Locke e Montesquieu, depois, são algumas das referências que utilizaremos para ilustrar este período.

Depois centraremos a nossa atenção na Revolução Francesa e na Revolução Industrial, em Inglaterra, que de alguma forma cumprirão a revolução científica anunciada por esses espíritos das luzes. A par do início da **industrialização** falaremos de uma nova forma de organização económica que vai triunfando, o capitalismo, e da ascensão de uma

nova classe dominante, a burguesia, que destronará a nobreza na hierarquia social. Neste período, recorreremos sobretudo a Karl Marx e a Max Weber para tentar compreender algumas das características da génese do capitalismo.

Analisaremos o desenvolvimento do espírito liberal, que tem precisamente como marcos fundamentais a Revolução Francesa, a Revolução Industrial e também a Revolução Americana, e iremos até finais do, ainda presente, século passado, período em que tentaremos analisar o desenvolvimento da democracia nas sociedades ocidentais. Primeiro de democracias ditas representativas e depois de democracias parlamentares, passagem que se caracteriza por uma cada vez maior libertação das classes populares face às classes dominantes. Designaremos esta fase **por período pós-industrial**.

E, por fim, analisaremos os últimos anos do século XX e a transição para o século XXI, período que, por agora, designaremos de **transição entre a Modernidade e a Pós-Modernidade**. Um período que se caracterizará por grandes e constantes mudanças na organização das sociedades humanas, seja no pensamento científico, na inovação técnica ou na aproximação entre os povos, marcada por uma infinidade de acontecimentos, desde a revolução verificada nas tecnologias da informação e da comunicação, dos transportes, do fim da guerra fria, da queda do muro de Berlim, da verdadeira implosão dos regimes de economia socialista, entre muitíssimos outros igualmente importantes. Veremos como entre todos estes acontecimentos se foi assistindo à consolidação e ao triunfo da democracia liberal, mas também veremos como simultaneamente alguns autores como Touraine, Boaventura Sousa Santos, Chantal Mouffe ou Joaquim Coelho Rosa, lhe vão pondo a nu algumas das suas maiores fragilidades, apontando para a necessidade de reformas várias em nome dos direitos humanos, da paz, do bem-estar e da melhoria da qualidade de vida das populações. Uns referindo-se a uma Modernidade Tardia, outros falando de crise da Modernidade ou de Pós-Modernidade, mas todos referindo-se às imperfeições da política liberal e do racionalismo cartesiano.

1.3.2. Cidadania e Educação

Depois de termos analisado a problemática do desenvolvimento e a evolução da cidadania desde a Antiguidade Clássica até aos nossos dias, nos dois primeiros capítulos da nossa tese, passaremos a reflectir mais especificamente na relação entre cidadania e educação.

Reflectiremos, em primeiro lugar, sobre as novas realidades educativas, para utilizar uma expressão de Juan Carlos Tedesco. Ao termos consciência de que vivemos uma época de permanentes mudanças, a todos os níveis, na organização das sociedades humanas, não poderemos deixar de reconhecer que também a educação, em geral, e os sistemas educativos, em particular, sofrem os efeitos dessa permanente revolução.

Depois, tentaremos identificar quais os principais vectores de mudança na educação e quais as propostas que têm feito os especialistas para adequar as estruturas educativas às novas realidades das sociedades contemporâneas.

Para nos auxiliar a empreender tal tarefa utilizaremos alguns documentos e autores que estão entre as principais referências quando se fala em matéria de educação. Como ponto de partida analisaremos as propostas do Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, presidida por Jaques Delors; depois, recorreremos a Tedesco para fazer o ponto da situação sobre as novas realidades educativas e quais as estratégias a serem seguidas para adequar a escola à contemporaneidade; a partir do Livro Branco da União Europeia tentaremos perceber quais as propostas que estão na agenda política; certamente que também não deixaremos de referir algumas ideias inovadoras que nos são dadas por Basarab Nicolescu com a sua *Transdisciplinaridade*, ou por Paulo Freire com a sua *Educação como Prática de Liberdade*; e sem dúvida que nos serão igualmente úteis as ideias e orientações dos nossos professores Teresa Ambrósio e Joaquim Coelho Rosa, sem demérito algum para todos os outros que só não nomearemos para não tornar extensa a descrição.

Na terceira parte deste capítulo fixaremos a nossa atenção na importância que a noção de “pessoa” tem vindo a adquirir no pensamento científico, tornando-se objecto do

próprio processo de investigação, e revelando-se como um elemento fundamental do processo educativo.

Como diz Alain Touraine, a Modernidade depois de se ter desenvolvido contra o indivíduo e a liberdade e perseguindo o sujeito em nome da ciência, acaba por produzir o reaparecimento do sujeito. Joaquim Coelho Rosa já não se fica por este conceito de sujeito, desenvolvendo antes uma certa noção “de pessoa”. Serão estes conceitos de sujeito/pessoa, ou melhor comparando os conceitos de “indivíduo/sujeito” e de “pessoa”, conforme são definidos por diversos autores que tentaremos situar esta problemática no contexto educativo.

1.3.3. Modelos Pedagógicos Inovadores ao Longo do séc. XX: A Educação Nova e a Escola Moderna

As grandes transformações sociais que se têm verificado um pouco por todo o mundo nas últimas décadas têm implicado, naturalmente, algumas mudanças na educação. Às tão propaladas “crises da educação” vão-se somando num continuum inúmeras reformas dos sistemas educativos, dado ser preciso adequar a escola às novas realidades sociais, sem que, no entanto, os seus resultados sejam os mais promissores. Daqui a necessidade de se definir um conjunto de princípios estratégicos que nos possam orientar quanto às principais mudanças a serem introduzidas nas escolas, em particular, e nos processos educativos, em geral.

Durante grande parte do século passado foram-se definindo alguns modelos pedagógicos que se desenvolveram de uma forma, mais ou menos, paralela em relação às metodologias tradicionais, e que apontavam para a necessidade de se introduzirem algumas inovações nas metodologias de ensino.

Serão estes modelos pedagógicos inovadores que constituirão a especificidade do nosso objecto de estudo, na segunda parte do nosso trabalho.

Assim, depois de termos contextualizado o nosso objecto, de uma forma mais ampla, nas temáticas do Desenvolvimento, da Cidadania e da Educação, tentaremos analisar agora como se desenvolveram alguns destes modelos pedagógicos inovadores ao longo do século XX.

Antes de mais, definiremos um caminho que nos permita traçar uma abordagem coerente do nosso objecto de estudo. Neste sentido, em primeiro lugar, centraremos a nossa atenção no Movimento da Escola Moderna, em Portugal, e faremos a sua caracterização. Depois, analisaremos quais as suas principais influências e recuaremos, necessariamente, a Célestin Freinet, o autor pioneiro das ideias da Escola Moderna. Estudaremos também alguns autores referência da Psicologia do Desenvolvimento como são os casos de Vygotsky e Bruner, para percebermos algum enquadramento teórico feito por esta disciplina em matéria de educação que não pode ser dissociado deste movimento internacional da Escola Moderna.

Continuando a recuar no tempo, abordaremos depois o movimento da “Educação Nova” ou “Escola Nova”, movimento que antecede esse outro que referimos mas que, como veremos, com ele se relaciona, encontrando uma ponte em Freinet. Analisaremos primeiro a sua génese e o seu desenvolvimento como movimento internacional, dando alguns exemplos concretos da sua expressão como o Método Montessori, As Escolas de Winnetka, a Escola de Oundle e Summerhill; e veremos depois como o movimento se desenvolveu em Portugal, quais os seus principais autores e quais as suas relações com o sistema de ensino em Portugal.

Por último, como ponto de chegada da nossa tese, tentaremos analisar quais as principais diferenças entre estes modelos pedagógicos inovadores e as metodologias tradicionais de ensino, e qual a sua importância na construção dos indivíduos à luz do dado conceito de “pessoa”.

1.4. Trabalho Empírico e Metodologia

À medida que esta nossa ideia de tese de mestrado foi crescendo, duas hipóteses de trabalho empírico nos foram surgindo como possíveis:

Por um lado, utilizar uma análise metodológica exclusivamente conceptual, onde através da comparação da Educação Nova e da Escola Moderna, entre si, e com as metodologias tradicionais, se tentasse chegar a um conjunto de semelhanças e diferenças que assinalassem vantagens e desvantagens, de umas e outras, e permitissem estabelecer relações com a noção de “pessoa” e com a construção da pessoa.

Por outro lado, definir um terreno concreto de investigação, tendo a nossa escolha recaído sobre o MEM (Movimento da Escola Moderna), porque é ele que constitui um dos fios condutores de desenvolvimento do nosso trabalho e, portanto, nada melhor do que utilizá-lo como objecto de estudo do nosso trabalho empírico.

Pensámos, então, em analisar os vários momentos de formação pedagógica que o MEM utiliza para os educadores e professores, a saber, os cursos de iniciação e aprofundamento, os grupos de trabalho cooperativo, os sábados pedagógicos, os encontros nacionais, o congresso anual, os boletins e as revistas, e o seu funcionamento enquanto entidade formadora de professores acreditada pelo Conselho Coordenador da Formação Contínua.

Na dúvida entre estas duas hipóteses metodológicas, avançámos para o terreno e pensámos que a metodologia mais adequada à nossa investigação seria o método etnográfico, muitas vezes simplesmente designado por “trabalho de campo” e muitas outras por “observação participante”, embora nós distingamos estes dois conceitos como dois momentos distintos, mas complementares, de um processo de investigação. Ou seja, enquanto que a observação participante pressupõe o envolvimento directo entre o investigador e o universo em estudo, o trabalho de campo abarca também a fase posterior à observação participante, como sejam, o trabalho dos documentos produzidos, a comparação com dados de outros estudos, etc., e inclui a própria observação participante.

Uma das principais razões por que escolhemos o método etnográfico foi por ele nos ser familiar, pois que é um método vulgarmente utilizado na pesquisa antropológica, ciência da qual fiz licenciatura, e que utilizei na realização de alguns estudos.

Como as técnicas de investigação etnográfica se constituem por um conjunto diferente de instâncias, entre as quais encontramos a observação participante, as entrevistas, a recolha e análise documental, tal como a recolha de fontes não escritas, começámos a planificar o nosso trabalho tendo em conta estas diferentes técnicas.

Pedimos autorização à direcção do MEM para acedermos aos seus arquivos (autorização que nos foi concedida), iniciámos diálogos, recolhemos textos, inscrevemo-nos em encontros, participámos em Lisboa e Setúbal nos “Sábados Pedagógicos”, verificámos como funcionavam os “Grupos Cooperativos”. À medida que íamos avançando fomos construindo um conjunto de registos escritos, nomeadamente sobre a nossa participação nos “Sábados Pedagógicos”.

No entanto, embora já tivéssemos bastante trabalho desenvolvido sobre este terreno de investigação, dadas as características que a nossa tese foi assumindo, acabámos por considerar que seria mais adequado desenvolvermos uma metodologia exclusivamente conceptual, do que continuarmos com a nossa investigação sobre o MEM.

Um trabalho empírico exclusivamente sobre o MEM acabou por se revelar muito redutor, face aos objectivos finais do nosso trabalho. A compreensão do funcionamento do MEM e do seu modelo pedagógico da “autoformação cooperada” não nos dava conta, na sua total amplitude, dos modelos pedagógicos inovadores que se vinham a desenvolver desde o início do século passado e da sua importância na construção da “pessoa”, tendo em conta a organização dos sistemas educativos.

Acabámos, assim, por optar pela primeira hipótese que definimos para a metodologia do nosso trabalho, ou seja, utilizar uma metodologia exclusivamente conceptual, sem um trabalho empírico subordinado a um terreno de investigação, optando por anexar à nossa tese as observações que fizemos nos “Sábados Pedagógicos” do Movimento da Escola Moderna.

2. A PROBLEMÁTICA DO DESENVOLVIMENTO: DA MODERNIDADE À PÓS-MODERNIDADE

“O Mundo que começamos a decifrar é mais parecido com um romance, com as Mil e Uma Noites. Onde as histórias se ligam umas às outras: a história cosmológica, no interior da qual evolui a história da matéria, depois a da vida e, finalmente, a nossa própria história.(...)”

Nós só encetamos esta aventura, cujos começos são prometedores, face a um universo mais complexo, mais flutuante do que o imaginamos, um universo evolutivo que reclama uma linguagem nova, tanto nas ciências físicas como nas ciências humanas. Só com esta nova linguagem é que poderemos descrever este mundo espantoso em que vivemos” (Ilya Prigogine)

Iniciaremos este capítulo, centrado nas questões do Desenvolvimento, estabelecendo uma ponte entre dois grandes períodos da história da civilização ocidental, a Antiguidade Clássica e o Renascimento, tendo por meio toda a Idade Média que nos aparece como um período com uma lógica própria de referência à realidade, diferente daquela que encontramos naqueles dois outros períodos. A Idade Média que é, sobretudo, marcada pelo desenvolvimento do ideal cristão e por uma grande aproximação entre a Igreja Católica e o poder político, primeiro por todo o Império Romano e depois por todo um conjunto de reinos que se vão autonomizando entre si, tendo o Velho Continente como cenário de fundo.

Em seguida, abordaremos toda a teia de relações que se vão desenvolvendo um pouco por todas as monarquias europeias, centrando particularmente a nossa atenção nas relações entre pensamento científico e desenvolvimento político-económico, de forma a caracterizar todo o período que se vai desenrolando a partir do século XVI até aos nossos dias que designaremos por Modernidade. Um longo período de aproximadamente 500 anos que dividiremos em três partes:

Um primeiro, que se estenderá desde o início do Renascimento até à industrialização e, portanto, mais ou menos, até ao início do século XIX que poderemos designar por um período pré-industrial.

Um segundo, que se desenrolará por todo o século XIX e por grande parte do século XX caracterizado por um período de grande industrialização que se inicia na Europa Ocidental e que se estenderá um pouco por todo o mundo.

E um terceiro, correspondente a um período pós-industrial globalizante que caracteriza a actualidade mundial, e o crescimento heterogéneo dos países, num conjunto complexo de relações entre diferentes Estados e diferentes blocos político-económicos que o pensamento científico tem vindo a classificar como a Crise da Modernidade e que alguns já vêm designando por Pós-Modernidade, à falta de melhor adjectivação.

2.1. Uma breve síntese entre a Antiguidade Clássica e a industrialização

Aquilo que nós hoje designamos por ciência, ou por pensamento científico, teve berço há 2500 atrás na Grécia Antiga. Platão, discípulo de Sócrates, foi o primeiro filósofo com quem aparece a separação entre natureza e cultura. O homem não se limita como qualquer outra espécie animal a reproduzir-se, mas reflecte sobre si próprio criando sentido, perscrutando as razões da sua existência, procurando mais do que simplesmente cumprir o seu destino.

Esta primeira intenção de dar um sentido humano à natureza, de procurar a sua racionalização, vai ter características próprias durante toda a Idade Média. O mundo ocidental, a partir do triunfo da doutrina cristã no Império Romano no século IV (d.C.), vai atravessar um longo período em que a explicação do real passa a ser feita, sobretudo, através do Deus anunciado por Jesus Cristo. O homem feito à imagem de Deus vai orientar o seu comportamento através dos revelados mandamentos divinos.

No século XVI, num período que costumamos designar por Renascimento, tudo se vai alterar. Todo um conjunto de pensadores e de novas formas de explicação da realidade vêm dar uma nova configuração ao posicionamento do homem face à natureza. Copérnico e a teoria heliocêntrica do movimento dos planetas, Galileu e a explicação na queda dos corpos, Kepler e a órbita dos planetas, Newton e as leis da Física, e Descartes com a

formulação do método experimental, são alguns exemplos da revolução científica a que assistimos entre o século XVI e o século XVIII.

É a partir do século XVI que se inicia todo um novo período da História da Humanidade que se vai estender até aos nossos dias e a que chamamos Modernidade. Ela caracteriza-se por um novo conjunto de regras no acto do conhecimento que põe a ciência no lugar de Deus no centro das sociedades humanas, remetendo as crenças religiosas para o interior da vida privada. A ideia de modernidade surge, portanto, associada à ideia de racionalização que tenta libertar uma “natureza humana” que a autoridade religiosa havia esmagado(1).

Mas não devemos ignorar que é também, simultaneamente, um período em que a mensagem cristã é levada ao mundo, tendo como ponto central a Península Ibérica, depois de algumas inovações importantes nas técnicas de marear, como terão sido a utilização da vela latina e da navegação à bolina, que permitiam a navegação nos oceanos, abrindo novas rotas e dando novas possibilidades à deslocação no espaço pelas populações.

Já referida a importância do racionalismo cartesiano no início da Modernidade existe ainda nele, todavia, um lugar central para a ideia de Deus. É Locke quem primeiro rejeita este dualismo, definindo um pensamento sem suporte transcendental, em que a razão passa a ser a senhora absoluta. O ponto de partida de Locke é o seguinte: “Deus tendo dotado o homem de um entendimento para dirigir a suas acções, concedeu-lhe também a liberdade da vontade, a liberdade da acção”.(2)

O raciocínio de Locke opõe-se ao absolutismo monárquico e afasta-se de princípios religiosos. Ele legitima a passagem de um espírito comunitário para a liberdade individual, transformando o papel da lei, criando assim uma dualidade entre a sociedade civil e o Estado, os direitos do homem e o poder político, e dá à luz o pensamento burguês e o movimento operário, os agentes em que, a partir daqui, assentarão as dinâmicas da transformação social, num sistema político designado por liberalismo. (3)

Assim, depois de se terem formulado, a partir do século XVI, um conjunto de leis que davam conta da acção da natureza, como vimos atrás, conjuntamente com Locke aparecem outros pensadores dispostos a explicar as leis da sociedade. Nesta onda que se

estende até ao século XVIII encontramos nomes como Bacon, Vico, Hobbes e Montesquieu que criam as condições que permitirão a emergência das ciências sociais no século XIX.

2.2 A industrialização e o capitalismo

É o espírito desses homens do século XVIII que encontramos na Revolução Francesa: a sociedade tinha a obrigação de ser tão transparente como o pensamento científico. Portadora de valores universalistas como a liberdade, a igualdade e a fraternidade, a Revolução Francesa abre o caminho para o liberalismo, uma nova organização política portadora de um novo contrato social que será doravante o objectivo de todos os revolucionários. O liberalismo é a ideologia por excelência da modernidade.

Os últimos anos do século XVIII e os primeiros anos do século XIX, em Inglaterra, vão justificar todo este triunfo glorioso do pensamento científico. Com a descoberta do motor de explosão e da máquina a vapor são novas expectativas justificadas que se reabrem. De facto, a descoberta do motor de explosão e a sua aplicação na produção industrial vem implicar toda uma transformação sócio-económica.

O aparecimento da maquinifatura traz um aumento substancial da produção industrial, o que conjuntamente com o aparecimento dos caminhos de ferro permite a distribuição dessa produção com muito mais rapidez e a maiores distâncias. Assistimos, assim, a um grande incremento nas trocas comerciais. Regista-se também um crescente abandono dos campos em direcção às regiões industriais, à procura de um trabalho quiçá menos duro que o trabalho agrícola, e que permita uma melhor qualidade de vida, o que vai resultar também em maiores aglomerações populacionais e no conseqüente desplantar de uma civilização cada vez mais urbana.

Com este novo modo de produção assiste-se à consolidação e à ascensão da burguesia como classe social e ao aparecimento de uma nova classe que trabalha nas fábricas, o proletariado. A nobreza, que até aqui tinha sido a classe política dominante,

começa a ser minorizada e acaba por ser substituída pela burguesia no topo da pirâmide política com as revoluções liberais.

A ideologia modernista vai-se definindo, assim, como uma nova organização política das sociedades, o liberalismo, do qual Adam Smith foi em Inglaterra um dos primeiros intérpretes, e por uma nova organização económica, o capitalismo, aqui caracterizado pelo processo de acumulação de capital pela classe burguesa, a classe detentora dos meios de produção industrial.

A dinâmica económica da modernidade assenta numa consequência de um ciclo de investimento-lucro-investimento que leva à expansão do sistema capitalista, um sistema de produção de mercadorias centrado na relação entre a propriedade privada do capital e o trabalho assalariado destituído de propriedade.

No século XIX, Karl Marx e Max Weber são dois dos principais estudiosos das sociedades humanas e devem-se a eles duas das principais análises sociais sobre as origens do capitalismo.

Primeiro, Karl Marx, que tendo concluído os estudos na Alemanha, viu proibida uma revista da qual era director, devido à sua forte crítica social, o que o levou numa primeira fase a viver em Paris, mudando-se passados alguns anos para Londres. Teve, assim, oportunidade de contactar de perto com as principais correntes filosóficas europeias da época. Na Alemanha contacta com o idealismo Hegeliano e com o materialismo de Feuerbach; em França com a corrente positivista liderada por Saint-Simon e Augusto Conte que utiliza pela primeira vez a palavra Sociologia como disciplina de estudos sobre a sociedade; e em Londres tem oportunidade de se relacionar de perto com as ideias de Adam Smith e de Ricardo sobre o liberalismo económico. Crítico de todo o pensamento filosófico da época, mas naturalmente também influenciado por algumas destas ideias, vai construir todo um conjunto de teorias que tentarão explicar a génese do capitalismo que denominou de Materialismo Histórico. Conjuntamente com Friedrich Engels, que conhece em Paris e com o qual, a partir de então, desenvolve a sua doutrina, baseiam a sua filosofia política na oposição de interesses entre diferentes classes sociais, a burguesia e o proletariado, explorados e exploradores, os primeiros detentores dos meios de produção e os segundos a mão-de-obra utilizada nos campos e nas fábricas.

Marx, com uma ideia positivista da História da Humanidade, explica a dinâmica das sociedades a partir da noção de luta de classes, noção esta que conjugada com o modo de produção vigente, terá, segundo ele, dado origem a diferentes épocas históricas, que se terão desenvolvido desde um estágio inicial - o escravagismo (senhores e escravos), até se atingir um estágio final - o comunismo (sociedade sem classes). Ao escravagismo ter-se-ia seguido o período feudal, assente nas relações entre nobres e servos; depois teria sucedido o capitalismo, caracterizado pela oposição de interesses entre burgueses e proletários; ao qual, antes de se atingir o comunismo, haveria de suceder o Socialismo, um estágio intermédio que se caracterizaria por uma Revolução Cultural que permitiria chegar a uma sociedade mundial comunista, onde vigoraria uma plena igualdade entre todos os indivíduos.

Em 1848, em Londres, Karl Marx sempre em parceria com Engels, publica *O Manifesto do Partido Comunista*, obra que passa a constituir o manual do socialismo revolucionário, a partir de cujos princípios o proletariado haveria de destronar do poder político a burguesia.

Como sabemos hoje, as suas ideias tiveram uma enorme influência prática, trazendo toda uma série de novos pensadores na sua pegada, culminando com a divisão do mundo, depois da segunda guerra mundial, em dois grandes blocos económicos, um de economia socialista outro de economia de mercado, o primeiro alinhado no Pacto de Varsóvia que reunia todos os países do leste europeu à volta da União Soviética (URSS), o segundo alinhado no pacto do Atlântico Norte que reunia os países da Europa Ocidental à volta dos E.U.A .

Esta tentativa de organização económica dos países a partir de uma economia socialista tem o seu início na Rússia com a revolução de 1917, mas outros bastiões socialistas se foram formando no mundo, como é o exemplo da poderosa China com a revolução proletária liderada por Mao Tse-Tung, um outro empreendedor dos ideais socialistas que encontrou também em Marx a sua fonte de inspiração.

Max Weber um também grande impulsionador das Ciências Sociais na transição do século XIX para o século XX vem dar, posteriormente a Marx, uma outra explicação para

as origens do Capitalismo. A partir do seu livro *A Ética Protestante e o Espírito do capitalismo*, publicado pela primeira vez em 1905, Max Weber vai encontrar entre os Protestantes uma inclinação para o racionalismo económico que não se vê entre os católicos. É num grande número dos actuais territórios alemães mais ricos convertidos ao Protestantismo no século XVI, pela Reforma de Lutero primeiro, e prosseguida com a diáspora calvinista, que Weber encontra essa predestinação protestante para uma lógica de vida capitalista. Há um novo espírito que se impõe, o espírito do “ideal de vida” da sociedade burguesa moderna .(4)

2.3 O triunfo da Democracia Liberal ou a Modernidade Recente

Como já dissemos, grande parte da segunda metade do século XX caracteriza-se pela divisão do mundo em dois grandes blocos económicos: um de economia de mercado, outro de economia socialista, e numa feroz relação de forças entre ambos. No entanto, com o colapso das economias socialistas na última década do século e com a queda do muro de Berlim, permitindo a reunificação da Alemanha, dá-se o desaparecimento da oposição entre regimes democráticos e regimes totalitários e estabelecem-se novas fronteiras políticas. No bloco comunista dá-se o ressurgimento de antigos antagonismos – étnicos, nacionais, religiosos; no ocidente é a própria identidade da democracia que precisa de novas redefinições.

Não deixa de ser curioso que o apregoado triunfo da democracia liberal, depois da queda dos regimes socialistas, chegue numa altura em que, simultaneamente, se verificam muitas discordâncias quanto à sua persistência. Mas, antes de mais, deve-se dizer que o próprio conceito de democracia liberal não é pacífico. Na modernidade política é importante distinguir duas tradições, a liberal e a democrática que se articularam no século XIX, mas que não têm uma relação directa. Grosso modo, e seguindo Francis Fukuyama, podemos definir o liberalismo como um sistema político que reconhece determinados direitos e liberdades, perante o controlo da governação, como a liberdade religiosa, a liberdade de imprensa, ou a isenção de controlo dos indivíduos em assuntos que não afectem o bem-estar da comunidade, entre outros. Por outro lado, poderemos definir

democracia como o direito de todos os cidadãos partilharem o poder político, podendo eleger, ou serem eleitos, quando da escolha dos representantes para os cargos de governação.

Em oposição ao que designa como liberalismo burguês, Chantal Mouffe defende o projecto de uma democracia radical e plural que propõe uma reformulação do projecto socialista, de forma a evitar, simultaneamente, as armadilhas do socialismo marxista e da social democracia, ao mesmo tempo que faculta à esquerda um novo imaginário.(5)

Contrariamente ao espírito revolucionário da luta de classes, esta proposta de democracia radical parte da aceitação das regras do sistema democrático. Já não é um espírito de luta que persiste, mas antes um espírito de diálogo, de forma a criar/manter uma ordem democrática pluralista. Por outro lado, a tarefa da democracia radical consistirá em aprofundar a revolução democrática e promover a união entre várias lutas democráticas como o anti-racismo, o anti-sexismo, o anti-capitalismo. A cidadania radical democrata defende as exigências democráticas de uma grande diversidade de movimentos: mulheres, trabalhadores, negros, homossexuais, ecologistas e outros movimentos sociais novos, tentando de alguma forma evitar os casos de exclusão social tão típicos do liberalismo.

Há sem dúvida uma necessidade de garantir o pluralismo, os direitos individuais e as minorias, contra uma possível tirania da maioria. A especificidade da democracia moderna residirá na tensão entre a lógica democrática da igualdade e a lógica liberal da liberdade.(6)

2.4 A “Terceira Idade” da Modernidade

Depois do Renascimento e das “Luzes”, e depois da industrialização, podemos dizer que um terceiro período da modernidade se começa a abrir durante grande parte do século XX e tornar-se-á mais visível, sobretudo, com o colapso dos regimes socialistas. A democracia liberal sai triunfante do conflito da “Guerra Fria”, mas com todas as atenções viradas para ela começam a vir ao de cima as suas muitas fragilidades.

A democracia liberal saída do pensamento iluminista, conduzida através da razão que, tal como ela, foi criando a sua hegemonia e afastando do caminho outras “racionalidades” que lhes podiam ser complementares e/ou alternativas. (7)

Este apogeu atingido pela democracia liberal e pelo racionalismo modernista, que ao longo dos tempos nos permitiu contrariar regimes totalitaristas que se legitimaram pela opressão e pelo corte das liberdades individuais, acaba por desaguar no estandarte da lógica do lucro, do industrialismo e da indústria militar, tornando-se o guardião da economia capitalista mundial, onde parte dos comandos políticos são exercidos por grandes empresas multinacionais.

O modelo global da modernidade simultaneamente cultural, económico e político que se decompõe em sexualidade, consumo, empresa e nação, reduz a racionalidade a um resíduo: a racionalidade instrumental, técnica. O esvaziamento da modernidade transformou-se rapidamente no sentimento angustiante do absurdo de uma acção que já não aceita outros critérios que não sejam os da racionalidade instrumental. A modernidade surge como um instrumento de controlo, de integração e de repressão. (8)

Anthony Giddens tenta desligar esta ideia de modernidade de uma lógica que assenta absolutamente na razão. A sua ideia de que, por um lado, existe uma flexibilidade que define toda a acção humana, em que pensamento e acção são constantemente refractados um sobre o outro e, por outro lado, onde a equiparação do conhecimento à certeza se revela um equívoco, aponta para uma separação entre política e ciência. Nada mais razoável. No entanto, esta crise da modernidade é simultaneamente política e científica, já que é tanto à política liberal como ao racionalismo cartesiano que se pedem contas, o que torna possível falar de um novo paradigma que alguns chamam de pós-moderno.

Edgar Morin dá-nos conta de algumas rupturas bastante significativas, verificadas no pensamento científico a partir de meados do século XX. A grande descoberta deste século, segundo ele, é que a ciência não é o reino da certeza, estando o universo submetido a flutuações, a perturbações, o que hoje se costuma designar por movimento caótico.

Os três grandes pilares da ciência clássica – a ordem, a separabilidade e a lógica de certeza – não cabem dentro da formulação de um pensamento científico que actualmente se caracteriza por uma maior complexidade. A esses três postulados teremos de juntar os seus contrários, ou seja, a desordem, a inseparabilidade e uma lógica de incerteza, constituindo-se, assim, as três grandes dicotomias que para Morin subjazem à sua ideia de pensamento complexo.

O pensamento complexo é animado pela aspiração a um saber não parcelar, não redutor, e ao reconhecimento do inacabamento de todo o conhecimento. Falar em pensamento complexo é salientar a extrema quantidade de interações e interferências entre um número muito grande de unidades que constituem um grande conjunto de sistemas, que se estendem do átomo à galáxia, passando pela molécula, célula, organismo e sociedade. Por sistema não se entende mais do que uma associação combinatória de diferentes elementos.

A ciência até agora tentou eliminar a imprecisão, a incerteza, a contradição. Ora, é preciso aceitar uma certa imprecisão e uma imprecisão certa não apenas ao nível dos fenómenos, mas também ao nível dos conceitos.

Esta crise da ciência moderna, a que Boaventura Sousa Santos chama a crise do paradigma dominante, não é exclusivamente recente. De facto, por todo o século XX, um conjunto de novas ideias vêm revelar as suas fragilidades. A teoria da relatividade de Einstein e as novas noções de espaço-tempo; o início da mecânica quântica com Heisenberg e Bohr que demonstram que não é possível observar ou medir um objecto sem interferir nele, sem o alterar; as investigações de Godel que dizem que o rigor da matemática carece ele próprio de fundamento; e os avanços da Química, com Ilya Prigogine, ou os avanços das Ciências Biológicas. É todo um conjunto de exemplos que prometem a abertura de novas portas, o desdobrar de outros véus, no acesso da humanidade ao conhecimento.

A ciência moderna revela-se, assim, como um conhecimento mínimo que fecha as portas a muitos outros saberes sobre o mundo, um conhecimento desencantado e triste que transforma a natureza num autómato, ou como diz Prigogine, num interlocutor terrivelmente estúpido. (9)

Então, que fazer com a “Terceira Idade” da Modernidade? Levamo-la ao Hospital? Procuramos vaga num lar? Ou recorremos à assistência social? E se a Providência acabar, como irá ser? Decerto que queremos dignificá-la. Mas será isso ainda possível?

2.5 Modernidade Tardia ou Pós-Modernidade?

As últimas décadas do século XX constituíram-se como um período de grande inovação tecnológica. As mudanças verificadas nas sociedades humanas nunca antes tinham atingido tão grandes proporções. Sobretudo as transformações que se deram nas tecnologias da informação e da comunicação fizeram diminuir o espaço-tempo que separavam as populações mundiais, transformando o mundo numa “aldeia global”.

Se referimos que as grandes inovações do século XVI abriram as portas para novas conquistas da humanidade, sobretudo pela forma como se passou a aceder ao conhecimento, a realidade dos nossos dias já não tem qualquer paralelo com essa outra. No século XVI, na época dos Descobrimentos, precisávamos de um ano para através do Atlântico e do Índico chegarmos à Índia, hoje poderemos ir calmamente a Paris visitar a Torre Eiffel, ao almoço, e tratar de negócios em Tóquio, ao jantar. Hoje, enquanto jantamos, quiçá, depois de um árduo dia de trabalho, somos bombardeados pela televisão com informações de um qualquer canto nos antípodas da Terra, ou sentamo-nos a conversar via Internet com um qualquer amigo virtual que está algures no mundo.

Esta ocidentalização das sociedades mundiais, a chamada globalização, processa-se tanto em termos globais como em termos locais, tanto produz toda uma série de intercâmbios entre diferentes países, como chega ao nosso dia a dia, entra pela nossa casa, pelo nosso trabalho, pela nossa família.

Vivemos hoje num mundo de grandes paradoxos: se há uma libertação pelas máquinas de trabalhos mais pesados, verifica-se mais insegurança profissional; se há importantes descobertas na genética, temos grandes dificuldades com algumas doenças; se estamos numa época em que o saber é mais abundante, temos muitas dificuldades na

planificação de uma vida que permita um maior bem estar. Enfim, passámos da época da “certeza” para uma época de imprevisibilidade, de incerteza, onde damos conta da dificuldade de nos relacionarmos com a complexidade das sociedades humanas.

Hoje em dia o que nos assusta é a desordem de uma sociedade, onde o universo das técnicas e das organizações choca violentamente com o dos desejos e das identidades. As condições do crescimento económico, da liberdade poética e da felicidade individual já não nos parecem análogas e interdependentes. É esta necessidade de regresso ao ser, ao Todo, que atrai a maior parte dos críticos da modernidade que reclamam a tomada de uma nova concepção de sujeito, definido como desejo de liberdade. (10)

É necessário que um sujeito se possa afirmar reconhecendo o outro também como sujeito, em dignidade e necessidades se não iguais pelo menos idênticas. Para que seja possível viver em paz terá de se manifestar uma atitude pacifista. O processo é tradicional e o Cristianismo deu-lhe uma importância fundamental. É preciso amar a Deus no próximo. Contudo, a concepção moderna do sujeito já não pode considerar que a nobreza do ser humano advém do facto de ele ser a criatura feita por Deus à sua imagem, pois assentam numa visão religiosa que a secularização afastou (11).

A ciência moderna e a democracia liberal mataram a eternidade, quem sabe porque não esteja ao seu alcance compreendê-la. Talvez no futuro se possa ir buscar uma qualquer espécie de ajuda à Idade Média, mas bem entendido longe de Inquisições.

Encontramos, então, nesta dissociação entre estratégias económicas e a construção de um tipo de sociedade que tornou o homem em mais um membro da máquina, numa quase incapacidade de dotar as sociedades humanas de uma maior qualidade de vida, de bem estar, a emergência da ideia de uma pós-modernidade que, de alguma forma, possa suceder a uma modernidade falhada nos seus intentos de servir o Homem.

No entanto, o conceito de pós-modernidade não é pacífico entre os autores estudados, tanto quanto ao seu significado como quanto às suas potenciais virtudes. Uma coisa é certa, a pós-modernidade apresenta-se como uma terra de ninguém, qualquer coisa que vai surgindo face à crise do paradigma dominante e a que Boaventura Sousa Santos chama paradigma emergente. Um conjunto de inovações e de novas ideias que têm surgido

tanto no pensamento científico como no pensamento político, tanto nas ciências naturais como nas ciências sociais.

Para esta crise da modernidade, diz Touraine, são possíveis duas respostas: a dos pós-modernos que afirma que a sua decomposição é irreversível; e a que afirma que a modernidade pode e deve ser defendida e mesmo alargada. É nesta última que Touraine se situa, tal como Giddens.

Eles vêem a possibilidade de conciliar a modernidade com a união entre o sujeito e a razão, entre a subjectivação e a racionalização, entre a solidariedade e a liberdade. Não sem nos alertarem para que não se percam de vista os altos riscos da modernidade, como sejam a possibilidade de colapso dos mecanismos de crescimento económico, de uma situação de guerra em larga escala com possibilidades de conflito nuclear, da degradação do ambiente ou a eventualidade de um desastre ecológico.

Giddens avança mesmo para um conjunto de propostas para se controlar os inconvenientes da modernidade, embora reconheça a impossibilidade de um controlo completo da vida social, dada a complexidade dos sistemas que constituem a sociedade mundial e a imprevisibilidade na introdução de alterações em sistemas funcionais e na própria actividade humana.

Para Giddens, longe de estarmos a entrar numa época pós-moderna estamos antes a iniciar uma época de modernidade mais radicalizada. Um período com grande dinâmica de mudança, com vários tipos de movimentos sociais (operários, democráticos, pacifistas, ecologistas, sexistas, religiosos), onde se reconhecem duas faces bem distintas de uma mesma realidade, uma de grande desenvolvimento das instituições sociais, outra caracterizada por uma face mais sombria. Esta face menos optimista da modernidade relaciona-a Giddens com a possibilidade de fortalecimento de poderes totalitários, a eventualidade de um colapso dos mecanismos de crescimento económico, um conflito nuclear ou guerra em larga escala, e na degradação ou mesmo num desastre ecológico.

Boaventura Sousa Santos não tem a mesma opinião que Touraine e Giddens quanto a uma possível extensão da modernidade. Nele é claro que, embora o conceito não seja o ideal, existe todo um conjunto de transformações epistemológicas, sociais e políticas que

nos permitem falar de uma pós-modernidade, mesmo que quanto à organização económica ela mantenha o modo de produção capitalista.

Afirmar que o projecto de modernidade se esgotou significa, antes de mais, que se cumpriu em excessos e défices irreparáveis. A relação entre o moderno e o pós-moderno não é de ruptura total como querem alguns, nem de linear continuidade como querem outros. É uma situação de transição em que há momentos de ruptura e momentos de continuidade. (12)

Para Boaventura Sousa Santos há, sem dúvida, um novo paradigma no acesso ao conhecimento, o paradigma emergente, que vem substituindo o paradigma dominante que vigorava desde o século XVI. Algumas das características deste novo paradigma são as seguintes:

- a impossibilidade de separação entre sujeito e objecto no acto do conhecimento, ressaltando daqui a importância do indivíduo no acto desse conhecimento;
- todo o conhecimento é total (e logo também local), já que se reconhece que a excessiva parcelarização e disciplinarização do saber científico faz do cientista um ignorante especializado; começa hoje a reconhecer-se uma dimensão “psíquica” na natureza, da qual a mente humana é somente uma parte, uma mente imanente a um sistema social global e à ecologia planetária a que alguns chamam Deus; a ciência pós-moderna é assumidamente analógica;
- o reconhecimento de que a ciência moderna não é a única explicação possível da realidade e não há sequer razão para a considerarmos melhor que as explicações alternativas da metafísica, da religião, da astrologia, ou da poesia;
- a ciência moderna tenta dialogar com outras formas de pensamento deixando-se penetrar por elas como acontece com o senso comum, o conhecimento vulgar e prático com que no quotidiano orientamos as nossas acções e damos sentido à nossa vida; mas ao aproximar-se do senso comum não despreza o conhecimento que produz tecnologia, antes entende que, tal como o conhecimento se deve traduzir em auto-conhecimento, o desenvolvimento tecnológico deve traduzir-se em sabedoria de vida.

Mas Boaventura Sousa Santos ao enunciar algumas das principais rupturas do pensamento pós-moderno com a modernidade, embora vislumbre algumas luzes lá bem no

fundo, é ainda na entrada do túnel que se situa. Nenhum de nós pode neste momento visualizar projectos concretos de investigação que correspondam inteiramente ao paradigma emergente delineado. Estamos divididos, fragmentados. Sabemo-nos a caminho mas não exactamente onde estamos da jornada. (13)

NOTAS

- (1) cf., Touraine, 1992, p.22.
- (2) idem, p.66.
- (3) cf. Touraine, idem, pp.69 e 70.
- (4) cf. Max Weber, 1983.
- (5) cf. Chantal Mouffe, 1993, p.23.
- (6) idem, p.200.
- (7) cf. Silva Pereira, 1993.
- (8) cf. Touraine, 1992, pp.115 e 117.
- (9) Sousa Santos, 1987, p.32.
- (10) cf. Touraine, 1992, pp.213 e 221.
- (11) idem, p.264.
- (12) cf. Sousa Santos, 1994, p.92.
- (13) cf. Sousa Santos, 1987, p.58.

3. DESENVOLVIMENTO E CIDADANIA: A CIDADANIA ATRAVÉS DOS TEMPOS

“(...) o exercício da cidadania, caracteriza-se por uma variabilidade no espaço, ou seja, por um relativismo cultural que lhe é inerente, e também por uma variação no tempo - ser cidadão na Antiguidade Clássica não é o mesmo que ser cidadão na Idade Média, tal como não se é cidadão da mesma forma na Amazónia, na Índia ou em Portugal.” (Luis Santos)

“O segundo período do capitalismo nos países centrais, o capitalismo organizado, caracteriza-se pela passagem da cidadania cívica e política para o que foi designado por “cidadania social”, isto é, a conquista de significativos direitos sociais, no domínio das relações de trabalho, de segurança social, de saúde, de educação e de habitação por parte das classes trabalhadoras.” (Boaventura Sousa Santos)

Neste capítulo, de uma forma equivalente ao que fizemos para o Desenvolvimento, reflectiremos sobre as questões da cidadania. Analisaremos primeiro a etimologia do conceito, fazendo em seguida uma análise diacrónica da sua significação, de forma a darmos conta das alterações de sentido que ele foi sofrendo através dos tempos. Começaremos na Grécia Antiga, passaremos pela civilização Romana e pela Idade Média, até chegarmos à Idade Moderna (ou Modernidade).

Chegados à Idade Moderna consideraremos três diferentes períodos: um primeiro, que decorrerá até ao século XIX e que terá como limites a Revolução Industrial e a Revolução Francesa, e que designaremos por pré-industrial; um segundo, que se inicia com o período liberal e que designaremos de pós-industrial, onde daremos conta de transformações importantes na organização política e económica das sociedades ocidentais; e um terceiro, que se iniciará em finais do, ainda bem presente, século passado e que designaremos por Modernidade Tardia ou Pós-Modernidade, os dois termos utilizados pelos cientistas contemporâneos para se lhe referirem.

3.1. O conceito de Cidadania

Nada melhor para iniciar esta análise sobre cidadania do que começar por definir o conceito. O que se deve entender por cidadania?

Imaginando que tinha de responder a esta pergunta sem nenhum outro apoio senão eu próprio, diria que cidadania é o acto de ser cidadão, mas logo de seguida perceberia que esta minha definição não esclareceria muito sobre a pergunta. Tentando avançar mais um pouco, diria que o acto de ser cidadão consiste no conjunto de valores através dos quais cada pessoa, desde que nasce, vai regulando o seu comportamento dentro de uma determinada sociedade humana, a que assistem determinadas regras de organização. Depois, naturalmente, teria de tentar explicar que valores e que regras são essas para precisar melhor a minha explicação.

E os dicionários, o que dizem?

Segundo o Dicionário de Língua Portuguesa da Porto Editora, entende-se por “**cidadão** habitante de uma cidade; indivíduo no gozo dos seus direitos civis e políticos de um estado livre”; e “**cidadania** é a qualidade de ser cidadão.”

Segundo o Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa, de José Pedro Machado, “**cidadão** *adj. e s.* De *cidade*. Em 1361. “Perante o dicto aluazil pareceo lourenço maça Cjdadão vizinho...”, *Desc.* I, p. 7, nota. O sentido moderno deve ter-nos chegado do fr.; a propósito, transcrevo *Nasc.-I*, s.v.: “Data dos primeiros dias do mês de Outubro de 1774 e apareceu em circunstâncias curiosas. Beaumarchais, tendo sido processado por um conselheiro de Paris, advogou em pessoa sua causa diante do Parlamento e fez um apelo à opinião pública. “Eu sou um cidadão, disse ele; não sou nem um banqueiro, nem um abade, nem um cortesão, nem um favorito, nada daquilo que se chama uma potência; eu sou um cidadão, isto é, alguma coisa de novo, alguma coisa de imprevisto e de desconhecido em França; eu sou um cidadão, quer dizer, aquilo que já devíeis ser há duzentos anos e que

sereis dentro de vinte talvez!”. O discurso de Beaumarchais teve enorme retumbância. A datar deste momento o título de cidadão foi adoptado por todos os espíritos liberais, por todos os homens de iniciativa preocupados com o interesse social”.

Sem dúvida que estas definições trouxeram uma gota de luz às nossas pretensões de definir o conceito de cidadania e a *coisa* parece que ficou mais completa. Curiosa foi esta última, de José Pedro Machado, dar um sentido moderno ao conceito a partir de 1774 e de o vincular aos homens de espírito liberal.

E os especialistas? Como definem os cientistas que têm desenvolvido os estudos sobre cidadania este conceito?

Consultando a Polis, Enciclopédia Verbo da Sociedade e do Estado, a “**Cidadania** é o vínculo jurídico-político que traduzindo a pertinência de um indivíduo a um Estado o constitui perante este num particular conjunto de direitos e obrigações. Mais do que a mera ligação de um indivíduo a uma entidade sociológica, como a Nação (...), a Cidadania exprime assim um vínculo de carácter jurídico entre um indivíduo e uma entidade política: o Estado.”

Ainda, no Dicionário de Ciências Sociais de Alain Birou, que nos dá uma extensa definição de cidadão reteremos que (...) “É cidadão todo o indivíduo que pertence a uma nação, cuja Constituição lhe reconhece direitos e na qual ele próprio reconhece ter deveres. Como membro de uma sociedade política, qualquer homem é cidadão. (...) O direito de cidadania exerce-se quando se atinge a idade requerida para exercer os direitos políticos, estabelecida na Constituição.” (...)

Embora a partir de todas estas definições se perceba a dificuldade de chegar a uma definição pura e simples de cidadania, poderemos dizer que o conceito se refere a uma certa relação jurídico-política que se estabelece entre um indivíduo e um Estado, que é regulada pela Constituição desse Estado, ou pelo menos, por um conjunto de normas ancestrais traduzidas pelo costume que padronizam formas culturais de vida num determinado grupo social. Mas não é fácil chegarmos a uma definição de cidadania, até porque ela não é consensual entre os especialistas como iremos ver mais à frente.

No entanto, logo à partida podemos assinalar que o exercício da cidadania se caracteriza por uma variabilidade no espaço, ou seja, por um relativismo cultural que é intrínseco à organização social dos povos. E se é certo que ela varia no espaço, também é certo que ela varia no tempo e que ser cidadão não é o mesmo, por exemplo, na Antiguidade Clássica, ou durante a Idade Média, tal como não se é cidadão da mesma forma na Amazónia, na Índia ou em Portugal.

Então parece-nos ser agora importante, de forma a apreendermos melhor o conceito de cidadania, sobretudo para o ocidente, fazer uma viagem através do tempo, recuando até à Antiguidade Clássica e ver como ele evoluiu até aos nossos dias, até pela sua directa relação com a “pólis” grega.

3.2 A Cidadania Através dos Tempos

3.2.1. Dos Gregos à Idade Média

Para que se compreenda melhor o que se entende por uma cidadania do mundo ocidental iremos recuar às suas matrizes culturais, de forma a estabelecer o percurso de construção dessa cidadania. Podemos dizer que a civilização ocidental é herdeira, sobretudo, de três grandes blocos culturais que se formaram no passado: a Grécia Antiga, o Império Romano e o mundo judaico-cristão. Um extenso período histórico, com linhas claras de continuidade entre si, donde talvez se possam destacar duas grandes linhas de força, por um lado, o nascimento do pensamento científico com a Filosofia Grega e, por outro, a subordinação de Roma ao Cristianismo pelo imperador Constantino, tinham, mais ou menos, decorrido 350 anos depois do nascimento de Jesus Cristo.

A ideia de cidadania hoje, já está muito afastada daquela que caracterizava a civilização grega e a civilização romana. Mas o conceito tem relações directas à “polis” grega e à “civitas” romana. Pela primeira, cidadania respeita à governação, pela segunda, ao acatamento das instituições estabelecidas (o direito, o culto dos deuses, veneração ao imperador, etc.). Numa e noutra cidadania relaciona-se com o exercício e/ou participação

no poder.(1) Numa e noutra existe uma estratificação social bem marcada, assente, sobretudo, na desigualdade entre cidadãos e escravos.

No entanto, em Roma, há um maior potencial de igualização entre todos os cidadãos do que no mundo grego. Passa-se de um conceito grego de “homem” (há uma ordem natural que se impõe por si mesma), para um conceito romano de “cidadão” (por regulamentação do Direito). Os romanos são os verdadeiros criadores do Direito no sentido que ainda hoje vigora, constituindo este um progresso inegável na convivência humana. (2)

Com a cristianização de Roma e com a cultura bíblica verifica-se a introdução da matriz cultural judaica e a conseqüente junção desta com as heranças culturais gregas e romanas. Passa a haver uma referência à lei de um Deus único, em substituição das religiões politeístas anteriores, que prevê uma solidariedade entre todos os indivíduos que constituem um povo, como acontecia entre os judeus. Ou seja, a lei judaica inclui o dever de, no seio do Povo, cada indivíduo ser responsável pelo outro.

Encontra-se aqui a forma embrionária de um novo conceito de “pessoa” que traduz um grande contributo da matriz cultural cristã. Por ora, um novo conceito de justiça que se encerra dentro do etnocentrismo judeu, o povo eleito, mas que a matriz cultural cristã estenderá a todos os homens. Este novo conceito sintetizará em si os anteriores conceitos de homem – cidadão – indivíduo que correspondem às anteriores matrizes culturais grega, romana e judaica.

Este paradigma de “pessoa” que em termos evangélicos se formula pelo “amar o próximo como a si mesmo”, significa em termos conceptuais, sem conotação religiosa, que qualquer ser humano traduzido num “eu”, se deve referir a qualquer um “outro” como a si mesmo e vice-versa. Ou seja, de acordo com o espírito da época, enquanto houver um homem escravo, isto é, um ser humano em condições infra-humanas de existência, sou eu mesmo que sou escravo.(3)

Se pensarmos nas duas grandes linhas de força referidas atrás como a grande herança cultural da Antiguidade Clássica, a relembrar, o pensamento científico e o cristianismo, com que atingimos o início da Idade Média, os próximos mil anos da Europa Ocidental, irão caracterizar-se por uma subordinação do primeiro em relação ao segundo.

Quer dizer, será “com os olhos postos em Deus” que se fará a evolução da ciência, dada a grande aproximação entre poder político e Igreja Católica, entre a nobreza e o clero, as classes sociais dominantes na época.

Embora não esteja nos objectivos deste nosso trabalho sobre Cidadania e Educação prendermos a nossa atenção à Idade Média, estamos em crer que será um período da história do Ocidente que merecerá ser estudado com atenção. Tradicionalmente, a ciência tem dado o Renascimento como um período de ouro quanto à evolução da Teoria do Conhecimento e a Idade Média como um período de trevas, de estagnação face a esse Conhecimento. Face às grandes mudanças que a ciência tem conhecido nos últimos anos, talvez novas orientações permitam equacionar de maneira diferente esse olhar das gentes da Idade Média perante o Mundo. De facto, não nos parece agora tão evidente esse propalado triunfo da razão sobre a religião, ou se quisermos, de uma materialidade sobre uma espiritualidade, como a ciência tem vindo a sustentar nos últimos 500 anos. Fukuyama, por exemplo, seguindo Hegel, refere uma relação histórica objectiva entre a doutrina cristã e o aparecimento das sociedades democráticas liberais na Europa Ocidental.

Talvez noutra altura nos seja permitido regressar à análise destes tempos que para Portugal, por exemplo, foram períodos de ouro face a novos conhecimentos desenvolvidos nas técnicas de marear que nos permitiram traçar inéditas auto-estradas pelo mar.

3.2.2. A Idade Moderna no período pré-industrial

Durante a Idade Média, ao que parece, a Igreja Católica não soube interpretar da melhor forma a noção de “pessoa” que nasce da sua própria essência, o cristianismo. Talvez a necessidade de preservação do poder, assente numa necessidade dogmática de interpretação das escrituras, obrigasse a esse tenebroso espírito inquisitorial que amordaçava, açoitava e queimava quem ousasse não aceitar os cânones cristãos por eles estabelecidos. Essa alma inquisidora que tem hoje trazido o Papa João Paulo II arrastado em manifestações públicas de arrependimento e pedidos de perdão.

É a partir de um cenário altamente opressivo comandado pela Santa Inquisição, onde se perseguem e incriminam homens que trazem à luz do dia novos conhecimentos a partir da experimentação – por exemplo, Giordano Bruno é queimado vivo pelo fogo, Galileu é sujeito a prisão domiciliária até ao fim dos seus dias e obrigado a renunciar às suas ideias, ambos por criticarem ideias geocêntricas sobre o Universo – que tem origem todo um movimento triunfante designado por Renascimento. Este movimento há-de pôr em causa os dogmas católicos e afirmará o primado da razão sobre a religião, afastando, a pouco e pouco, as ideias cristãs para o âmbito do privado.

O Renascimento que marca o início da Modernidade surge, portanto, estritamente associado a uma ideia de racionalização que a autoridade religiosa medieval havia reprimido.(4)

Esses movimentos reformistas não surgem, de resto, unicamente fora da esfera da Igreja Católica. As ideias reformistas de Lutero que criticam um conjunto de dogmas católicos, acabariam por provocar uma grande cisão no movimento religioso tradicional, dando origem, doravante, a mais um ramo da Igreja Cristã, a Ética Protestante, para além de Católicos e Ortodoxos.

Mas como já referimos no capítulo anterior, o principal intérprete desta primeira fase da Modernidade que irá desembocar na Revolução Francesa é Locke, se bem que homens como Hobbes, Montesquieu, entre outros, tenham tido participação importante neste período. No entanto, é Locke quem rejeita o dualismo cartesiano, que colocava, ainda, Deus a par da razão. Locke define o seu pensamento já sem um suporte transcendental, em que a razão passa a ser a senhora absoluta. Com ele, ficam criadas as condições para o triunfo do pensamento liberal.

A saída na prática para este novo conjunto de ideias é a Revolução Francesa. A sociedade tinha a obrigação de ser tão transparente como o pensamento científico, naquilo que significava o afastamento da ditadura e opressão religiosa, que assim se faz portadora de ideais universalistas, a liberdade, a igualdade, a fraternidade. São estas as ideias liberais que abrem as portas ao contrato social Jacobino e que serão, doravante, os objectivos de todos os revolucionários, construtores de um poder absoluto porque científico e destinado a proteger a transparência da sociedade contra o espírito reaccionário e arbitrário.

Na França, a Revolução Francesa, na Inglaterra a Revolução Industrial, com a descoberta do motor de explosão, e com todas as conseqüentes transformações económicas, sociais e políticas que daí advieram, (5) o espírito liberal vai dominar e alargar-se ao mundo, sobretudo, como veremos, ao mundo ocidental.

3.2.3. A Idade Moderna no período pós-industrial

A concepção liberal de cidadania, que remonta à Revolução Francesa e que culmina na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789, é já muito diferente daquela que caracterizava o início da Idade Moderna. Nessa altura consideravam-se cidadãos todos os que estavam sobre a protecção soberana do príncipe e, portanto, cidadão era o sujeito da soberania, o que implicava sujeição. Na moderna concepção liberal, a cidadania assenta na igualdade de todos os homens perante a lei e traduz-se em primeiro lugar pela ideia de liberdade. “Contra a publicidade do Estado afirmava-se a privacidade cívica do indivíduo, possuidor dos direitos de liberdade (de consciência, de expressão, de imprensa, de livre opinião), de propriedade, de segurança.” (6)

No entanto, num primeiro período, o exercício desta liberdade dizia, sobretudo, respeito aos proprietários, à burguesia, não sendo ainda uma cidadania democrática. Mas ao longo do século XIX vai-se assistindo a um alargamento da noção de cidadania, ou seja, à sua democratização. O direito de sufrágio, o direito de associação profissional e sindical, o direito à greve e o direito de igual acesso de todos os cidadãos a cargos políticos são premissas que garantem uma cada vez maior democraticidade. De um entendimento elitista da cidadania passa-se a uma cidadania de massas. Assim, na transição do século XIX para o século XX o direito de cidadania, além do valor de liberdade, ganha também o valor de participação e de solidariedade social. O Estado deixa de ser um simples árbitro para passar a ser interventor dos direitos do cidadão. (7)

Boaventura Sousa Santos designa-a como a emergência da “cidadania social” que sucede a uma cidadania cívica e política, assente na conquista de significativos direitos

sociais, no domínio das relações de trabalho, de segurança social, de saúde, de educação e habitação, por parte das classes trabalhadoras. (8)

A tradição democrata traz uma mais valia à tradição liberal. Uma concepção democrática de cidadania representa um refinamento da liberdade e, simultaneamente, da responsabilidade dos cidadãos. Mas curiosamente, toda esta extensão dos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade, que se vão afirmando, são valores que se podem inculcar na matriz cultural judaico-cristã. Quer dizer, o liberalismo que numa primeira fase afasta os princípios cristãos para afirmar a sua razão de ser, de forma completamente despercebida, acaba por se afirmar numa fase mais tardia pleno desses valores.

Assim, considerando o período liberal em toda a sua extensão verifica-se, *primeiro*, uma afirmação do pensamento científico, racional, em detrimento de um pensamento religioso (cristão), expresso pelos primeiros filósofos liberais; *em seguida*, há uma cada vez maior politização desse pensamento científico, tendo como principal referência a Revolução Francesa; e, *por fim*, a caminhada em direcção a um espírito democrático, ou de democracia liberal, em que o pensamento político, de alguma forma, se vai autonomizando da ciência, e se aproxima, despercebidamente, dum espírito que radica num ideal judaico-cristão, sendo talvez a consolidação de um Estado-Providência a melhor figura que nos revela essa matriz judaico-cristã na matriz liberal.

Seguindo Joaquim Coelho Rosa, o triunfo do poder temporal sobre o poder espiritual tem como bandeira um conjunto de “direitos” que vem claramente da tradição religiosa: a liberdade, a igualdade e a fraternidade. Só que agora já não é de filhos de Deus que se trata, mas sim de cidadãos. (9)

3.2.4. Entre a Modernidade e a Pós-Modernidade

Conforme vimos acima o espírito liberal que desembocou na Revolução Francesa vai-se transformando com o tempo, agregando em si um espírito democrático. Num primeiro período através de regimes de democracia representativa e, depois, através de

regimes de democracia parlamentar. A pouco e pouco os regimes democráticos foram integrando, cada vez mais, os cidadãos – as massas operárias e rurais – na vida política, através da organização partidária.

O espírito democrático, ao contrário de regimes autoritários que impõem súbditos, vai gerando cidadãos livres em competição e participação. Mas os próprios valores da cultura democrática vêm-se alterando com a passagem das sociedades pós-industrializadas para sociedades mais terciarizadas, ou se quisermos, na passagem de uma cultura moderna a uma cultura pós-moderna. A noção de participação mais do que uma participação conduzida pelas elites, passa também a uma participação conduzida para as elites. A primeira que é feita por organizações (partidos, sindicatos, associações religiosas), a segunda atribuindo à esfera pública uma importância acrescida no processo de tomada de decisões. (10)

A partir da década de sessenta do século XX, dá-se conta do aparecimento de todo um conjunto de Novos Movimentos Sociais de base transclassista que vêm pôr termo à hegemonia operária nas lutas pela emancipação. São o caso dos movimentos ecológicos, feministas, pacifistas, anti-racistas, do consumidor, sobretudo nos países centrais, mas também novos movimentos populares que se têm verificado na América Latina como as Comunidades Eclesiais de Base, novos movimentos rurais, entre outros. A emancipação que estes novos movimentos pretendem não é já, exclusivamente, uma emancipação política mas antes pessoal, social e cultural.

Estes movimentos são mais de participação do que de representação e os protagonistas são mais grupos sociais do que classes sociais, com interesses por vezes muito localizados, mas potencialmente universalizáveis (a construção de uma creche, o encerramento de uma central nuclear, ou o protesto contra publicidade televisiva violenta).(11)

A democracia hoje já não é só aferida pelo número de eleitores que delegou os seus poderes a alguém, mas também pelo número de situações em que o poder dos cidadãos tem papel decisório. Por outras palavras, pese embora a necessidade de continuarmos, como soberanos, a delegar poderes e competências nos órgãos de soberania, o essencial da democracia consiste, hoje em dia, na intervenção empenhada, decidida e decisiva dos

cidadãos soberanos em todas aquelas situações em que o sentido da sua existência individual e colectiva está em jogo. Esta é uma mudança que responsabiliza todos a começar pelos próprios cidadãos. Os direitos humanos ficam, assim, confiados à própria sociedade civil e deixam de ser apenas uma dádiva ou concessão do Estado. (12)

Vamo-nos aproximando do fim desta viagem que temos vindo a fazer, através do tempo, sobre o conceito de cidadania. Vimos que ela se foi caracterizando primeiro pela noção de homem, cidadão, indivíduo e, por fim, pela noção de “pessoa. Mais à frente voltaremos a falar mais em pormenor sobre esta noção de “pessoa”.

3.2.5. Contribuições teóricas para uma nova Democracia

Desde a década de sessenta que a Democracia Liberal e o “Fordismo” (organização taylorista da produção em que há uma total separação entre a concepção e a execução no processo de trabalho e uma relação directa entre salário e produtividade) têm vindo a ser questionados, no início, sobretudo, por movimentos estudantis, que Boaventura Sousa Santos identifica a partir de três factores de confrontação:

- a) oposição ao produtivismo e ao consumismo através de uma ideologia anti-produtivista e pós-materialista;
- b) identificação das múltiplas opressões do quotidiano como o trabalho, a família burguesa e o autoritarismo da educação;
- c) o fim da hegemonia operária nos movimentos de luta pela emancipação.(13)

Mas é a partir da década de oitenta, com o colapso dos regimes socialistas nas repúblicas da ex-URSS e a conseqüente queda do muro de Berlim, que se vão verificar as maiores transformações económicas, políticas e sociais, um pouco por todo o mundo. E se a isto juntarmos todo um conjunto de inovações na ciência e na técnica, sobretudo nas tecnologias da comunicação e da informação, então, teremos de concordar que vivemos em plena Revolução, naquilo que alguns designam como um novo período da Humanidade – a Pós-Modernidade.

A Democracia Liberal surge engalanada como a grande vencedora da Guerra Fria, mas simultaneamente torna-se o fulcro de todas as atenções e o alvo das suas próprias fragilidades. Neste sentido, alguns autores como Boaventura Sousa Santos, Chantal Mouffe, Alain Touraine, Joaquim Coelho Rosa, entre outros, constituem-se como os pensadores de novos ideais democráticos, em substituição da mais que fragilizada teoria marxista e do “virtual” socialismo soviético.

Esta nova teoria democrática, Sousa Santos designa-a “socialismo real” em troca da “caricatura grotesca dos socialismos do leste europeu”, Chantal Mouffe fala em Democracia Radical e Plural. Embora com designações diferentes, ambas as teorias têm pretensões equivalentes de princípios.

Primeiro, pelo ataque que desferem aos governos conservadores de democracia liberal, por não serem suficientemente democráticos. Depois, pelo problema da exclusão social que vem atingindo valores tão alarmantes nos nossos dias e que é dado como uma ineficácia da política liberal.

Esta substituição teórica do projecto socialista marxista, sobretudo em Chantal Mouffe, põe a “luta das ideias” no lugar da “luta de classes” e tenta fazer conciliar vários ideais democráticos traduzidos nos Novos Movimentos Sociais (NMS), sejam ecologistas, feministas, pacifistas, anti-racistas, ou de consumidores.

A par das pretensões dos NMS, uma cidadania radical democrata lutará pela defesa dos direitos humanos, pela diminuição da dominação e da violência, e tentará operar uma regulação entre a máxima liberdade e a máxima igualdade, tanto quanto possível, conforme palavras de Chantal Mouffe.(14)

Joaquim Coelho Rosa, por sua vez, refere a organização democrática das sociedades, somente, como uma das formas possíveis de organização do poder, embora lhe reconheça a maior representatividade, desde sempre, em termos mundiais. É em termos particularmente críticos que pensa a governação democrática como uma acção de soberania, aproximando-a, de alguma forma, de um certo “despotismo esclarecido”, de acordo com a sua matriz iluminista e liberal que ainda não terá conseguido suplantar.

Mas fiquemos agora por aqui. Teremos ainda oportunidade de regressar a estas questões de Coelho Rosa no capítulo seguinte, onde cruzaremos as questões da cidadania na sua relação com a educação.

NOTAS

- (1) cf. COELHO ROSA, 2001, p.337.
- (2) cf. COELHO ROSA, Reflexão s/ Direitos Humanos e Cívicos, s/p.
- (3) *idem*, s/p.
- (4) cf. TOURAINE, 1992, p.22.
- (5) *idem*, p.43.
- (6) BRAGA da CRUZ, 1998, p.38.
- (7) cf. *idem*, pp.38-39.
- (8) cf. SOUSA SANTOS, 1994, p.210
- (9) cf. COELHO ROSA, Filosofia dos Direitos Humanos, p.4
- (10) BRAGA da CRUZ, 1998, p.45.
- (11) cf. SOUSA SANTOS, 1994, p.225.
- (12) cf. COELHO ROSA, A Sociedade Civil e os Direitos Humanos, pp.6-7.
- (13) cf. SOUSA SANTOS, 1994, p.215.
- (14) cf. MOUFFE, 1996, p.200.

4. CIDADANIA E EDUCAÇÃO

“(...) quer Freud, quer Nietzsche, quer a realidade actual mostram suficientemente o erro de conceber o homem sob a categoria de “sujeito”, passível de direitos estritamente individuais. O “eu” é sempre “outro” e, sem o outro não há “eu”. (...) “O humanismo e o homem entendido como “eu”-sujeito morreram”. (Joaquim Coelho Rosa)

Depois de termos analisado o conceito de cidadania desde a Antiguidade Clássica até aos nossos dias, tentaremos agora ver como as questões da cidadania se relacionam com a educação.

Antes de mais, devemos dizer que o conceito de educação não tem o mesmo significado que o conceito de escola, já que o processo educativo assiste a todas as fases do desenvolvimento de um indivíduo, desde o nascimento até à morte. Neste sentido, a escola é só um dos agentes que participa no processo educativo, entre muitos outros, como a família, os vizinhos, os amigos, os meios de comunicação social, os computadores...

Separando, então, o que designamos por processo educativo, como um meio muito mais amplo, do que chamamos estritamente ensino escolar, diremos que o primeiro consiste na transmissão da memória colectiva numa dada sociedade humana, e o segundo na prática de transferir conhecimentos através do educador para o iniciado.(1)

Mas para tornar mais claro o conceito de educação consideremo-lo, paralelamente, a um outro muito próximo, o conceito de instrução, que muitas vezes é utilizado como se da mesma coisa se tratasse, mas que, de facto, não é. O conceito de educação, de acordo com o seu étimo, significa “conduzir para fora de” e, portanto, relaciona-se com “algo que vai de dentro para fora” da pessoa. O conceito de instrução, curiosamente, indica-nos precisamente o contrário, de acordo com o seu prefixo *in*, “algo que vem de fora para dentro”.

Embora tenham significado oposto, isso não significa que ambos os conceitos tenham funções inconciliáveis, pelo contrário. Poderemos dizer que enquanto o conceito de educação se refere, sobretudo, à Vida, o conceito de instrução destina-se à Sobrevivência. “Por Vida queremos nós dizer o encaminhamento do ser humano para a sua plena realização, e por Sobrevivência estamos-nos a referir à necessária adaptação do indivíduo a certas condições sociais, pois que, para viver precisamos primeiro de sobreviver, mas em situação alguma devemos matar a vida por causa da sobrevivência”.(2)

Assim, podemos concluir que “a Educação não pode ter outro objectivo que não seja o florescimento total do ser humano, segundo as linhas de força da sua individualidade, isto é, de acordo com a sua própria “essência”, o que significa que tendo a Educação um objectivo superiormente individual, tem também um objectivo superiormente colectivo (...) Esta é, pois, uma questão fundamental, porque existe quase sempre contradição entre aquilo que realmente somos e o que a sociedade com as suas convenções e tradições, pretende fazer de nós.”(3)

É tendo em conta esta ampla definição de Educação mais Instrução que partiremos para este capítulo, onde centraremos a nossa abordagem no sistema de ensino ocidental, ou seja, na escola e nas reformas educativas que se têm verificado nos últimos anos, de forma a darmos conta da existência de todo um conjunto de novas orientações que nos permitem falar de um novo paradigma educativo.

Neste capítulo abordaremos, sobretudo, três grandes questões: a primeira, que referirá um conjunto de aspectos inovadores que caracterizam os sistemas educativos ocidentais num período pós-industrial; a segunda, que reflectirá sobre as novas realidades educativas à luz da “pós-modernidade”; e a terceira, onde abordaremos a noção de “pessoa” relacionada com o reaparecimento da importância do “sujeito”, ou da subjectividade, quer em ciência, quer em educação.

4.1 Os sistemas educativos nas sociedades pós-industriais

As transformações sociais que têm vindo a ocorrer nos últimos anos por força de um novo quadro científico e político, a que chamámos, no capítulo anterior, “pós-moderno”, têm provocado também grandes mudanças nos sistemas escolares.

A globalização das sociedades mundiais tem produzido novos arranjos na organização social que tem alterado os paradigmas vigentes. Vivemos hoje numa sociedade em risco em que as velhas certezas da sociedade industrial nos abandonaram: a certeza da bondade do progresso, da eficácia da intervenção planeada, do iluminismo tecnológico e da gestão mecanicista. Tudo isto vem produzindo grandes alterações nos sistemas educativos que vivem hoje, permanentemente, num estado de crise que precisamos compreender. O insucesso escolar, a marginalização, a exclusão social, a dificuldade de inserção na vida profissional, a falta de sentido de cidadania e a falta de coesão social, entre outros, são algumas das problemáticas que caracterizam esse estado de crise.(4)

Partindo do princípio de que a educação deve ser condição de libertação e de desenvolvimento é necessário repensar as directrizes que subordinam os sistemas educativos. Na agenda política de hoje, encontramos um novo paradigma educativo, a que chamamos de Educação e Formação ao Longo da Vida, como uma das coordenadas de um novo contrato social que se deve traduzir numa educação em novas culturas escolares que consolidem o desejado projecto europeu. Um sistema educativo que, para lá da lógica exclusiva da competitividade, deve privilegiar uma educação para a cidadania, uma educação intercultural e uma educação de justiça social. Uma educação que se centre no indivíduo enquanto “poeta à solta”, nos direitos humanos, na liberdade, ou seja, numa educação que se liberte dos condicionalismos da repressão, das avaliações quantitativas, na formação da pessoa como mais um instrumento de escravizantes modos de produção ou de obsoletas indústrias militares.

A avaliação dos alunos, dos professores, dos programas, das escolas será feito à luz dos comportamentos, das atitudes, dos valores e das competências indispensáveis para o exercício de uma profissão, para a realização pessoal pelo trabalho, pelo lazer, pelo exercício de uma cidadania efectiva.(5)

São, de resto, estas as orientações que encontramos no Livro Branco da UE e no Relatório da UNESCO sobre Educação para o Século XXI. Segundo este relatório, a necessidade de uma Educação ao Longo da Vida torna-se indispensável num mundo em rápida evolução que exige uma actualização contínua dos saberes, até porque se verifica uma cada vez maior redução do período de actividade profissional, uma diminuição do número total de horas de trabalho, um maior prolongamento da vida após a reforma e um aumento da esperança média de vida, tudo isto traduzindo-se num aumento do tempo disponível para uma maior aprendizagem da própria vida.

A juntar a estas, outras reflexões importantes nos são dadas pela Comissão que elaborou o Relatório da UNESCO para o século XXI, presidida por Jaques Delors, referindo muito explicitamente a necessidade de uma educação que respeite o pluralismo cultural, já que se verifica uma crescente multiplicidade cultural e linguística por todo o mundo, desenvolvendo o espírito da coesão social que permita o fortalecimento da paz. Uma educação assente no pluralismo que respeite o princípio da igualdade de oportunidades e que lute contra o insucesso escolar que dá origem, frequentemente, à marginalização e à exclusão social. Um novo espírito educativo que alargue a todo o mundo uma Educação Básica que chegue aos 900 milhões de adultos analfabetos, às 130 milhões de crianças não escolarizadas e às mais de 100 milhões de crianças que abandonam prematuramente a escola.

Face a este cenário a Comissão formula Os Quatro Grandes Pilares da Educação para o século XXI:

- *Aprender a conhecer*, adquirindo uma cultura suficientemente vasta;
- *Aprender a fazer*, adquirindo competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipa;
- *Aprender a viver juntos*, desenvolvendo a compreensão dos outros e a percepção das interdependências;
- *Aprender a ser*, para desenvolver melhor a sua personalidade e adquirir, cada vez mais, maior autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal.(6)

4.2. As novas realidades educativas

Como já referimos, os últimos anos do século XX caracterizaram-se por todo um conjunto de grandes transformações na ciência, na técnica e na política que tiveram impacto em todo o mundo. Juan Carlos Tedesco diz que estamos a viver uma revolução.(7) O grande avanço nas novas tecnologias da informação e comunicação, as mudanças no modo de produção e na organização do trabalho, e as alterações no equilíbrio político mundial, sobretudo, com a ruptura da economia socialista e o conseqüente fim da URSS, são alguns dos factores que demonstram estarmos, de facto, no meio de uma revolução.

Com todo este fervilhar do mundo, a organização tradicional dos sistemas educativos é também, naturalmente, afectada. Tedesco refere dois grandes factores que, em particular, têm transformado os sistemas de ensino. A grande massificação no acesso ao conhecimento e, conseqüentemente, as alterações na hierarquização social que ela introduz, ou seja, da dissociação que se começa a verificar entre ascensão educativa e ascensão social. A hierarquia política já não é tanto do tipo vertical, assumindo características mais horizontais, verificando-se uma diminuição da mobilidade social típica do sistema educativo tradicional, começando a aparecer na cauda da pirâmide hierárquica problemas de exclusão social que devem merecer a nossa particular atenção. A par deste novo fenómeno da crescente exclusão social, também têm aumentado as desigualdades sociais entre os mais ricos e os mais pobres, tanto nos países mais desenvolvidos como nos países em desenvolvimento.

Um outro problema da escola de hoje é a diminuição da sua capacidade socializadora. A sociedade da informação múltipla que caracteriza hoje o mundo tem trazido perturbações à escola, o que tem resultado também numa deterioração social da imagem do professor, ou mesmo, para utilizar uma expressão de Tedesco, no desaparecimento do professor.

Esta crise em que a escola tem estado envolvida deve constituir, paralelamente, um estímulo ao seu desenvolvimento e à conquista dos novos desafios. E se, por um lado, as bruscas mudanças têm resultado, segundo alguns testemunhos, numa quase perda da continuidade histórica, por outro lado, a grande conquista será alcançar estratégias

educativas que, efectivamente, ajudem na construção de identidades que promovam a capacidade de solidariedade e de integração e coesão social.

Também na organização da família, outra das instituições fundamentais do processo educativo, se têm verificado transformações significativas. A redução do número de filhos por casal, o aumento das uniões livres, o aumento do número de filhos que vive com um só progenitor (com a mãe, sobretudo), constituem algumas dessas importantes alterações.

Associado às novas relações de parentesco e a uma civilização cada vez mais urbana, tem-se registado uma evolução crescente do individualismo. Como diz Tedesco, é voz corrente, hoje em dia, defender que cada pessoa é ou deveria ser livre, que cada um de nós tem ou deveria ter o direito a criar ou construir uma forma de vida para si próprio, e fazê-lo através duma opção livre, aberta e sem entraves.(8)

Ora, num mundo cada vez mais multicultural, dada a crescente facilidade de migração, mas também com muitas dificuldades de integração e de coesão social, abre-se um espaço crucial na educação em geral, e nas escolas, em particular, pela necessidade de desenvolver indivíduos que se possam exprimir livremente, sabendo respeitar os outros e aprendendo a diversidade que os constitui. É este um dos imperativos do novo milénio.

A escola aparece, assim, como uma instituição chave das estratégias políticas, para o serviço da construção de sujeitos, personalizadora do processo de aprendizagem, construtora de valores e, portanto, capaz de ajudar na construção das suas identidades. O desafio educativo implica a possibilidade de construção de uma personalidade complexa que abranja múltiplos âmbitos: local, nacional e internacional, político, religioso, artístico, económico, familiar.

A crise da modernidade, baseada no domínio unilateral da racionalidade, provocou como que uma ausência de sentido ao ter quase ignorado a subjectividade. Paralelamente, as propostas educativas neo-liberais têm-se traduzido no desenvolvimento de um individualismo a-social que se tem preocupado mais com a satisfação dos interesses individuais, do que com o equilíbrio social e ecológico.

Mas um novo desempenho produtivo e o desempenho de uma nova cidadania, reclamam novas respostas por parte dos sistemas educativos. As necessidades individuais devem-se conjugar com os interesses do grupo, a necessidade de excelência individual não deve entrar em contradição com o trabalho colectivo. À escola caberá o desenvolvimento de um conjunto de capacidades que se devem traduzir em solidariedade, criatividade, capacidade de resolver problemas, pensamento sistémico, capacidade de trabalhar em equipa – o núcleo base do desenvolvimento cognitivo e o núcleo base da formação da personalidade. Este cuidado no desenvolvimento da personalidade deverá, ainda, passar pela educação das novas realidades sociais como sejam a educação sexual, a liberdade religiosa, a educação multicultural e a educação ambiental.

As reformas educativas das últimas décadas produziram resultados que ficaram muito aquém das expectativas e dos esforços despendidos. Muitas vezes os processos de gestão educativa foram motivados por desejos que pretendiam mais a quebra da unidade sindical dos docentes, do que pelo objectivo de melhorar a educação. As metodologias de implementação das reformas serão tão importantes como os próprios conteúdos das propostas. A alternativa à reforma tradicional e às revoluções de diversas origens, será uma estratégia de mudança por acordo, por consenso, por contrato entre os diferentes actores sociais. A concertação educativa supõe, pois, o reconhecimento do outro e a negociação de formas de trabalho comum.(9)

4.3. O reaparecimento da importância do sujeito

Durante toda a modernidade no Ocidente e, principalmente, durante o século XX, a organização dos sistemas educativos esqueceu-se quase por completo da importância da pessoa. Ir à escola era, antes de mais, adquirir aptidões para mais tarde desempenhar uma profissão. E quer as políticas educativas, quer as metodologias de ensino, quer os métodos de avaliação, sempre estiveram longe de colocar o indivíduo no centro do processo.

Ir à escola foi durante muitos anos um processo altamente elitista, onde só as classes sociais mais beneficiadas se podiam dar ao luxo de dar educação superior aos filhos e,

consequentemente, eram estes que arranjavam as melhores saídas profissionais porque detinham as melhores habilitações. Quer dizer, quem nascia pobre poucas possibilidades tinha de ascensão social através da escola. A escola foi assegurando a reprodução social vigente.

Ainda há pouco tempo atrás, em estudo publicado em 1981 por Ana Benavente e Adelaide Pinto Correia sobre os níveis de insucesso escolar num bairro periférico de Lisboa, no Ensino Básico, se dava conta de que havia uma clara relação entre a taxa de insucesso escolar e o sistema de desigualdades sociais, sendo certo que este fenómeno não acontece só no nosso país e não ocorre apenas no Ensino Básico (10).

Com o início da modernidade, a objectividade ao ser instituída como critério supremo da verdade teve uma consequência inevitável: a posterior transformação do sujeito em objecto, pronto a ser dissecado e manipulado. No meio de grande empiria postular pelos séculos seguintes, algumas ideias acabaram por fazer lei como foi o caso do Marxismo. E, no entanto, quantos milhões de mortos por meia dúzia de dogmas? Quanto sofrimento em nome do bem e da verdade? Como foi possível que ideias tão generosas no seu início se tivessem transformado no seu oposto?

O aparecimento da mecânica quântica com Max Planck, no início do século XX, e o seu desenvolvimento nas décadas seguintes, vieram definitivamente pôr em causa esta relação entre sujeito e objecto defendida pela ciência clássica. A formulação do teorema de Bell com a ideia da não separabilidade, por definição um conceito que põe em causa a causalidade local e revela antes a existência de uma causalidade global, constitui outro momento fundamental do desenvolvimento da mecânica quântica. “A física quântica faz-nos descobrir que a abstracção não é um mero intermediário entre nós e a natureza, uma ferramenta para descrever a realidade, mas uma das partes da natureza.”(11)

Também a grande multiplicação disciplinar a que se assiste durante todo o século XX, traz uma dimensão de complexidade à ciência que antes não existia. Esta complexidade é, antes de mais, a complexidade das equações e dos modelos, dos dados experimentais que se acumulam sem parar.

Dois especialistas de diferentes disciplinas têm hoje dificuldade em compreender os seus resultados recíprocos. No entanto, verifica-se uma necessidade indispensável de intercâmbios entre as diferentes disciplinas como revela o surgimento, a meio do século, de várias ciências/abordagens pluridisciplinares e interdisciplinares.

Esta base permite a Basarab Nicolescu desenvolver as suas teorias sobre a Transdisciplinaridade que apontam para uma nova visão do mundo. Como ele refere, a transdisciplinaridade como o prefixo *trans* indica, diz respeito ao que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. O seu objectivo é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento.(12)

O advento desta cultura transdisciplinar é indissociável de um novo tipo de educação. As diferentes tensões que caracterizam o mundo de hoje, económicas, culturais ou religiosas, são perpetuadas por um sistema de educação baseado em valores de ideias passadas, cada vez mais desfasadas de um mundo em constantes mutações. E se, como diz Nicolescu, porventura, não existe a capacidade de alterar subitamente o curso da história, para que a mudança se efectue de pronto, há pelo menos um centro comum de questionamento.

Construir uma pessoa verdadeira também significa assegurar-lhe as condições de realização máxima das suas potencialidades criadoras, onde serão mais importantes os níveis de ser do que níveis impostos por uma competição que não leve em conta o homem interior.

Uma educação transdisciplinar é, por isso, aquela que contempla o homem integral, que se dirige à totalidade aberta do ser humano e não apenas a uma das suas componentes. A educação actual privilegia a inteligência em detrimento da sensibilidade e do corpo, o que não faz sentido algum, como nos é revelado, por exemplo, pelas experiências do Prémio Nobel da Física Leon Lederman com crianças dos bairros menos favorecidos de Chicago, onde se conclui que a inteligência assimila muito melhor os saberes quando estes são compreendidos também com o corpo e com o sentimento.

Mas regressando à questão da relação entre sujeito e objecto, ou da objectividade/subjectividade da ciência, Touraine, à semelhança de Nicolescu, também afirma que o drama da modernidade foi o facto de ela se ter desenvolvido contra o indivíduo e a liberdade, perseguindo o sujeito em nome da ciência, destruindo em nome da razão e da nação. A crise da modernização, baseada no domínio unilateral da racionalidade provocou o que é sentido como uma ausência de sentido ao ter quase ignorado a subjectividade.(13)

No entanto, como vimos atrás, Touraine acaba por absolver a modernidade dizendo que, se foi com o seu início que a importância do sujeito desaparece, é com ela que se dá o seu reaparecimento, enquanto exigência de liberdade contra aquilo que o transforma em instrumento.

Mesmo sabendo, como diz Edgar Morin, que ser sujeito é ser autónomo, sendo ao mesmo tempo dependente, pois que dependemos de uma linguagem, de uma cultura, de uma sociedade, de um cérebro, de um programa genético. “Somos uma mistura de autonomia, de liberdade, de heteronímia e direi mesmo de possessão por forças ocultas que não são simplesmente as do inconsciente reveladas pela psicanálise.”(14)

Mas com modernidade, ou fora dela, do que se trata é de permitir a construção de um sujeito pleno de tanta liberdade quanto possível, de uma liberdade que lhe permita construir uma identidade individual, sem que esqueça a importância de um viver colectivo e, portanto, de um sujeito digno de um conjunto de direitos, mas também sujeito de um conjunto de deveres. Como diz Tedesco, formando para a utilização de maiores espaços de liberdade e para a construção da sua própria identidade reconhecendo a do outro.

Muito embora haja um sentimento dominante de que é preciso reformar a escola modernista e garantir uma educação que valorize o indivíduo, no sentido de que seja possível desenvolver uma identidade que se adeque à sua personalidade, e que seja garante de bem estar e da melhor qualidade de vida possível, a verdade é que as várias tentativas de reforma educativa que têm sido implementadas ficaram muito aquém das expectativas.

Paulo Freire nas suas teorias sobre a Educação de Adultos parte do princípio que identifica a existência de opressores e oprimidos entre o género humano. Os primeiros

exercendo dominação sobre os segundos, que todavia será um dia, inevitavelmente, contrariada a partir de uma conscientização dos oprimidos pela necessidade de libertação dessa opressão a que estão submetidos.

Por sua vez, para que os oprimidos possam atingir o grau de conscientização que lhes permitirá libertarem-se dos opressores, Paulo Freire não vê outro caminho senão o de uma prática pedagógica que ajude a alcançar esse desejado nível de consciência.

Este autor distingue entre duas práticas pedagógicas distintas, uma que define por “educação bancária” e outra que designa por educação como prática de liberdade, sendo nesta última, naturalmente, que ele se situa.

A primeira tem como principal característica negativa a anulação ou minimização do poder criador dos educandos, e vai preservando a situação de benefício dos opressores. Nesta visão da educação, onde o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber, existe uma quase enfermidade da narração, onde o real valor da palavra se transforma em palavra oca.

Na segunda, os conceitos de educador e educando são substituídos pela sua junção, educador-educando e educando-educador, “onde o educador já não é apenas o que educa, mas o que, enquanto educa é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa (...) Já ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão mediatizados pelo mundo.”(15)

Esta educação como prática de liberdade encontra a sua essência na dialogicidade. Será pelo diálogo, que é simultaneamente reflexão e acção, que o homem ganhará consciência de si e do mundo, permitindo-lhe uma relação dialéctica entre os condicionamentos e a liberdade. Não há diálogo, porém, se não houver um profundo amor ao mundo e aos homens. A libertação far-se-á pelo diálogo em direcção ao amor.

A partir destes princípios Paulo Freire ergue a sua Teoria da Acção Dialógica que se funda, sobretudo, na Co-laboração e na União entre os homens, em oposição a uma Teoria da Acção Anti-Dialógica que se constitui, fundamentalmente, pela Conquista e no Dividir para manter a opressão. Enquanto, nesta, a “conquista” implica um sujeito que,

conquistando o outro, o transforma em quase “coisa”, na teoria dialógica os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em “co-laboração”. O eu dialógico, contrariamente ao eu antidialógico que conquista o “tu”, sabe que é exactamente o “tu” que o constitui.

O homem deve ser o sujeito da sua própria educação não pode ser o objecto dela. Por isso ninguém educa ninguém, é uma busca permanente de si mesmo, em comunhão com outros seres. Não há seres educados e não educados, estamos todos em processo de educação. “Por isso, não podemos nos colocar na posição de ser superior que ensina um grupo de ignorantes, mas sim na posição humilde daquele que comunica um saber relativo a outros que possuem um saber relativo.”(16) Contrariamente ao que se passa nesta sociedade, onde há uma ânsia de impor-se aos demais, cada um deve ter em conta o outro como sujeito do seu amor, em vez de querer apropriar-se do outro. Estas relações não deverão ocorrer só em relação aos outros, mas também com o mundo e pelo mundo.

Embora o trabalho de Paulo Freire se inspire, sobretudo, no caso brasileiro e nos países da América Latina, as suas ideias, decerto, que serão igualmente importantes nesta reflexão global a que assistimos hoje, um pouco por todo o lado, sobre a educação do mundo. Citando o autor, “As sociedades latino-americanas começam a se inscrever neste processo de abertura, umas mais que outras, mas a educação ainda permanece vertical. O professor ainda é um ser superior que ensina a ignorantes. O educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se um depósito do educador. Educa-se para arquivar o que se deposita. Mas o curioso é que o arquivado é o próprio homem que perde assim seu poder de criar e transformar o mundo, sendo o sujeito de sua acção” (...) “Em todo o homem existe um ímpeto criador. O ímpeto de criar nasce da inconclusão do homem. A educação é mais autêntica quanto mais desenvolve este ímpeto ontológico de criar. A educação deve ser desinibidora e não restritiva. É necessário darmos oportunidade para que os educandos sejam eles mesmos.(17)

4.4. A noção de “pessoa”

Como vimos atrás quando abordámos o conceito de cidadania, ele foi alterando o seu sentido ao longo do tempo. Primeiro falámos dele a partir de uma noção de homem, depois de cidadão, depois de indivíduo/sujeito e, por fim de “pessoa”.

Hoje uma reflexão sobre educação é necessariamente também uma reflexão sobre direitos e deveres da “pessoa”. Um conceito tipicamente cristão, que se pode definir enquanto um indivíduo que é plenamente si mesmo na relação com os outros que são tal qual ele mesmo. Esta noção de “pessoa” pensa o ser humano como um ser triádico constituído por si próprio, pelo outro e pelo mundo. É uma triplicidade constitutiva do ser humano que o instaura como “pessoa”. Pessoa não é a singularidade do corpo, nem a individualidade do eu, nem a relacionalidade ao outro, mas a conjunção de tudo isso.(18)

Independente do carácter religioso, esta noção de “pessoa” impõe-se no contexto evolutivo da cultura ocidental como solução para a dramática situação dos direitos humanos e da justiça. O desafio dos direitos humanos e cívicos é, hoje em dia, nas nossas sociedades, o de caminhar decididamente para uma civilização de pessoas. (19)

Joaquim Coelho Rosa descreve o erro de conceber o homem sob a categoria de “sujeito”, passível de direitos estritamente individuais. O “eu” é sempre “outro” e, sem o outro, não há eu. “Em postura actual, quando todos deveriam já saber que o “sujeito” (...) é uma ficção, o critério do pensamento dos direitos humanos só pode ser um: enquanto existir um homem sem liberdade e/ou sem conhecimento, isto é, um quase não homem, todos e cada um são escravos e/ou ignorantes”.(20) O humanismo e o homem entendido como “eu”-sujeito morreram.

Se o outro me constitui, as crenças do outro também não podem ser da ordem do individual e passam para razões de ordem universal. A aposta, então, é o mais possível ajudar o outro a ser quem é, mais que não seja por uma razão egoísta, já que o outro participa naquilo que me faz.

Podemos tirar daqui uma primeira conclusão em termos da educação: acabar com a escola da competição feroz que nos quer fazer crer que cada um pode ser auto-suficiente.

Educar, então, não é ensinar nem saber. Educar é aprender, acolher a revelação do outro e do mundo, e devolver ao outro e ao mundo o nosso olhar do que eles nos revelaram. E pode bem ser que o essencial da Educação consista em dar-lhes a palavra, em deixar-lhes a iniciativa de nos interpelarem, em aprender com eles e não querer ensinar-lhes seja o que for. Aprendamos com as crianças e jovens, o chamamento que nos fazem, em vez de lhes impormos “valores” que os vão afastando de nós, a ponto de, lançados para a margem, já nem sequer nos fazerem qualquer sinal.(21)

Continuando a seguir Joaquim Coelho Rosa, com a noção de “pessoa” começamos a sair de uma esfera de pensamento tipicamente platónica para uma lógica aristotélica. Para Aristóteles ser cidadão é uma condição da natureza humana – já se nasce cidadão. Os homens não nascem indivíduos para depois se socializarem como dizem que compete à escola fazer, bem pelo contrário, os humanos já nascem sociais e a educação é a construção da sua individualidade. Nós não nos fazemos cidadãos, já o somos à nascença, já nascemos cívicos.

Este conceito de cidadania poderá traduzir-se melhor pelo conceito de “socialidade”. É um conceito que nos remete para uma condição ontológica dos humanos e não para a sua condição “jurídica” ou para a sua condição “política”. A socialidade não resulta de qualquer contrato é antes a condição de possibilidade prévia a qualquer contrato.(22)

O sentido da vida, da educação, é desenvolver-se ao longo da vida inteira para a autosuficiência, para a autonomia, até nos completarmos, até sermos nós mesmos, sem que sejamos nunca de uma forma absoluta, definitiva. A aprendizagem é sempre feita a partir de dentro, sem que sejamos nunca exclusivamente “eu”, a não ser, talvez, quando se morre.

NOTAS

- (1) ITURRA, Raul, 1994, pp.30-31.
- (2) FLÓRIDO, José, (s/d)
- (3) idem
- (4) cf. AMBRÓSIO, Teresa, 1998, p.8.
- (5) cf. idem, Fórum de Debate da Associação Industrial Portuguesa, p.17.
- (6) cf. DELORS, Jaques, 1996, pp.77 e segs.
- (7) cf. TEDESCO, Juan Carlos, 1999, p.19
- (8) idem, p.39.
- (9) idem, p.165 e segs.
- (10) COSTA, António Firmino da, 1992, pp.24-26.
- (11) NICOLESCU, 2000, p.18.
- (12) cf. idem, p.35.
- (13) Touraine, 1992, p.245.
- (14) MORIN, Edgar, 2001, p.98.
- (15) FREIRE, Paulo, 2002, pp.68-69.
- (16) idem, 1979, p.29.
- (17) idem, pp.32 e 38.
- (18) COELHO ROSA, Junho 1998, p.134.
- (19) COELHO ROSA, Reflexão sobre Direitos Humanos e Cívicos, s/p..
- (20) COELHO ROSA, Filosofia dos Direitos Humanos, p.19.
- (21) cf. idem, Junho 1998, p.145.
- (22) cf. idem, 2000, p.338.

5. MODELOS PEDAGÓGICOS INOVADORES AO LONGO DO SÉC. XX

“A criança tem a sua própria forma de ver, de pensar e de sentir; nada de mais insensato do que tentar substituí-las pelas nossas.” (Rousseau)

Depois de termos contextualizado o nosso objecto de uma forma mais ampla, nas temáticas do Desenvolvimento, da Cidadania e da Educação, tentaremos analisar como se desenvolveram, ao longo do século XX, dois grandes modelos inovadores em educação, o Movimento da Educação Nova e o Movimento da Escola Moderna.

Em primeiro lugar, centraremos a nossa atenção no Movimento da Escola Moderna, em Portugal, e faremos a sua caracterização. Depois, analisaremos as ideias que mais o influenciaram e recuaremos a Célestin Freinet, o autor pioneiro das ideias da Escola Moderna. Estudaremos também algumas ideias dadas pela Psicologia do Desenvolvimento, para percebermos alguma problematização feita por esta disciplina em matéria de educação que, de forma alguma, pode ser dissociada deste Movimento Internacional da Escola Moderna.

Abordaremos, em seguida, o movimento da “Escola Nova”, ou “Educação Nova”, pelo mundo e, mais especificamente, o desenvolvimento que ele conheceu em Portugal, referenciando alguns dos seus principais protagonistas, como Adolfo Lima, Álvaro Viana de Lemos, António Sérgio, Agostinho da Silva, entre outros. E, por fim, tentaremos ilustrar, através de alguns exemplos, algumas experiências que foram ocorrendo pela Europa e pelo Mundo que caracterizam este movimento da “Educação Nova”, como foram o caso dos Métodos de Montessori, das Escolas de Winnetka, de Sanderson e da Escola de Oundle, de Summerhill e da educação pela liberdade.

Será, pois, um estudo comparado entre diferentes modelos inovadores de ensino que se foram constituindo ao longo do século XX. Até porque pensamos, à partida, e formulamos como hipótese de observação, que alguns desses modelos inovadores contêm,

nas suas propostas, algumas ideias que vêm sendo reivindicadas entre alguns pensadores actuais das ciências da educação, quando referem a necessidade de formulação de um conjunto de princípios estratégicos que orientem as reformas dos sistemas educativos, de forma a dar resposta a toda uma nova realidade social em constantes e permanentes mudanças.

Será que estes modelos inovadores terão trazido algumas contribuições importantes, nas reformas que têm vindo a ser introduzidas nos sistemas educativos? Como se foram desenvolvendo ao longo do século passado? Será que existe alguma uniformidade entre eles? Como se podem definir nos dias de hoje? E será que as suas propostas continuam actuais?

Sem dúvida que, ao compararmos diferentes modelos educativos, poderão tornar-se evidentes quais as diferenças que eles encerram entre si, que teorias e práticas, quais as abordagens possíveis de uns e outros, quais os lugares dos professores e dos alunos, quais as formas de organização dos edificios escolares, quais os organigramas de funcionamento, que espíritos de autonomia, que competências, que formação de professores, que relações entre escola e comunidade, que metodologias de ensino, que formas de ensinar e de aprender, que sistemas de avaliação, que relações entre escola e mercado de trabalho. Estamos perante todo um conjunto de problemas cujas respostas se constituem como parte importante dos objectivos do nosso trabalho neste capítulo.

5.1. O Movimento da Escola Moderna em Portugal.

5.1.1. Génese

O Movimento da Escola Moderna (MEM), em Portugal, formou-se em meados da década de 60 do século passado, a partir de três experiências pedagógicas inovadoras para a época: a primeira, a constituição de um município escolar por Sérgio Niza, numa Escola Primária de Évora, a partir de uma ideia de António Sérgio; a segunda, a prática de integração educativa de crianças deficientes visuais, apoiada nas técnicas de Freinet, no

Centro Infantil Helen Keller, por Isabel Pereira, Rosalina Gomes Araújo e Sérgio Niza; e a terceira, a organização de Cursos de Aperfeiçoamento Profissional no Sindicato Nacional dos Professores do Ensino particular, por Rui Grácio, entre 1963 e 1966.

Nas próprias palavras de Sérgio Niza, um dos pioneiros do MEM, num texto escrito para o boletim do Sindicato Nacional de Professores, em 1965, sobre as origens do Movimento: “reuniram-se um dia, em mesa redonda, seis professores do ensino primário a fim de trocarem impressões sobre experiências de carácter profissional. Esta reunião nasceu pela necessidade de diálogo entre o professorado...”. E a experiência repetiu-se: sobre tema anunciado em reunião anterior, cada membro foi revelando a sua experiência aos outros, documentada tanto quanto possível com material didáctico, trabalhos escolares, bibliografia. De professores e alunos vivendo isolada e egoisticamente transitava-se para uma “escola atelier”, onde professor e aluno colaboram intimamente na realização de um trabalho comum, procurando, investigando, convivendo. (1)

A consolidação do MEM faz-se no ano de 1966 com a participação no Congresso da FIMEM (Fédération Internationale des Mouvements d'École Moderne), na cidade francesa de Perpignan, filiando-se como membro efectivo e ficando Sérgio Niza e Rosalina Gomes de Almeida como delegados da Federação para Portugal. Neste Congresso o Movimento Português vai sofrer algumas influências do Grupo da Pedagogia Institucional, liderado por Fernando Oury, em ruptura com as orientações mais clássicas da FIMEM inspiradas em Freinet, o que acabou por contribuir para um afastamento progressivo do modelo pedagógico delineado por este autor, passando-se para um modelo que se baseia, sobretudo, nas reflexões teóricas dos pedagogos portugueses. (2)

Curiosamente, Freinet morre nesse mesmo ano e ele, que, até à data, tinha sido um dos principais inspiradores do movimento português e que, de resto, tinha ele próprio inspirado a criação do FIMEM, começa a ter alguns dos seus princípios pedagógicos alterados. “Assim, (o MEM) de uma concepção empirista da aprendizagem assente no ensaio e no erro (tacteamto experimental de Freinet), foi evoluindo para uma perspectiva de desenvolvimento das aprendizagens, através de uma interacção sócio-centrada, radicado na herança sócio-cultural a re-descobrir com o apoio dos pares e dos adultos, na linha instrucional de Vigotsky e Bruner... Da ênfase inicial colocada nas expressões, os

educadores do MEM deslocaram a acção pedagógica para a comunicação assente em circuitos de informação e de trocas sistemáticas entre alunos” (3)

Mas no início da constituição do MEM as influências de Celestin Freinet foram decisivas. De resto, deve dizer-se que Freinet é o grande pioneiro do Movimento da Escola Moderna Internacional. Decerto inspirando-se em ideais reformadores do seu tempo, Freinet torna-se um dos grandes espíritos críticos assumidos contra a escola tradicional. A um sistema que privilegiava a organização das matérias, a selecção, a competição e os exames, ele contrapunha uma escola que defendesse, sobretudo, os interesses da criança, embora sem esquecer os interesses da comunidade de pertença. Uma escola onde a criança pudesse desenvolver ao máximo a sua personalidade e a sua saúde, de forma a atingir o máximo da sua pujança. Em vez de uma escola que se pautava pelo verbalismo excessivo, pela recitação de resumos, pela caligrafia de modelos, ele planeava uma escola que se pautasse pela riqueza de materiais e de técnicas que permitissem a consecução dos objectivos defendidos, onde a avaliação não se baseasse só num resultado formal, mas que tivesse em conta o esforço produzido, onde os alunos fossem solicitados a colaborar com os professores, e que em vez de se preocupar unicamente com a valorização dos melhores tivesse em conta a valorização de todos.

Em termos gerais, podem referir-se três grandes contribuições dadas pela filosofia pedagógica de Freinet no desenvolvimento do MEM: a) A ideia da autoformação cooperada com a criação simultânea de um movimento de base que se constituía pelos próprios professores e não pelas elites intelectuais; b) a expansão de uma ideia de democracia educativa que permitisse uma maior massificação do ensino para que este deixasse de ser só para os mais favorecidos; c) produção das aprendizagens com intervenção directa dos alunos e circulação dessas aprendizagens entre todos e de modo a que envolvesse também a sociedade. (4)

Eram estas técnicas que eram ministradas nos primeiros estágios de iniciação, o que lhes permite, posteriormente, ir avançando para um modelo pedagógico com características próprias como se pode testemunhar a partir da Carta do Movimento saída do Seminário Internacional organizado no Algarve, em 1975, e mais tarde, no V Congresso do MEM, em Julho de 1983, onde, em ambas as ocasiões, são apresentadas propostas pedagógicas próprias.

É durante este ano que é apresentado o “Modelo de Formação Contínua da Pedagogia do MEM”, onde se sustenta que a formação é um contrato firmado entre todos, de forma a promover permanentemente a formação de modo cooperado – autoformação cooperada -, onde cada elemento se obriga rotativamente a ser formador de outro. Digamos que, a autoformação, a formação continuada e a animação pedagógica, constituem com que uma trilogia integrada que sustenta o Modelo Pedagógico do Movimento.

5.1.2. Organização

Com a Revolução de Abril de 1974 em Portugal, instaurada que foi a democracia e eliminada a censura, e com os novos ventos de liberdade que sopraram pelo nosso país, o MEM pôde alargar a sua acção a todo o território. Hoje, o Movimento conta com mais de dois mil sócios, do ensino pré-escolar ao ensino superior, organizados em quinze Núcleos Regionais: Aveiro, Beja, Coimbra, Évora, Faro, Fundão/Castelo Branco, Lisboa, Marinha Grande/Leiria, Portalegre, Porto, Seixal/Almada, Setúbal, Tomar, Viana do Castelo e Vila Real.

Cada núcleo regional tem uma Comissão Coordenadora, eleita em Assembleia Regional, que dinamiza a formação e a animação pedagógica na sua região. Cada um dos núcleos faz-se representar no Conselho de Coordenação Pedagógica (CCP) que tem como função orientar, regular e gerir o funcionamento do Movimento. Ao CCP cabe também, juntamente com a Direcção, elaborar e validar as linhas orientadoras da formação.

Em todos os Núcleos Regionais os sócios organizam-se em “grupos cooperativos”, para partilha e reflexão sobre as práticas e materiais pedagógicos, segundo os interesses e necessidades dos vários sócios, onde cada elemento assume o duplo papel de formando e formador, numa permanente interacção dinâmica entre as suas práticas de sala de aula, a reflexão individual, as suas experiências como formador e os saberes produzidos no grupo.

5.1.3. O Modelo Pedagógico

Como já referimos, o Modelo Pedagógico do MEM assenta, sobretudo, naquilo que se designa por “autoformação cooperada”. Isso mesmo foi acentuado na Exposição que o Movimento organizou para comemorar os 30 anos de existência, em 1996, onde se mostraram alguns dos episódios mais reveladores da sua existência, tal como dos seus objectivos na formação educativa. Aqui o MEM apresentou-se como uma “associação de professores de profissionais de educação destinado à autoformação cooperada dos seus membros, ao apoio à formação continuada de outros profissionais de educação e à animação pedagógica nas várias áreas de educação escolar.” (5)

Este Modelo Pedagógico constitui-se como um projecto democrático de cooperação educativa, onde, através da troca de experiências das práticas docentes, dos materiais utilizados e dos saberes adquiridos individualmente e em grupo, se vão partilhando conhecimentos e proporcionando aprendizagens que permitam a cada um a evolução do seu próprio desempenho. Esta estrutura de procedimentos é transferida, por analogia, para um modelo de cooperação educativa nas escolas e orienta-se pela participação democrática directa, entre professores e alunos, na organização e gestão do currículo e da escola.

Raramente se considera que o currículo engloba a estrutura e organização da escola, nomeadamente da sala de aula. Se esta surgir ao aluno como um lugar de que se pode apropriar, que sinta que é seu, onde pode executar diferentes funções e experimentar múltiplas tarefas, então a classe torna-se de verdade um lugar de aquisição de competências.

Por utilizar da mesma forma este modelo de cooperação educativa, quer na formação contínua dos seus membros, quer nas suas práticas pedagógicas nos jardins de infância e nas escolas, diz-se que é um modelo de formação isomórfico do modelo pedagógico. Trata-se de um conceito que é frequentemente utilizado nas teorizações sobre o espírito pedagógico do Movimento, porque sintetiza esta equivalência de procedimentos entre a formação e as práticas.

Um outro conceito que da mesma forma é largamente utilizado para classificar o tipo de formação que caracteriza o modelo é o de formação sócio-centrada, designado como um processo de aprendizagem do indivíduo numa interacção dinâmica no seio de um grupo de pares, onde se estabelecem relações de cooperação.

Este Modelo que vem sendo construído, a pouco e pouco, ao longo dos anos, dizem, é acelerador do desenvolvimento moral e cívico das crianças e dos jovens, através de uma acção democrática exemplificante, ao longo de toda a acção escolar. Os conteúdos programáticos transformam-se em actividades e projectos negociados cooperativamente entre professores e alunos, a partir também de saberes extra-escolares, para dar sentido social e imediato às aprendizagens. A participação directa dos alunos na organização de todo o trabalho escolar, procura garantir uma implicação contratada no exercício da autonomia e da cooperação no processo educativo. (6)

Com a definição deste Modelo de Formação, o MEM afasta-se da pedagogia tradicional, que refere não estar adaptada à contemporaneidade, e, reclama para si e para alguns dos seus antecessores os louros que o Ministério da Educação vem acenando com algumas medidas de mudança introduzidas com a Reforma. Sérgio Niza, seguindo Gelpi a partir de “A Future for Lifelong Education” (1979), radicaliza mesmo a questão dizendo que, por um lado, existe a educação para o desenvolvimento, a criatividade, a invenção, a cooperação, a democracia, a participação, o autodesenvolvimento, mas também para a liberdade de expressão e o direito de todos à experiência estética; por outro lado, a educação é um instrumento de opressão, de controlo, de segregação, de intolerância, de racismo, de aborrecimento, burocratização, reprodução social, ou seja, o triunfo das trivialidades, o moralismo. (7)

É, pois, a autoformação cooperada que norteia todo o espírito do MEM. “É através dela que aprendemos tudo o que cada um de nós sabe, procuramos progressivamente coerência entre o que cada um pensa e o que faz, fruímos o prazer de estar e fruir em grupo, reconstruímos permanentemente uma pedagogia que promova ao máximo a participação dos alunos no exercício: do poder democrático do grupo, do poder de ensinar, do saber aprender, do intervir para mudar”. (8)

A formação no MEM é pensada para a promoção da intervenção social e para que a escola se constitua como um espaço: a) de iniciação à cooperação e solidariedade de uma vida democrática regulada pela igualdade de oportunidades; b) que permita o acesso a saberes e técnicas previamente delineados; c) que valorize os saberes reconstruídos pelos alunos; d) que dê sentido aos saberes e produções dos alunos através da mostra da sua aplicação funcional na comunidade educativa. Em síntese, é uma escola longe daquela que transmite conhecimentos inquestionáveis e que parte da expressão livre individual para a comunicação socializadora. Uma escola formativa que eduque para a cidadania, onde cada criança, através de uma experiência tacteada aprenda a respeitar os outros, a si e ao mundo. É este respeito que lhe permite a liberdade para se poder exprimir e procurar o seu próprio caminho na construção das aprendizagens.

Este Modelo pedagógico, em termos da avaliação, elege como principais informações os registos colectivos e individuais (assinalados em mapas e planos), as comunicações dos alunos à turma, o acompanhamento dos processos de produção, os registos no Diário de Turma e o debate e reflexão em Conselho ou Assembleia de Turma. Também a auto e a co-avaliação são partes constituintes do processo de avaliação dos alunos.

Em tal Modelo, espera-se de um professor que seja o “promotor da organização participada, o dinamizador da cooperação, o animador cívico e moral do treino democrático, o auditor activo para provocar a livre expressão e a atitude crítica para além de manter e estimular a autonomização e responsabilização de cada educando no grupo de educação cooperada”.(9)

Este Modelo Pedagógico da “autoformação cooperada” constitui-se por vários momentos de formação, através das quais o MEM tem garantido a formação dos seus sócios, que são os seguintes:

- 1) Cursos de Iniciação ao Modelo para os que desejam iniciar o Modelo Pedagógico do MEM. Desenvolvem-se numa sala de aula, tendo como cenário toda a organização subjacente às necessidades práticas preconizadas pelo Movimento;
- 2) Os Grupos Cooperativos que são pequenos grupos que se formam com interesses comuns onde se desenvolve a cooperação educativa, através da partilha das práticas reflectidas;

- 3) Os Sábados Pedagógicos que acontecem uma vez por mês em cada núcleo regional. Todos os núcleos regionais organizam sessões de divulgação e reflexão do trabalho daqueles que utilizam o Modelo Pedagógico do MEM e que são abertas a toda a comunidade educativa, sejam sócios ou não;
- 4) Encontro Nacional da Páscoa que funciona como um espaço de reflexão e aprofundamento da pedagogia do Movimento e da intervenção pedagógica dos seus associados, às vezes subordinados a temas específicos. É reservado apenas a sócios;
- 5) Congresso Anual que se constitui como um dos momentos mais altos da formação, onde se podem assistir a várias sessões plenárias e inúmeros workshops. É aberto a quem quiser participar, sócios ou não sócios;
- 6) Centro de Recursos onde se vai organizando a existência de um conjunto de materiais que foram sendo produzidos ao longo dos anos, de forma a possibilitar a sua consulta e utilização;
- 7) Revista Escola Moderna que funciona como mais um meio de comunicação entre os sócios que é publicada à razão de três números por ano.

5.1.4. A legitimação do Modelo pela Psicologia

Este Modelo Pedagógico da “autoformação cooperada” fundamenta-se em estudos da Psicologia Social e da Psicologia Cognitiva e do Desenvolvimento que revelam as aprendizagens realizadas em grupo como propícias ao desenvolvimento de maiores capacidades na resolução de problemas por parte dos formandos, tal como promovem uma maior interacção social e uma melhoria na produção da auto-estima.

Neste sentido, este modelo opõe, a um ensino competitivo e individualista, a colaboração, a entreajuda e a gestão cooperativa, que pressupõem a livre expressão como o princípio fundamental de uma iniciação científica e de uma livre intervenção estética. A estrutura cooperativa pressupõe que cada um dos membros do grupo só possa atingir o seu objectivo se cada um dos outros o tiver atingido também. Pelo contrário, a estrutura competitiva significa que um indivíduo só atinge o seu objectivo quando o outro o não atingir.(10)

Em situação cooperativa os alunos revelam, no âmbito das atitudes, uma maior satisfação no trabalho, uma formação que lhes dá uma melhor aceitação das diferenças, menos ansiedade e tendem a promover mais aprendizagens do que os de tipo competitivo.

Encontramos em Piaget, Vygotsky, Bruner, Johnson e Johnson, Freinet, António Sérgio, Sérgio Niza, entre muitos outros, autores que atestam a importância da cooperação no processo educativo.

As sociedades desenvolvidas têm vindo a colocar a tónica na aplicação competitiva das competências já adquiridas pelos indivíduos. As Ciências da Educação, contrariamente, têm reforçado a superioridade da cooperação na aquisição dessas competências.(11)

Os estudos de Vygotsky e da sua equipa atestam muito bem a importância que a cooperação assume no desenvolvimento infantil, seja através das aprendizagens escolares ou não-escolares. Vygotsky utiliza os conceitos de desenvolvimento real e de desenvolvimento potencial, ou seja, o desenvolvimento que uma criança tem num determinado estágio do seu desenvolvimento e o que ela potencialmente poderá alcançar, através da mediação que é desenvolvida pelos adultos ou nos jogos de pares. Tomando as próprias palavras do autor: “...mesmo os pensadores mais sagazes nunca questionaram esse facto; nunca consideraram a noção de que aquilo que a criança consegue fazer com a ajuda dos outros poderia ser, de alguma maneira, muito mais indicativo do seu desenvolvimento mental do que aquilo que consegue fazer sozinha” (12)

A distância que vai entre o nível de desenvolvimento real (desenvolvimento natural) e o nível de desenvolvimento potencial designa-a Vygotsky por zona de desenvolvimento proximal.

Para Vygotsky o desenvolvimento processa-se na medida em que se desenrolam as aprendizagens. Existe, portanto, uma interligação entre os conceitos de desenvolvimento e aprendizagem. Na medida em que uma criança se vai desenvolvendo vai ocorrendo aquilo que este autor designa como processo de interiorização, ou seja um processo que se faz sempre de uma forma interpessoal (ou interpsicológica) para uma forma intrapessoal (ou intrapsicológica), ou seja, de um percurso que vai do social para o individual.

Vendo a aprendizagem como um processo profundamente social, Vygotsky vai salientar a importância do diálogo no desenvolvimento cognitivo mediado, esse mesmo diálogo que Paulo Freire vai pegar e que, como já vimos, tem uma importância primordial na elaboração das suas teorias.

5.2. Célestin Freinet

Fizemos atrás algumas referências a Célestin Freinet como um dos pioneiros do Movimento Internacional da Escola Moderna, onde o MEM se integrou, praticamente desde a sua fundação, em 1966, período em que adoptou para o seu modelo pedagógico algumas das principais técnicas Freinet. Este autor constitui, de resto, um marco decisivo na abertura de novos caminhos nos sistemas educativos ocidentais, sobretudo pelas críticas às velhas metodologias utilizadas pela escola tradicional e à construção de um modelo alternativo, razão pela qual nos iremos deter no seu pensamento, de forma a compreendermos quais as suas principais inovações.

Freinet considerava que a escola pública tinha que se adaptar às novas realidades sociais do século XX, face a todo um conjunto de mudanças que se verificavam nas ciências, nas técnicas, nas políticas. A escola moderna em vez de valorizar as matérias e os programas como fazia a escola tradicional, deveria girar, sobretudo, à volta dos interesses das crianças, do desenvolvimento da sua personalidade de uma forma ajustada, sem deixar de ter em conta a sua comunidade de pertença.

Na perspectiva de Freinet, o mais importante na aprendizagem não era a memorização da matéria ou as particularidades da ciência, mas sim a saúde e os interesses do indivíduo na possibilidade máxima da sua realização. A escola moderna deveria contrariar os hábitos rotineiros da escolástica, o seu sistema competitivo, a selectividade, o seu sistema de exames. Como dizia Freinet, o grande problema da escola tradicional foi ter sido prevista para uma sociedade de início do século, trabalhando com os antigos métodos e técnicas sem se dar conta de que ninguém já precisa deles: os trabalhos de casa, o estudo

pelos manuais, as notas, os castigos, o apelo primordial à memória. “Não nos devemos conformar por mais tempo com uma escola que se atrasou cem anos com o seu verbalismo, os seus manuais, os seus manuscritos, o balbuciamiento das suas lições, a recitação de resumos, a caligrafia dos seus modelos. No século do reino incontestável da imprensa, da imagem fixa e animada, dos discos, do rádio, da máquina de escrever, do telefone, do combóio, do automóvel e do avião”.(13)

5.2.1. A Vida de Freinet – Enquadramento Temporal

Tendo como pano de fundo a revolução russa de 1917, todos os professores franceses revolucionários, e entre eles Célestin Freinet, criam uma nova associação sindical, a “Federação do Ensino”, e acabam por apoiar o movimento da Educação Nova, decorria o ano de 1923.

Em 1925, Freinet faz parte da primeira delegação sindicalista que visita a União soviética, e em 1926 adere ao Partido Comunista Francês. Durante todo este período (1923-1926), visita várias escolas da nova pedagogia: as escolas de Peterson, em Iena, de Altona, de Hamburgo, as escolas soviéticas e as escolas de Décroly e de Montessori.

Vai participar activamente no movimento de resistência anti-nazi e, entre 1940 e 1941, é preso durante mais de ano e meio num campo de concentração, período que aproveita para consolidar algumas das suas ideias sobre a actividade pedagógica.

Em 1945 apresenta os princípios do Movimento da Educação Moderna, desenvolvidos em três obras suas: “Conselhos aos Pais”, “A Educação pelo Trabalho” e a “Psicologia Sensível”, posteriormente seguidos da “Escola Moderna Francesa” que constitui um guia prático para a educação moderna.

Em Abril de 1947 é criado o ICEM (Institute Coopératif de l’École Moderne).

Em 1950-1954, entra em conflito com o Partido Comunista francês.

Morre em 1966.

Embora tenha aderido à Educação Nova, em 1923, e se tenha tornado um adepto fervoroso das obras de Ferrière, Presidente da Liga Internacional da Educação Nova, Freinet não se vai submeter durante muito tempo a alguns dos processos utilizados pelos teóricos deste movimento. Aproveita deles o que considera necessário e vai construir um projecto cuja organização determina uma “escola do povo” que rume a uma sociedade socialista.

Um dos pontos de discórdia com a educação nova é considerar muitas dessas escolas burguesas e elitistas. Considerava também que entre esses educadores a criança era vista como um ser abstracto, com uma natureza una e igualitária. Freinet, pelo contrário, via as crianças como seres individuais, produto de uma dada conjuntura histórica e portadores de uma cultura própria que lhes determina formas de ser, de pensar e de agir.

Assim, Freinet vai propor uma pedagogia revolucionária, designada por pedagogia Freinet, em alternativa às outras concepções pedagógicas. No entanto, a troca de uma escola “elitista” por uma escola “proletária” não leva Freinet a recusar os princípios pedagógicos da Educação Nova. “A concepção da escola Freinet corresponde, com efeito, às características das escolas novas segundo os critérios estabelecidos em 1912, pelo secretariado Internacional para a Educação Nova (...) É na aposta de uma escola de tipo internato, na prática da coeducação dos sexos, na ruralidade, no trabalho colectivo, no desenvolvimento do espírito crítico e científico, no trabalho manual, na espontaneidade das crianças, nos processos autonómicos e nos métodos activos que implementa a sua Escola de Vence.”(14)

Mas deve ainda dizer-se que Freinet no seu ideal pedagógico, não mostra um grande entusiasmo pelo ideal da liberdade, à semelhança do que é feito na Educação Nova, procurando antes a ordem e a disciplina do trabalho. É mais uma “escola do trabalho”, ou seja, uma busca pedagógica em prole de uma futura integração profissional, onde se encontre “o sentido vital profundo que estimula o homem e a criança a se entregarem com todo o seu ardor, com todo o seu coração às actividades que eles pensam essenciais”(15)

5.2.2. As Técnicas Freinet

O modelo pedagógico desenvolvido por Freinet, parte da oposição radical à escola tradicional, e assinala algumas rupturas importantes com o movimento da Escola Nova ou Educação Nova, ao qual o autor pertenceu, mas do qual se afastou por considerá-lo um movimento elitista, universitário, onde os novos ideais eram dirigidos “de cima para baixo”. Ora, o que Freinet pretendia, era a constituição de um movimento renovador de base que fosse desenvolvido pelos professores para os professores e que partisse da base da pirâmide hierárquica.

Freinet participou no Congresso da Liga Internacional para a Educação Nova, em Montreux, no ano de 1923, onde estavam muitos dos grandes espíritos inovadores da época como Ferrière, Claparède, Cousinet, entre outros. Nesta altura, entre as duas grandes guerras, novos modelos pedagógicos inovadores se foram desenvolvendo, em todo um novo mundo que anunciava o seu devir, como são o caso dos métodos de Maria Montessori, de Décroly, das Escolas Winnetka, entre outros, que foram espalhando ao vento a boa semente de uma educação em liberdade.

Todos estes modelos chegaram ao conhecimento de Freinet e naturalmente que o foram influenciando, embora o autor recuando ao início do desenvolvimento do seu modelo, reconheça as influências, sobretudo, das leituras de Montaigne e Rousseau, e mais tarde também de Pestalozzi, mas dando um significado particular às ideias de “escola activa” de Adolphe Ferrière que terão orientado as suas primeiras tentativas.

Neste contexto, Freinet refere a “aula passeio” como a primeira técnica que despertou na sua vida de professor e que constitui uma tábua de salvação do marasmo em que a sua vida profissional tinha caído. Esta “aula passeio” era uma experiência levada a cabo, na época, por professores primários que militavam na Federação do Ensino, considerada, então, o movimento de vanguarda dos novos ventos de mudança que sopravam nas escolas.

Depois surge a tipografia que permite modificar os textos pedagógicos utilizados na aula. O pensamento e a vida da criança podiam passar agora a ser impressos e tornar-se elementos de enorme importância para a vida da aula. Passa-se a fomentar o texto livre. E, por sua vez, a criação do texto livre vai permitir o surgimento do jornal escolar e da correspondência inter-escolar.

A pouco e pouco, começa-se a delinear um novo conjunto de técnicas na relação pedagógica que é nada menos do que o embrião da Escola Moderna. Uma outra ideia fundamental das técnicas de Freinet é a introdução do ensaio experimental, a base, segundo ele, de todos os métodos naturais. “Este ensaio experimental não é de forma alguma uma invenção nova do nosso espírito rebelde à escolástica... É o método natural das mães que permite que todas as crianças do mundo aprendam, com uma fidelidade inacreditável e num tempo recorde, a falar a língua dos pais, e se movam em segurança total e em perfeito equilíbrio... o indivíduo repetirá então os gestos ou os processos reunidos, até que estes tenham passado para o automatismo com a segurança do instinto”.(16) Ou seja, Freinet pretende com este ensaio experimental, também designado por tacteamento experimental, que a aprendizagem da criança na escola não se afaste da forma natural como a criança aprende com os pais, familiares, ou outros membros da sua comunidade de pertença. A este princípio orientador do ensino e da aprendizagem ele chama método natural e é este princípio que deverá caracterizar todas as escolas modernas.

As diferenças entre uma pedagogia tradicional e uma pedagogia moderna vão-se tornando cada vez mais compreensíveis. Seguindo Freinet, enquanto a pedagogia tradicional está persuadida de que a criança não poderá escrever, redigir, desenhar, exprimir-se, se não lhe ensinarmos previamente as leis essenciais, na pedagogia moderna as crianças escrevem, lêem, falam, desenham correctamente sem nunca terem recebido nenhuma lição. Não falamos de textos de adultos, mas de textos produzidos pelas crianças que como a língua são o resultado natural do ensaio experimental; só ensinamos as regras gramaticais quando a própria redacção passou a ser uma das nossas técnicas de vida; só damos conselhos técnicos às crianças quando elas já afirmaram a sua expressão artística; não obrigamos os nossos alunos a aprender nenhuma lei enquanto não tiverem atingido um espírito científico comprovado.(17)

Uma outra diferença substancial entre pedagogia moderna e pedagogia tradicional, relaciona-se com a organização do plano de trabalho dos vários anos lectivos. Na escola tradicional, os planos de trabalho são definidos a partir do exterior, a partir de um Ministério da Educação, ou coisa parecida, através da elaboração de programas, de manuais escolares e de horários. A pedagogia moderna propõe que o plano de trabalho seja feito nas escolas, conjuntamente com os alunos. Na realidade são propostos quatro planos de trabalho: o Plano Geral, os Planos Anuais, os Planos Semanais e o Plano Quotidiano. Os dois últimos são os que verdadeiramente são estabelecidos cooperativamente. No Plano Geral, propõe-se que na escola se parta da produção própria da criança, do que ela vai evocando nos seus textos ou das perguntas que fará; este plano remete para um Ficheiro Especial de apoio aos trabalhos. Os Planos Anuais constituem o resumo de tudo o que se deverá ver durante o ano, em suma, o programa. Os Planos Semanais são definidos todas as segundas-feiras de manhã e prevêm a organização do trabalho para toda a semana; os planos anuais são um precioso auxiliar para esta planificação. O Plano Quotidiano está, mais ou menos, previsto no planeamento semanal, mas terão em conta os imprevistos e os ajustamentos necessários a partir das necessidades particulares dos alunos.

Resumidamente, seria mais ou menos assim uma aula tipo proposta por Freinet e que ele próprio tinha como prática:

De manhã, quando as crianças chegam começam por contar as suas novidades, em mistura com os cumprimentos. Passado este período inicial verbalizam-se algumas canções, seguindo-se, conforme a ocasião, observações morais ou indicações cívicas a partir de acontecimentos locais, artigos de jornal, etc.. Depois é chegado o tempo da leitura – dois alunos, de acordo com planificação anterior, irão ler textos por si preparados, enquanto os outros poderão ir ouvindo e desenhando livremente, se for essa a sua vontade. Segue-se a hora do texto livre, um exercício que ocorre diariamente. E para acabar a manhã faz-se cálculo vivo e contas.

De tarde, começará por se ter um tempo para trabalho livre, de acordo com o plano de trabalho, onde se podem fazer trabalhos disciplinares, experiências científicas, preparação de conferências. Depois será organizada a exposição dos trabalhos que foram realizados. E, por fim, a última hora será ocupada com conferências, previamente planificadas no plano de trabalho.

5.2.3. A disciplina e a avaliação.

As técnicas Freinet da Escola Moderna atribuem à criança um papel activo na aprendizagem. Como já referimos foi, sobretudo, em Ferrière que Freinet se inspirou, embora não se possam descurar outras experiências pioneiras que ocorriam na altura, em Inglaterra, Suíça, Áustria. Acima de tudo, pretendia o autor organizar uma escola viva que fosse uma continuação natural da família, da aldeia, do meio. Uma escola em que as crianças poderiam manifestar a sua personalidade e que fossem elas a propor, a ditar e a impor, o ritmo da escolarização.

Freinet mostra-se, já nesta altura, preocupado com os diferentes ritmos de aprendizagem que existem numa sala de aula, onde alguns revelam particular dificuldade em desenvolver uma inteligência especificamente escolar. Pergunta ele, se o êxito escolar dos alunos numa escola tradicional ronda os habituais 5-10%, o que acontece aos outros que não têm uma tendência intelectual, nem aptidões para o êxito escolar? “Na educação de amanhã procuraremos antes pôr a técnica na formação em profundidade de cada indivíduo... Quem sabe se, em virtude dos erros de método não actuam influências nervosas e psíquicas fazendo que face a problemas escolares, estas crianças sintam como que um mal estar fisiológico que desencadeia uma verdadeira alergia de que a Medicina devia estudar a natureza”.(18)

O inimigo principal da escola moderna é a explicação exaustiva das matérias pelo professor. Em sua substituição deverão ser fornecidos a documentação e os materiais necessários que permitam aos alunos chegarem por si ao conhecimento. Mesmo os melhores alunos, que existem tradicionalmente em cada escola, aprenderiam mais ainda se lhes fosse oferecida uma pedagogia que não visasse essencialmente a preparação para os exames, mas uma espécie de ciência de viver em relação permanente com o seu meio e a sua época.

Freinet revê-se, ele próprio, nos alunos que sofrem a dificuldade de adaptação a uma escola que não corresponde aos seus anseios e para a qual não estão minimamente sensibilizados. “..E é como adulto criança que descubro, através dos sistemas e métodos

com que tanto sofri, os erros duma ciência que esqueceu e não reconhece as suas origens”. “Já notámos que grande lugar ocupam as cores, os sons e os sonhos na linguagem e nos escritos de crianças? Tudo é luminoso, aéreo, livre e fresco como água a correr. E nós apressamo-nos a fazer uma barragem, a extinguir a luz, a ofuscar o esplendor das paisagens, a rebaixar obstinadamente para as pedras e a lama, os olhos que teimavam em contemplar o espaço e o azul.”(19)

Torna-se compreensível que as propostas de Freinet para a escola moderna, contrariamente ao que faz a escola tradicional, coloquem a tónica na aprendizagem a partir do indivíduo. Há uma inversão em relação aos moldes clássicos de ensino: já não é o educador que controla absolutamente as aprendizagens previstas no programa, mas deverá ser a própria criança, a partir das suas motivações e do seu questionamento sobre a realidade, que vai despoletando a evolução da aprendizagem.

Mas, então, quer dizer que na escola moderna cada aluno só faz o que quer e o professor torna-se um ser passivo que só responderá aos estímulos provocados pelos alunos? É isso que é a educação em liberdade? Como diz Freinet, os educadores sentem-se inquietos porque ouvem falar numa liberdade total que se aproxima da anarquia e ficam confusos acerca da necessidade da disciplina. A este propósito, destaquemos um pequeno trecho do autor sobre o assunto:

“Não fomos nós que divulgámos as palavras suspeitas que reclamam uma liberdade incondicional para as crianças. A responsabilidade disso cabe a teóricos sem crianças ou a educadores de excepção com condições particularmente favoráveis de trabalho... Somos partidários da disciplina escolar e da autoridade do professor, sem os quais não poderia haver nem instrução, nem educação. Mas é preciso determinar qual a forma de autoridade e de disciplina... Ela é uma consequência natural de uma boa organização do trabalho cooperativo e do clima moral da aula. A experiência mostrou-nos que quando a aula está bem estruturada, quando as crianças realizam todas, individualmente ou em grupo um trabalho interessante que se inscreve no quadro da vida escolar, alcançamos a harmonia quase ideal... Um dos benefícios mais importantes das nossas técnicas advém da resolução definitiva do problema da disciplina escolar.”(20)

Naturalmente que o modelo proposto para a escola moderna para lá da didáctica, vai chegar aos métodos de avaliação e, também aqui, as diferenças são substanciais. Já não é o saber de cor, nem a correcção de trabalhos a tinta vermelha, nem a tirania da nota, através dos quais se fazia a selecção entre os alunos e que lança nos mais fracos um perigoso sentimento de inferioridade. Também a avaliação deverá ser feita de forma conjunta, num processo em que os alunos participem da sua própria avaliação. A avaliação não deve ser feita exclusivamente sobre o resultado formal obtido, mas também pela qualidade do esforço produzido. Conforme uma expressão de Freinet, sempre que o aluno faz o melhor de que é capaz, deverá ser credor da nota máxima, seja qual for o resultado.

Mas Freinet, com todo este espírito libertário, acaba por não pedir o fim dos exames, como seria de esperar, e acaba por considerá-los indispensáveis, pelo menos para a sua época. A sua principal preocupação é a oposição dos pais. No entanto, sempre vai dizendo que os exames avaliam geralmente conhecimentos que são intensivamente preparados nas escolas, mas descaram o importante da vida prática. Quer dizer, avalia-se o acessório, não o essencial. “Os malogros nos exames têm consequências nas crianças de ordem afectiva e psíquica bastante graves. Os exames bem compreendidos deviam revelar todas as qualidades e todas as aptidões, fazer que todos se afirmassem, que todos fossem incluídos no conjunto de uma cultura harmoniosa, em vez de obrigar alguns a desenvolver-se à margem desta cultura, o que acentua o hiato lamentável existente entre a escola e a vida que não cessamos de denunciar.”(21)

5.3. O Movimento da “Educação Nova” ou “Escola Nova”

Depois de termos analisado, quer no nosso país, quer no estrangeiro, o Movimento da Escola Moderna, faremos agora uma incursão às primeiras décadas do século XX, de forma a analisarmos um outro Movimento Inovador em Educação, de grande importância e dimensão, que terá precedido esse outro. Referimo-nos, naturalmente, ao Movimento da “Educação Nova” ou da “Escola Nova”.

Começaremos por referir alguns dos seus precursores mais importantes como serão os nomes de Rousseau, Pestalozzi e Tolstoi. Depois, daremos conta dos seus principais objectivos e de como eles rapidamente se espalharam por todo o mundo ocidental, galgando o Atlântico e conhecendo experiências muito inovadoras nos EUA. Em seguida, passaremos a Portugal para vermos da aceitação da “Escola Nova” por parte de alguns dos mais iminentes educadores portugueses da época, tal como da sua importante influência na organização do nosso sistema educativo que, até hoje, ainda não cessou. Entre os educadores portugueses destacaremos as figuras de António Sérgio, pela sua ligação a Sérgio Niza e ao pioneirismo deste no Movimento da Escola Moderna em Portugal, podendo reflectir-se por esta ligação entre ambos numa linha de continuidade entre estes dois grandes Movimentos Educativos; e, sobretudo, de Agostinho da Silva, ao que cremos um militante empenhado da Educação Nova, com uma vasta produção bibliográfica sobre o tema, embora pese a curiosidade do seu trabalho se ter desenvolvido já em período de pleno Estado Novo, altura em que o Movimento praticamente tinha perdido a consolidação institucional no país.

5.3.1. Os Precursores

Antes que a “Educação Nova” pudesse aparecer como Movimento organizado, muitos estudos e teorias foram necessários, muitas vezes produzidos num ambiente social bastante adverso, para a construção de uma base sólida que mais tarde permitiria a sua consolidação. Assim, numa relação aos precursores deste Movimento referiremos, em primeiro lugar, Jean-Jaques Rousseau (1712-1778) como autor pioneiro da formulação de um conjunto de ideias que vão permitir equacionar o sistema educativo ocidental da época. A sua herança constitui-se, sobretudo, por dois dos livros que escreveu: “O Contrato Social”, onde faz uma síntese das suas ideias políticas e “Emílio”, onde expõe o seu ideal pedagógico.

Outros dois pensadores, inspirados pelas ideias de Rousseau, têm também uma importância elementar no aparecimento de novas ideias sobre os processos educativos que,

de alguma forma, se situam em oposição à educação tradicional institucionalizada. Referimo-nos a Pestalozzi (1746-1826) e a Tolstói (1828-1910).

Rousseau foi, dos filósofos do século XVIII, um dos que mais influenciou a Revolução Francesa e os direitos humanos. Não que sem antes fosse perseguido devido aos seus ideais revolucionários, tendo de se refugiar na Suíça para não ser encarcerado. Mas em França, a monarquia absoluta caminhava inevitavelmente para o seu fim e a época favorecia o desenvolvimento de ideias novas.

Antes de Rousseau, todos os educadores consideraram o período da infância como um estádio sem grande valor em si, sendo visto, sobretudo, como uma fase de transição para o estado adulto, em que o pequeno ser deveria ser alvo de uma preparação cuidada que mais tarde o habilitasse para um desempenho necessário à comunidade, ou ao país, de pertença. Para esses pedagogos a educação era uma actividade que deveria ser exercida pelos educadores sobre os discípulos para os preparar a serem o mais depressa possível “alguém”, num sentido de utilidade social, fosse para trabalhar, fosse para guerrear.

A posição defendida por Rousseau é de total ruptura com este *status quo*. Para ele, não se devia olhar para a infância como uma passagem, uma via de acesso, mas como uma fase plena de uma importância absoluta. Contrariamente ao que era defendido pela educação tradicional, não se deve querer que uma criança aprenda o mais depressa possível a ser um adulto, mas que se demore o mais que puder enquanto criança. “A criança tem a sua própria forma de ver, de pensar e de sentir; nada de mais insensato do que tentar substituí-las pelas nossas” (22)

Com esta valorização da infância verifica-se também, necessariamente, uma alteração do papel que deverá caber ao educador. Tudo o que a criança tiver de aprender deverá ser fruto das suas próprias descobertas, em vez de caber ao educador a escolha de que matérias devem ser apreendidas pela criança. Há como que uma inversão na forma como até aqui se olhava para a função da educação. Rousseau, que como se sabe não foi propriamente um educador, levanta dois problemas essenciais para o futuro da educação: as qualidades necessárias que deverão assistir aos “novos educadores” e, portanto, da preparação e da formação dos educadores; e a liberdade que as crianças devem ter no interior de uma organização escolar.

Ele olha desconfiadamente para a influência do social no homem. Para ele o homem é naturalmente bom e feliz, e é na sua integração social que vão nascer todos os males que o atormentam. A criança não tem de ser idealizada, é perfeita por definição e deverá passar-se muito tempo antes que se substitua a acção da natureza pela acção do homem. “...O que importa que não saiba ler quando já tiver 10 ou 12 anos?” (23)

À semelhança de Rousseau, Pestalozzi, nasce na Suíça, mas é em França, depois da eclosão da Revolução que as suas ideias vão ter maior acolhimento. Até esta altura, ele que a todo o momento se declarava partidário das ideias de Rousseau, conheceu sempre muitas dificuldades para pôr em prática os seus planos educativos. Com a Revolução Francesa e com a necessidade de fundar novas escolas que suportassem a nova ordem, é ele mesmo que oferece os seus préstimos, tendo as suas ideias correspondido às melhores expectativas, de tal forma que é eleito pelas autoridades como seu cidadão honorário.

Mas pouco durou a sua estadia em França. Na Suíça, os efeitos da revolução do país vizinho não se fazem esperar e Pestalozzi regressa a convite de um velho admirador das suas ideias que, entretanto, tinha subido ao poder.

Pestalozzi, nas suas escolas, decidiu-se sempre pela educação dos mais pobres. Todos os miseráveis que lhe vão batendo à porta ele há-de acolher. Muitos vêm directamente dos hospitais e das prisões. O seu método valoriza a implementação dos trabalhos em grupo, favorecendo a aproximação entre as crianças e um contagioso desejo de servir e colaborar numa faina comum. É, no entanto, o seu amor amplamente manifesto para com as crianças que há-de constituir a principal chave do seu sucesso.

Depois de muitas dificuldades e de muitos obstáculos que sempre foi tendo com as autoridades do seu país, algumas delas criadas pelos próprios colegas de que se rodeou, consegue que o seu Instituto e os seus métodos de ensino ganhem fama muito além fronteiras, tendo a visita de alguns pensadores ilustres da época, como Madame de Stael, ou Froebel, contribuído decisivamente para que os seus ideais fossem entrando na consciência europeia.

Mas é Tolstoi o discípulo mais ardente de Rousseau. Em 1858, abre uma pequena escola na sua propriedade de Isnaia-Poliana e, em 1862, passa a publicar uma revista mensal com esse nome, onde expunha as suas ideias fervorosamente rousseauísticas. Utilizando palavras suas, “Não existe o direito de dar educação. Não o reconheço, e toda a nova geração que se insurge e se revolta sempre e em toda a parte contra a educação forçada também não o reconhece nem nunca o reconhecerá... A observação prova que «os homens sem educação, ou seja, os que apenas sofreram a influência da educação livre, os homens do povo, são mais vigorosos, mais fortes, mais possantes, mais independentes, mais justos, mais humanos e acima de tudo mais úteis do que os homens educados seja por que processos for...» A fim de preservar esta simplicidade e modéstia (da gente do povo), é preciso fazer com que a criança as conserve o maior espaço de tempo possível, fazer com que ela leve uma vida natural e permaneça criança... é imperioso protegê-la enquanto possível da sociedade e da civilização”.(24)

Tolstoi, à semelhança de Rousseau, vê a criança como um estado natural perfeito que sujeito à educação adulta se transforma numa mentira, e vai reclamar para a educação o princípio da não intervenção e da liberdade, passando em absoluto para o aluno a permissão do direito à assiduidade, da palavra ou do silêncio, e da regulação da disciplina.

Com Rousseau e Tolstoi estabeleceram-se definitivamente as bases do Movimento desta “nova escola”. O respeito pela infância considerada como um valor em si, com possibilidade de pleno desenvolvimento até a criança atingir uma outra fase da sua existência, é a grande revolução que lhes assiste no plano educativo.

Depois de assente a teoria, não-de seguir-se os experimentadores. Primeiro Stanley Hall, Dewey e Claparède, a que não-de seguir-se muitos outros, constituem-se como os primeiros nomes que dão sequência às ideias de Rousseau e de Tolstoi.

Depois de uma primeira fase em que as ideias brotaram vindas, sobretudo, da filosofia, caberá ao desenvolvimento da pedagogia experimental e da psicologia infantil, mas também da Sociologia (não esquecendo que Émile Durkheim entra na Sorbonne pela mão da Pedagogia), a legitimação de um novo modelo pedagógico que vai germinando. É toda uma nova dimensão da criança que se começa a revelar, bem diferente daquela que era

dada pela representação tradicional, o que permite pensar que também a educação deva ser vista a partir de diferentes princípios.

Com Binet, o fundador da pedagogia experimental, a referir que a pedagogia deve radicar-se na observação e na experiência, ou seja, deve agir numa base científica e não através de afirmações gratuitas como era característico da pedagogia tradicional; e com os trabalhos sobre a infância de Piaget, na área da Psicologia infantil, que estabelecem com algum rigor as fases de desenvolvimento afectivo, físico e mental da criança, vai-se generalizando uma opinião equivalente à de Rousseau - a criança é um ser diferente do adulto e tem uma existência própria.

A grande afirmação é a de que a Pedagogia se pode ensinar e que, portanto, há uma Ciência da Educação. “O silogismo é simples: a psicologia é uma ciência; a pedagogia é a psicologia aplicada; logo a pedagogia é uma ciência”.(25)

5.3.2. Os Objectivos

Existem três aspectos principais que criam as condições para o aparecimento deste movimento educativo, na viragem do século XIX para o século XX:

1- Durante boa parte do século XIX, o Estado-nação, à medida que se reforçou, estendeu a sua acção ao processo de construção e controlo da escola – a escola estatal –, que se queria que cada vez atingisse mais vastas massas populacionais. “A extensão da escolaridade constituiu um importante elemento de regulação social: do ponto de vista político como factor de “homogeneização cultural e de invenção de uma cidadania nacional”; do ponto de vista económico como factor de crescimento; do ponto de vista administrativo como factor de organização nacional;

2- Os professores, como colectivo profissional, afirmavam-se por via de um triplo efeito conjugado: a formação académica qualificada, pela primeira vez realizada nas Escolas Normais; a expansão da escolaridade associada à ideia de que a instrução era um bem a

obter, de que eles eram os agentes difusores; o associativismo docente, que se tornou o lugar da afirmação da identidade e do desenvolvimento da coesão interna do grupo profissional. O prestígio social de que passaram então a desfrutar, e a conseqüente ascensão na hierarquia socio-profissional que atingiram o auge nos inícios do século XX, conferiram-lhe uma forte consciência como grupo profissional;

3- A partir da constituição das ciências em geral e das ciências humanas em particular, e com base na psicologia, na sociologia e na metodologia das ciências físicas (observação sistemática e experimentação), procurou-se conferir um estatuto científico à pedagogia que fundamentasse a racionalidade da prática educativa.”(26)

Cecil Reddie inaugurou o movimento fundando em 1889 uma instituição educativa a que chamou “escola nova”. Mas os grandes autores da “Educação Nova”, a melhor geração pedagógica de sempre, no dizer de António Nóvoa, surge liderada por Ferrière, mas também por Dewey, Claparède, Décroly, Cousinet, Montessori, Kerschensteiner e Freinet. É Ferrière quem formula, no seu livro-manifesto da “Educação Nova”, uma primeira definição que garantirá uma base de organização. Segundo ele, “é um internato estabelecido a nível familiar no campo e onde a experiência da criança serve de base à educação intelectual pelo emprego adequado dos trabalhos manuais e à educação moral pela prática de um sistema de relativa autonomia dos alunos”.(27)

Por toda a Europa vão florescer instituições educativas que, de alguma forma, se relacionam com estas orientações. O elemento básico da educação intelectual da criança deverá ser constituído pela sua actividade pessoal. Não é necessário que ela aprenda a ciência, mas é necessário que a invente. “A criança julga, prevê e raciocina em relação a tudo o que lhe diz directamente respeito. Age, explora, investiga, descobre e inventa. É esta a verdadeira educação que não precisa de lições escolares nem de livros”.(28)

Os autores que defendem este novo espírito educativo preferem que sejam as crianças a produzir e a trabalhar textos elaborados por si, do que basearem a sua educação nos “velhos” manuais escolares. Tolstoi chegou a editar as composições de tema livre das suas crianças, tal como Roger Cousinet haveria de publicar uma revista mensal, “O Pássaro Azul”, que era igualmente redigida e ilustrada por crianças. Por toda a parte se editavam revistas escolares e o princípio é sempre o mesmo: a expressão livre das crianças é superior

a todos os resultados que se podem alcançar por qualquer modalidade de ensino. A natureza há-de predominar face à cultura.

Em 1920, finda a 1ª Guerra Mundial e decorrido o tempo necessário ao assentamento de algumas ideias, organiza-se o Congresso da Liga Internacional pró Educação Nova, em Callais, onde confluem vários movimentos que partilhavam este novo espírito educativo. Foi organizado por uma associação internacional, liderada por B. Ensor, com o nome de New Education Fellowship.

Em França, existia uma outra associação designada “Educação Nova”, fundada por Mme. Guéritte e Cousinet. As duas Associações tinham no fundo o mesmo objectivo: herdeiras de Rousseau e de Tolstoi, de Dewey e de Claparède, da psicologia infantil e da pedagogia experimental, defendiam a actividade pedagógica no respeito pela personalidade da criança, a sua actividade livre, a afirmação de que o educador não tem que preparar nem formar a criança, mas fornecer-lhe os meios de se desenvolver por si mesma.

Na educação nova, tal como na família, a educação não é uma missão do professor é, sobretudo, uma actividade que parte da criança - é tarefa, obra e realização da criança. “Todas as vezes que se procura melhorar o ensino e permitir ao educador dar melhores lições, excitar a curiosidade dos alunos, suscitar e reter-lhes a atenção, fazê-los trabalhar e progredir, orientá-los e levá-los a aceitar uma disciplina (...) está a aderir-se a tudo o que não faz parte da educação nova.”(29)

Portanto, o principal dever do novo educador é estar atento para não desviar a criança da satisfação das suas reais necessidades, deixando-lhe plena liberdade de amadurecimento e fornecendo-lhe os meios necessários para que isso se concretize. O educador prescinde de dar lições e fazer exercícios, e prepara o meio pedagógico convenientemente, já que a educação nova o incumbe de agir sobre o meio e não sobre a criança.

Na Educação Nova o conceito de liberdade é indissociável dos fins que se pretendem atingir com este modelo educativo. “Muito se tem dito sobre o sentido da liberdade na educação: a palavra nada tem de misterioso. É apenas uma implicação natural decorrente dos princípios da educação nova, ou seja, que o indivíduo pode reagir aos

estímulos que em si correspondem a uma necessidade e a esses somente, seja qual for o valor que arbitrariamente se atribua a outros estímulos que não correspondendo a nenhuma necessidade da criança, apenas lhe conseguem provocar uma reacção aparente e criada artificialmente pelo educador”.(30)

Seguindo Cousinet, o educador pode organizar um meio pedagógico partindo das idades e dos interesses das suas crianças, apoiado no desenvolvimento da psicologia, sem grandes riscos de falhar:

Na fase da creche, haverá objectos para a criança manipular; na primeira infância, objectos para construções; na segunda fase, uma vida tão próxima quanto possível da natureza – trabalhos manuais, plantas e animais a cuidar, observar e descrever; na fase seguinte, virá a História, a Geografia e as primeiras experimentações científicas.

Aos 8/9 anos aparecem novas necessidades no desenvolvimento das crianças, necessidade de segurança, êxito e afirmação do ego. Os trabalhos em grupo ganham significado, mas a cooperação só se deve estabelecer se os membros do grupo se escolherem uns aos outros e a mesma actividade.

À medida que a criança se desenvolve cada vez tem menos de natureza. A criança entre os 10 e os 12-13 anos vai ter necessidade de compreender assuntos sociais, tecnológicos, entre outros, e aqui é necessário, como demonstrou Weshburne, que seja ministrada uma informação científica a partir das perguntas feitas pelos alunos.

Aos 15 anos é a tomada de consciência de si próprio: a criança após ter manipulado, construído, analisado e observado, passa do objecto à observação dos seus próprios actos. Mas sempre os princípios da educação nova se aplicam da mesma forma, seja na infância, na adolescência, ou na juventude.

Tudo foi sendo sistematizado e nada foi deixado ao acaso. Um após outro, cada um dos pedagogos desta corrente educativa, ia colocando mais “um tijolo na parede” e o edifício foi ganhando contornos bem definidos. Elaborou-se um programa completo sobre a Educação Nova e definiram-se trinta princípios que toda a educação deveria respeitar. De

acordo com António Nóvoa, e de uma forma resumida, estes trinta princípios podem-se resumir em cinco ideias-chave:

- 1- A escola nova é um laboratório de pedagogia prática que funciona preferencialmente em regime de internato e situada numa zona rural, privilegiando uma ambiência de proximidade com a natureza, onde se promovam excursões, acampamentos, criação de animais, trabalhos agrícolas, ginástica natural, entre outras;
- 2- Pratica-se o sistema da coeducação dos sexos. Não se devem ter rapazes num lado e raparigas no outro;
- 3- Concede-se particular atenção aos trabalhos manuais, devendo todo o ensino organizar-se a partir de métodos activos que estimulem o gosto pelo trabalho e pela criatividade;
- 4- Procura-se desenvolver o espírito crítico através da aplicação do método científico a partir da actividade pessoal das crianças e dos seus interesses espontâneos, tentando conciliar momentos de trabalho individual e de trabalho colectivo;
- 5- O quotidiano na escola baseia-se no princípio da autonomia dos educandos, ou seja, numa educação moral e intelectual que não se exerce autoritariamente de fora para dentro, mas antes ao contrário, graças ao desenvolvimento do sentido crítico e da liberdade. É este o edifício de todo o sistema disciplinar.(31)

Portadores de um programa muito inovador para a época, os educadores da Educação Nova vão lançar o grito de transformação da escola. E se é verdade que os pilares educativos tradicionais mantiveram-se de pé, sem dúvida que a visão da criança e do acto educativo não foi mais a mesma.

Com a Educação Nova todo um conjunto de práticas pedagógicas inovadoras trouxeram um novo panorama ao sistema de Ensino. Entre estas existem, sobretudo, quatro que importa destacar: A primeira prática pedagógica inovadora a ser introduzida como instrumento operacional da Educação Nova foram os Trabalhos Manuais Educativos, ainda no último quartel do século XIX. A sua introdução encontra justificação na forte industrialização que caracterizava a sociedade ocidental e o uso massivo de novas tecnologias, importando por isso dar um carácter mais prático às aprendizagens. As outras práticas pedagógicas inovadoras foram introduzidas nos quotidianos escolares, a partir dos anos vinte. Referimo-nos à Correspondência Escolar, à Imprensa Escolar e ao Cinema

Educativo que viriam a desempenhar, sobretudo, uma função complementar nos processos de ensino.

Para além destas práticas pedagógicas inovadoras devem-se referir muitas outras inovações pedagógicas que viriam a implicar grandes transformações no sistema tradicional de ensino: a formação de grupos de trabalho de composição variável ao longo do ano; novas actividades escolares para além da sala de aula (visitas de estudo, conferências proferidas pelos alunos, jogos lúdico-desportivos); novas práticas que acrescem às disciplinas tradicionais (trabalhos oficinais, trabalhos agrícolas); novos espaços de auto-formação dentro do horário escolar (tempos livres para actividades geridas pelos próprios alunos); novos espaços de participação social (associações, clubes, jornais escolares).

Mas apesar dos seus inúmeros aspectos inovadores, estas escolas não conseguiram romper com a estrutura organizacional do modelo escolar dominante, tendo-se constituído “por uma mescla de elementos estruturais e organizacionais da escola que existia:

- classes graduadas de composição homogénea;
- professores actuando a título individual (generalistas no primário e especialistas no secundário);
- espaços estruturados de acção escolar induzindo uma pedagogia centrada na sala de aula;
- controlo social do tempo escolar através dos horários;
- saberes organizados em disciplinas. (32)

Vejamos, agora, alguns exemplos de experiências reais que ocorreram neste movimento da Educação Nova. Começaremos pelas escolas de Maria Montessori que se iniciaram em Itália; depois referiremos as escolas de Winnetka, nos EUA; e terminaremos com dois exemplos de escolas inglesas, primeiro com Sanderson e a Escola de Oundle e, por fim, com esse tão famoso quanto polémico exemplo que constitui a escola de Summerhill. Alguns outros poderiam ser descritos, como o Plano Dalton, ou o método de Décroly, mas os que descrevemos chegarão para ilustrar este interessantíssimo movimento pedagógico.

5.3.3. O Método Montessori

Como já referimos, Maria Montessori(1870-1952) foi uma das grandes pioneiras da Educação Nova. Inspirada nas ideias deste Movimento desenvolveu todo um Modelo Pedagógico assente em novos princípios didáticos que foram aplicados, sobretudo, à escolarização infantil, mas que se estenderam até aos mais avançados graus de ensino.

Para Maria Montessori, as esperanças de um bom desenvolvimento para as crianças estavam dependentes da existência de um bom método de ensino e de bons professores. Antes de mais, havia que reformar os métodos tradicionais e que formar novos professores. Era necessário libertar os milhões de espíritos que as máquinas escolares diminuam ou esmagavam.

Os princípios do Modelo que vai desenvolver assemelham-se às ideias pedagógicas mais inovadoras que circulam pelos meios intelectuais dos países ocidentais. Abre a sua primeira escola, no seu país, em Janeiro de 1907, a que chamou “Casa dei Bambini”, e quatro anos depois já este modelo de escola tinha chegado à Suíça, aos EUA, à França, à Inglaterra e à Argentina. Hoje há escolas Montessori por todo o mundo, até no Tibete e no Quênia, passando pela Hungria, Panamá e Austrália.

Alguma das suas ideias são inspiradas nas ciências biológicas, em autores como Lamarck e De Vries. Segundo a autora, na educação de uma criança, é o factor interno que tem a verdadeira importância e o seu desenvolvimento depende da qualidade, da força, do poder vital do seu impulso interior. Não há nada a exigir senão que a criança se desenvolva segundo o seu ritmo, sem as pressões tiranizantes do adulto. “Toda a intervenção sobre a criança que não seja uma criação do ambiente favorável é uma mutilação do futuro adulto; é uma violência que se exerce contra aquele que exactamente se quer proteger e educar; a criança tem de escolher daquilo que lhe oferecem o que é útil, não de aceitar sem revolta tudo o que lhe impõem; numa palavra, toda a educação verdadeira e sólida é uma auto-educação.”(33)

Para Montessori não havia, portanto, outra alternativa senão uma transformação radical no trato com a criança e, claro, da própria escola. A criança deveria ser livre para aproveitar do exterior aquilo que lhe convém, sem as nossas interferências. Mas atenção, reclama a autora, liberdade não significa abandono, pelo contrário, todos os nossos cuidados devem estar centrados no ambiente que rodeia a criança e no qual ela se vai desenvolver.

A primeira modificação a fazer-se deveria ser no aspecto da escola. Se as paredes tiverem cores alegres, as janelas e as portas com fechos de baixa altura, umas flores agradáveis e mais os quadros, acabaremos por ter na sala de aula um ar de frescura, de alegria e de graça, onde as crianças não terão medo de entrar.

Depois teremos de ter um professor diferente. São as crianças que lhe mostram o que ele deve fazer, que lhe revelam toda a riqueza dos seus espíritos e que lhes mostra, momento a momento, como podem avançar na aprendizagem. Na escola montessoriana, o professor é, antes de tudo, aquele que observa; no lugar de um professor orgulhoso e colérico devemos ter um professor humilde e plácido.

A aplicação do Método de Montessori tem revelado uma grande eficácia quanto ao problema da indisciplina nas escolas. Partindo do princípio de que a liberdade de cada um tem por limite a liberdade dos outros, uma motivação conseguida e o interesse sincero dos alunos fazem desaparecer a questão do mau comportamento. Como revelam as várias escolas espalhadas pelo mundo, desde que o método seja correctamente usado tornam-se extremamente raros os casos de indisciplina.

O método montessoriano caracteriza-se bastante por uma educação sensorial, para o apuramento dos sentidos. São fornecidos objectos para a criança manipular, mas se ela os abandona é porque eles não servem – o critério é exclusivamente o do interesse revelado por parte da criança. O material de desenvolvimento sensorial constitui a base do progresso intelectual. Ao contrário do que acontece nas escolas tradicionais, onde os materiais ajudam o professor a explicar, o material montessoriano é para uso exclusivo da criança e é uma ferramenta que só ela utiliza – uma criança não vê fazer, faz, e só o fazer é realmente educativo.(34)

Maria Montessori desenvolveu toda uma infinidade de materiais para a educação da sensibilidade em geral, com os quais se pretende desenvolver o sentido táctil (são utilizadas tabuinhas de vários tamanhos, tecidos variados, entre outros), o sentido térmico (tigelas de metal com termómetros associados), o sentido bórico (chapinhas e pregos de vários tamanhos), o sentido estereognóstico – reconhecimento dos objectos pela palpação (cubos e tijolos de Froebel), o sentido do cheiro (flores e diferentes géneros alimentícios), o sentido do gosto (soluções para provar, amargas, doces, azedas, salgadas), o sentido auditivo (várias sinetas com diferentes sons ao toque de um martelo) e o sentido visual (materiais muito diversificados). Tal como também produziu um grande conjunto de materiais para o ensino da escrita, da leitura, da numeração e da aritmética.

Existem também nas escolas Montessori vários materiais para exercer as diferentes actividades que têm sobretudo aplicação na vida prática, sendo ao mesmo tempo de exercício sensorial: os pratos e os copos que os alunos têm de manejar com cuidado, os armários onde vão buscar o material de que precisam para os seus trabalhos, os lavatórios onde cada um aprende a graduar as temperaturas, a criação de animais, os cuidados a ter com as plantas, entre outros.

Ao desenvolver o seu modelo pedagógico, Maria Montessori está naturalmente ciente das dificuldades que urge ultrapassar. A didáctica sempre revela problemas onde a teoria não chega. E, como diz a autora, nenhum modelo educativo é definitivo e o método Montessori é, em si, autocrítico: o professor que o experimente tem naturalmente o dever de o modificar.(35)

A escola de Montessori constitui um bom exemplo dos sistemas escolares que os ideais da “Educação Nova” foi produzindo. Nela podemos reparar em todo um conjunto de características que são, mais ou menos, semelhantes às ideias que desenvolvemos atrás sobre este espírito pedagógico inovador – a auto-educação, o professor acompanhante, os cuidados a ter com os materiais e o ambiente que rodeia a escola, a importância da natureza, os métodos activos numa relação entre escola e realidade social. Enfim, todo um conjunto de processos que chamam a atenção para a importância da infância, colocando as crianças no centro do processo educativo e devolvendo-lhes a total liberdade para aprender aquilo que para si é razão de sentido.

5.3.4. As Escolas de Winnetka

Em Winnetka, uma pequena cidade americana, levou-se a cabo um projecto pedagógico liderado por Carleton Washburne, um já famoso pedagogo reformista.

Washburne tratou de esclarecer logo numa fase inicial, quais os princípios pedagógicos que seriam o suporte do projecto. Primeiro, a inexistência de uma pedagogia dogmática rigorosamente estabelecida, antes partindo de um conjunto de ideias definidas pelos docentes no seu conjunto. Segundo, que uma escola deve, antes de mais, desenvolver ao máximo a personalidade de cada criança para que ela vá aperfeiçoando o seu potencial de vida; um estabelecimento de ensino que faça justiça ao seu nome, tem o dever de ensinar uma criança a assumir as suas responsabilidades face a um colectivo, seja na escola, na comunidade, no país, ou no mundo. Terceiro, a escola deverá respeitar em cada aluno o seu ritmo de aprendizagem, sendo absurdo ministrar conteúdos idênticos em crianças com diferentes ritmos de aprendizagem.

Para que Washburne pudesse pôr em prática as suas ideias havia que ultrapassar alguns obstáculos, pois seriam necessários novos materiais pedagógicos que não eram produzidos pelo sistema educativo tradicional. Foram assim produzidos novos livros que oferecessem possibilidades de aprendizagem com a mínima ajuda pelo professor, munidos de fichas de auto-instrução e auto-correcção, todos eles elaborados por Washburne e pelos restantes professores.

Naturalmente, foi também necessário introduzir algumas alterações nos velhos sistemas de avaliação. O exame iria passar a ser pedido pelo aluno, em vez de ser imposto pela escola. Quando o aluno se sentisse preparado, solicitava um exercício de exame. Se tivesse cumprido os objectivos mínimos passava à unidade seguinte, senão tinha de insistir na parte da matéria em que ainda não estava bem.

Em Winnetka, uma das coisas a que se tinha muito respeito eram às actividades livres, individuais ou em grupo. Metade de cada manhã e metade de cada tarde eram

dedicadas a essas actividades que podiam ser muito variadas, tais como, sessões de leitura ou discussão, concertos musicais, peças de teatro, jornais escolares, visitas de estudo, clubes escolares, entre muitas outras.

Sendo Winnetka uma escola primária, tentava-se que os materiais utilizados na aprendizagem estabelecessem uma relação lógica com o espírito da criança, sendo muitos desses materiais ministrados através de jogos.

Assim que as crianças aprendem a ler, fornecem-se vários livros para que se exercite a leitura, silenciosa ou em voz alta, confirmando-se se o aluno está a fazê-lo bem, ou seja, se compreende o que vai lendo.

Em relação ao texto escrito, insiste-se na produção e apresentação de texto próprio, mas evitando que a criança escreva por obrigação, o que a podia levar a repugnar o que escreve. Nas escolas de Winnetka as crianças escrevem bastante, mas não fazem cópias nem ditados, antes escrevem coisas sobre o que viram, os acontecimentos da sua vida, enfim, sobre tudo o que na realidade lhes interessa.

Na história e na geografia tenta-se, sobretudo, evitar a narração monótona e a memorização de conhecimentos sem fim, com pouco interesse para a vida prática. O mesmo se passa com a educação cívica: é a prática que faz o cidadão. As decisões que vão sendo deliberadas para um bom funcionamento da escola são tomadas em conselho, onde os alunos têm os seus representantes, ou em assembleia geral, onde todos os alunos podem participar. São sempre ajudados por um ou vários professores que também podem intervir na discussão, mas que devem tentar ser um igual entre todos. O aluno, assim, vai-se habituando a ser conhecedor da sua liberdade, mas também da liberdade dos outros.

Também aqui são frequentes as actividades livres, onde são frequentes as representações artísticas, utilizando os alunos os trabalhos manuais para produzirem os adereços necessários – cenografia, luz, som, guarda-roupa.

Contrariamente ao que se passa nas escolas tradicionais, onde a questão da disciplina é sempre muito problemática, na escola de Winnetka os actos de indisciplina desapareceram quase por completo, como se podem comprovar pelos resultados. E se os

resultados com o problema da disciplina são muito bem considerados, o mesmo se pode dizer dos resultados dos alunos quando saem de Winnetka e ingressam nos níveis escolares que lhe seguem. Uma análise feita através de inquéritos minuciosos comprovou que os alunos de Winnetka obtêm melhores resultados, quando comparados com outros, em $\frac{3}{4}$ das disciplinas, mas também nas actividades de maior criatividade, iniciativa e interesse pela vida.

Apesar dos bons resultados, algumas críticas ainda persistem, já que “ainda não é aceitável por completo um sistema em que a actividade social e a individual surgem bastante separadas; em que a liberdade do aluno é, de certo modo, limitada quanto à aprendizagem das técnicas; e em que estas não são exigidas por uma necessidade íntima da vida do aluno, mas impostas de fora, na altura que o mestre julga conveniente. (Ainda assim) o sistema de Winnetka, com todos os seus defeitos, é actualmente o método mais próprio para a aplicação em grande escala num país que deseje renovar a sua organização escolar.”(36)

5.3.5. Sanderson e a Escola de Oundle

Sanderson (1857-1923) tinha 35 anos quando assumiu a direcção do colégio de Oundle e esteve à frente do colégio durante 30 anos. As suas funções foram desempenhadas com um êxito absoluto, como o podem testemunhar o grande desenvolvimento que os meios de ensino, materiais e humanos conheceram, tal como o grande aumento de alunos que o colégio foi registando com o passar dos anos.

A situação social inglesa nos fins do século XIX não era a melhor. As condições de trabalho eram duras, o horário de trabalho diário era prolongado e os salários eram pequenos, o que não permitia mais do que uma penosa subsistência. A tudo isto acrescia ainda uma elevada taxa de desemprego.

Face a esta dura realidade, Sanderson achava que a melhoria das condições de vida teria de passar por uma melhor organização do trabalho. Antes de mais, era necessário

reduzir o número de horas de trabalho diário que cada trabalhador tinha de desempenhar. Isso seria possível se muitos dos que estavam no desemprego pudessem ter acesso às fábricas, porque distribuindo o trabalho por todos podia reduzir-se o número de horas de laboração por cada um, o que, por sua vez, permitiria o aumento do tempo livre que poderia ser preenchido com maiores cuidados no desenvolvimento físico e intelectual.

E se era através de uma melhor organização do trabalho que se poderia melhorar a vida de cada um, seria através da escola que se podia preparar melhores condições de trabalho, elevando a consciência das pessoas. Havia, portanto, que organizar uma escola nova, assente em princípios bem diferentes da escola tradicional, condição indispensável para a desejada renovação social.

Sanderson via dois grandes defeitos nas escolas tradicionais, o de tudo estar organizado à volta da posse e da rivalidade entre os alunos, ou seja, pela maneira egoísta de cada um aprender para si, numa forma competitiva, tendo em vista a possibilidade de escolha de um futuro profissional melhor que o seu parceiro. Quer dizer, a criança ia à escola, sobretudo, para ganhar quando for homem, com poucas atenções no dividir ou no cooperar.

No entender de Sanderson a realidade escolar deveria ser alterada. “A escola de Oundle há-de responder ao apelo que vem do íntimo das crianças para que as deixem trabalhar com amor, criar com liberdade e sentido social; a emulação desaparecerá do seu ambiente para ser substituída pela cooperação, pelo serviço dos outros e a ajuda dos outros; todos serão aproveitados segundo as suas possibilidades, porque todos têm possibilidades; a faina comum substituirá todo o impulso egoísta; é preciso que se dê ao aluno a clara noção de que o companheiro não é o seu inimigo mas o seu colaborador indispensável, mesmo quando parece divergir e opor-se.”(37)

Uma das grandes realizações da escola de Oundle é a da introdução dos trabalhos em grupo que deveria trazer maiores possibilidades às aprendizagens, do que o trabalho unicamente centrado no indivíduo, à maneira do sistema de ensino tradicional.

Esta dinamização dos trabalhos em grupo, onde caberá aos alunos escolher o grupo de que farão parte, vem introduzir uma série de transformações nas relações de

ensino/aprendizagem. Por um lado, o papel do professor altera-se, diminuindo a carga no tempo de exposição oral, passando mais a um coordenador do trabalho; e por outro, também se modifica a postura na sala de aula por parte dos alunos, ficando estes mais volantes entre a sala de aula, as bibliotecas e laboratórios, substituindo uma postura típica de imobilidade e de silêncio.

Em Oundle, tal como aconteceu com outras escolas inovadoras, o problema da indisciplina dos alunos desapareceu quase por completo, pondo-se fim a uma das problemáticas mais complicadas das escolas tradicionais. O segredo de Sanderson parece ter sido o de conseguir envolver os alunos com as matérias a trabalhar, ou seja, o de se permitir que se aprenda, aquilo que para os alunos faz sentido aprender, em vez de, simplesmente, se irem despejando matérias como era de molde fazer-se.

“Desde a reforma de Sanderson as questões de disciplina deixaram de se pôr, com excepção dos casos de pura arrumação que fatalmente têm de aparecer em escolas de centenas de alunos. (...) Não só no que respeita às questões de disciplina mas também quanto aos programas e matérias de estudo (...) Para que uma escola possa funcionar pondo sobretudo em acção o espírito empreendedor e criador, é necessário que tenha liberdade para organizar os seus programas e para adaptar os processos de ensino que lhe pareçam mais convenientes.”(38)

Em Oundle, a História deixou de ser estudada pelos manuais e passou-se a consultar directamente os grandes historiadores; em literatura, os alunos em vez de fixarem títulos e obras passaram, de facto, a ler os escritores; a matemática passou a ter uma relação directa com a realidade, no lugar da habitual resolução de equações abstractas; os museus tornaram-se um lugar vivo e os laboratórios um espaço permanentemente aberto; a educação artística promoveu-se como um meio de elevar as almas, no teatro, na pintura ou na música; e até da religião se fez uma disciplina no que ela tem de interesse pela vida total, universal, no lugar do habitual sectarismo que a caracteriza.

5.3.6. Summerhill

A escola de Summerhill foi fundada em 1921, por A. S. Neill, e fica situada na aldeia de Leiston, em Suffolk, Inglaterra. Nesta escola, onde as crianças têm entre cinco e quinze anos, formam-se três escalões etários: o primeiro, entre os cinco e os sete anos, o segundo, entre os oito e os dez, e o terceiro, entre os onze e os quinze. Funciona em regime de internato e os quartos têm entre dois a quatro elementos.

Summerhill foi fundada desde o início com a pretensão de se fazer uma escola onde as crianças pudessem aprender em liberdade, ou seja, pudessem ser elas próprias enquanto fossem crescendo, com o mínimo de imposições possível da parte de quem ensina. Este modelo pedagógico pretendia contrariar as escolas tradicionais, onde Neill tinha leccionado alguns anos, que utilizavam um modelo do qual discordava inteiramente. Também em Summerhill, tal como acontecia neste amplo movimento das “escolas novas”, é no desenvolvimento científico da Psicologia e da Pedagogia que o autor baseia as suas ideias.

Neill acreditava que os progressos da Psicologia poderiam ser muito úteis na educação infantil. Educação, para ele, é sinónimo de cura, da reconquista da felicidade pelas crianças, contrariamente às agressões, às aprendizagens compulsivas, ao ensino livresco, às avaliações competitivas, promovidas pelo sistema de ensino tradicional.

Em Freud, Neill vai encontrar resposta para a sua crença na enorme importância da vida emocional, ou seja, “aquele conhecimento que diz ter o coração mais importância do que a cabeça, que a acção fala muito mais claramente do que as palavras, que a motivação para o comportamento, quando encontrada, exclui toda a cólera, ou punição, ou desaprovação.”(39)

O grande problema do mundo, diz Neill, deve-se ao facto da maior parte das pesquisas científicas irem muito à frente, face ao nosso desenvolvimento emocional que estagnou. “Afirmo, portanto, que a ciência da personalidade humana deveria ter precedente nas novas escolas. (...) e o grande problema da educação é a questão de como iremos preparar o coração para alcançar a cabeça.”(40)

Encontra-se nitidamente aqui implícito que a Psicologia, e por acréscimo a Psicanálise, constituíam armas importantíssimas a ser utilizadas por todos os pedagogos na prevenção de indesejáveis neuroses, sério obstáculo a uma educação que se pretendia saudável e feliz, tendo para tanto, a criança que ser livre a tempo inteiro.

Esta grande liberdade dada às crianças traduz-se, em Summerhill, no facto de ninguém ser obrigado a comparecer às aulas e, isto, durante anos, se realmente for esse o seu desejo. O mesmo se verifica em relação á organização do seu espaço privado, das roupas que vestem, ou da alimentação que fazem, de acordo com a ementa disponível. Em Summerhill, só os professores têm horário lectivo a cumprir.

Embora a gestão pedagógica desta escola não contemple a realização de testes ou exames na avaliação dos alunos, não são descuradas as linhas programáticas exigidas pelo sistema educativo do país, podendo todas as crianças, desde que queiram, preparar-se para exames nacionais, já que só assim poderão ingressar na Universidade.

Nesta escola todos têm direitos iguais, desde o director pedagógico a qualquer aluno da mais tenra idade. Todos têm o direito de expressar a sua opinião, e o seu voto, na Assembleia Geral da Escola que funciona todos os Sábados, onde são tomadas todas as decisões necessárias ao bom funcionamento do internato. “Tudo quanto se relacione com a sociedade, o grupo, a vida, inclusive as punições pelas transgressões sociais, é resolvido por votação nas Assembleias Gerais de Escola.”(41) Acrescente-se que estas Assembleias são sempre presididas pelas crianças.

Um dia comum, em Summerhill, ocorre mais ou menos da seguinte forma: As lições iniciam-se pelas 9,30h, depois de arrumados os quartos e de ser tomado o pequeno almoço, estendendo-se até às 12,30h, hora em que se começam a servir os almoços. As tardes são inteiramente livres para todos, até ser servido o chá, às 17h. Depois iniciam-se várias actividades, que vão desde a leitura, à pintura, aos trabalhos manuais, ou a outros trabalhos nas oficinas de carpintaria e metalurgia que se podem prolongar mesmo até depois do jantar. À noite, os alunos podem ir ao cinema duas vezes por semana, sendo as restantes noites ocupadas com dança, música, sessões de leitura, palestras, peças teatrais (ensaios e representações), entre outras actividades.

No Sábado à noite, como já se disse, fazem-se as Assembleias Gerais que manifestam muitas vezes lutas entre as opiniões dos adultos e o conhecimento mais imaturo dos jovens, mas sem que haja jamais hostilidade pessoal. Todo este conflito vai animando Summerhill, já que há sempre muitas coisas por resolver.

Quando se diz que se pratica uma educação em que o principal factor é a liberdade, isso não significa falta de sentido de responsabilidade. Existem algumas regras que todos têm de respeitar. Por exemplo, as crianças só podem ir à praia ou à rua, na presença de quem as proteja, não podem subir aos telhados, têm hora certa para recolher, etc. Por liberdade deve entender-se, simplesmente, que deveremos viver a nossa vida sem ter que interferir com os demais, o que se torna fácil quando se vive em autogoverno por toda a comunidade.

Em Summerhill critica-se, absolutamente, um ensino de carácter exclusivamente livresco. Os livros têm aqui uma importância secundária face à metodologia pedagógica utilizada. Acredita-se que para aprender a ler, escrever e contar, a necessidade de ver livros não é mais importante do que aprender a manejar ferramentas, a pintar, a fazer teatro, ou a praticar desporto. É regra assente em Summerhill que em primeiro lugar deverá pôr-se o brincar, e só depois do brinquedo deverá vir o ensino.

Uma diferença substancial que encontramos entre uma criança educada em liberdade e a educação das escolas tradicionais, diz Neill, é que, enquanto as primeiras constroem com facilidade uma personalidade própria, a sua personalidade, as outras são compelidas a desenvolver uma dupla personalidade, a própria e a do modelo que é imposto. “Crianças livres escolhem entre as matérias oferecidas apenas as que lhes interessam. Crianças livres passam a maior parte do seu tempo em outros interesses – carpintaria, metalurgia, leitura de ficção, representações, jogos e fantasia, audição de discos de jazz(...) Não sabemos quanta capacidade de criação é morta nas salas de aula.”(42) Sem dúvida que as escolas tradicionais produzem diplomados que têm mais facilidades no acesso à vida profissional, mas dificilmente produzirão homens tão equilibrados e com pontos de vista tão sinceros quanto aqueles que são educados em liberdade.

Muitas vezes se põe em dúvida a capacidade de uma formação sólida através de uma educação pela liberdade e apontam-se muitas limitações no modelo utilizado, mas

quando se vêm a riqueza e diversidade de ocupações que os alunos de Summerhill têm vindo a ocupar na vida adulta, essas dúvidas perdem significado. De militares bem graduados, a escritores, músicos, enfermeiros, bailarinas, constituem algumas das profissões que provam os seus méritos. Neill, diz mesmo, que com crianças com menos de doze anos que façam a sua formação através deste modelo, o método da liberdade oferece uma grande margem de segurança.

Summerhill pode, assim, caracterizar-se como uma escola onde a diversão tem a maior das importâncias. Muitas crianças, antes de sentirem um apelo por algumas matérias, passam grande parte do dia a brincar. Por isso muitas vezes os pais perguntam, como é possível passar em exames com tanta brincadeira? Mas Summerhill tem provado que com dois anos de estudo mais intensivo, consegue-se uma preparação idêntica aos cinco, seis, ou sete habituais de uma escola tradicional.

Em Junho de 1949, vinte e oito anos depois de ter aberto, Summerhill foi inspeccionada pelo Ministério da Educação. Dessa inspecção saiu um relatório cujos itens mais significativos passaremos a descrever. Logo de início o relatório identifica a principal característica da escola: “O princípio fundamental na direcção da escola é a liberdade.” Salvaguarda-se, no entanto, as regras de excepção que todos precisam de respeitar. “Mas o grau de liberdade concedida às crianças é muitíssimo maior do que os inspectores têm visto em outras escolas, e a liberdade é verdadeira. Criança alguma, por exemplo, é obrigada a assistir às lições. Conforme será dito mais tarde, a maioria as frequenta quase sempre com regularidade, mas houve um aluno que viveu treze anos na Escola sem jamais entrar numa sala de aula e é agora capacitado ferramenteiro e fabricante de instrumentos de precisão.”(43)

Os inspectores referem-se um pouco apreensivos quanto a uma certa liberdade sexual vivida na escola, mas não especificam claramente ao que se referem. Mas logo a seguir mostram-se pasmados com a alegria e a despreocupação estampada nos rostos de todas as crianças e, igualmente, com a inexistência de desastres graves ocorridos nos vinte e oito anos que tem a escola.

Outro factor que merece destaque no relatório é o facto de não haver instrução religiosa, embora se refira também que nada é feito para que essa disciplina não exista,

assim os alunos o exijam. Os maiores elogios vão, no entanto, para as secções artísticas: A pintura muito boa, sobre todos os padrões que se observe; bons trabalhos manuais e em grande variedade; as peças teatrais, escritas na maior parte pelas crianças têm representações em todos os períodos escolares; verifica-se uma grande porção de trabalhos escritos como se pode constatar no Jornal de Parede; e até bonitos trabalhos em barro modelado e cozido.

O relatório embora seja largamente positivo para Summerhill, não é muito abonatório nalgumas circunstâncias. Refere, por exemplo, que alguns trabalhos realizados pelas crianças, feitos, é certo, na base de uma vontade própria, revelam-se muitas vezes medíocres. Da mesma forma se refere o relatório, à falta de um bom professor para os mais pequenos, contrariamente com o que acontecia com os escalões maiores. Diz-se, ainda, que as crianças têm falta de vida particular, já que nenhuma criança tem quarto para si própria e não há uma sala que seja específica para estudos.

Mas se no que diz respeito ao pessoal “não está à altura de todas as exigências, ainda assim é muito melhor do que o pessoal de muitas escolas independentes... O Director é homem de profunda convicção e sinceridade. Sua fé e sua paciência devem ser inexauríveis. Tem o raro poder de ser personalidade forte, sem se fazer dominador. É impossível vê-lo em sua escola sem respeitá-lo, mesmo quando se discorde e mesmo se antipatize com suas ideias. Ele tem sentido humorístico, cálida humanidade e vigoroso bom senso...”(44)

Neill, embora ficasse satisfeito com o relatório, congratulando-se por terem sido enviados pessoas de “larga visão”, ainda assim, vai rebater o facto do ensino medíocre à classe dos mais pequenos. Os seus argumentos baseiam-se em números concretos, e referem que as crianças quando chegam à idade de prestar exames em Oxford têm notas muito boas. Fazendo um balanço dos últimos anos, em 39 exames não se verificou um só fracasso, sendo em 24 casos o resultado de Muito Bom, o que dá uma média acima de 70%. Mas Neill, embora saiba que tem de preparar os seus alunos para a realização de exames nacionais é, como já se disse, crítico destas formas de avaliação. “O professor ortodoxo insiste em que os exames só serão um êxito se a disciplina mantiver o nariz do candidato enterrado nos livros (...) Sei que sob disciplina relativamente medíocre há alunos que passam nos exames, mas fico a pensar no que eles se tornarão mais tarde na vida.”(45)

“Podem bem perceber porque não encaro educação como assunto para exames e estudos em classes. A escola foge à sua finalidade básica: todo o grego, e matemática, e história do mundo, não ajudará a fazer o lar mais amável, as crianças livres de inibições, os pais livres de neuroses. O próprio futuro de Summerhill poderá ser de pequena importância. Mas o futuro da ideia de Summerhill é da maior importância para a humanidade. Novas gerações devem receber a oportunidade de crescer libertas. A outorga da liberdade é a outorga do amor. E só o amor pode salvar o mundo.”(46)

5.3.7. A “Educação Nova” em Portugal

Na última década do século XIX, em Portugal, com a consolidação do movimento associativo docente, o professorado começa a organizar-se na procura de uma política educativa modernizada, como o provam a publicação de vários jornais e revistas pedagógicas.

O conhecimento e a divulgação de experiências pedagógicas realizadas além fronteiras vão contribuindo para uma tomada de consciência de soluções alternativas às metodologias tradicionais e vão criando uma atmosfera favorável à introdução de reformas inovadoras.

É neste período que a profissionalização da classe docente ganha no nosso país um impulso significativo, a partir da institucionalização das “escolas normais” de formação de professores. No seio do movimento associativo verifica-se uma intensa animação pedagógica em torno dessas novas experiências, bem patente na divulgação e nos debates feitos na imprensa e nos congressos pedagógicos. Adolfo Coelho é neste período o autor que mais vai fazendo pelo desenvolvimento de uma pedagogia que se quer mais científica.

Com o advento da República instala-se todo um clima de mudança que será propício à introdução de medidas inovadoras na educação. Achava-se que a escola tinha um papel fundamental a desempenhar, dada a renovação das consciências que a Revolução Republicana exigia. Este espírito de grande abertura e inovação que se instala no país vai,

todavia, ser muito afectado pela depressão económica e a 1ª Grande Guerra que decorre entre 1914-1918.

Mas arrumada a guerra e recolocada a paz, abre-se de novo o tempo aos pensamentos da reorganização social. Os ideias da “Educação Nova” já corriam por todo o mundo ocidental e as novas experiências não deixavam de chegar a Portugal. Em 1923, ainda durante a 1ª República, a “Reforma de João Camoesas” constitui uma referência em que confluem os ideários pedagógicos de alguns dos mais distintos pedagogos da época. Estes contactos entre pedagogos portugueses e estrangeiros, estendem-se desde o fim do século XIX até à década de trinta, período em que alguns portugueses visitaram e trabalharam em instituições que tinham em prática experiências inovadoras, segundo os princípios defendidos pela “Educação Nova”.

“A integração do movimento internacional deu-se a vários níveis:

- cronológico (a maior parte das Escolas Novas surgiram no auge da criação das congéneres nos restantes países);
- do modelo organizativo (através da *estrutura formal – Escola Nova*, embora só para o *primeiro momento* de implantação e de desenvolvimento);
- dos princípios pedagógicos (estruturantes da organização das escolas);
- do isomorfismo quanto à natureza inorgânica do movimento (a natureza inorgânica foi uma marca tanto no plano internacional como no nacional).”(47)

Os pedagogos portugueses, pertencentes aos mais diversos quadrantes políticos e científicos que, neste âmbito, mais se destacaram em Portugal foram os seguintes:

- Augusto Joaquim Alves dos Santos (1866-1924), trabalhou com Claparède, no Instituto Jacques Rousseau, local que constituiu o verdadeiro epicentro de todo este Movimento;
- António de Sena Faria de Vasconcelos (1880-1939), fundador da *École Nouvelle à la Campagne*, em 1911, em Bierges-les-Wavre, na Bélgica, foi um dos espíritos portugueses mais realizadores da “Escola Nova”;
- Adolfo Lima (1874-1943) foi o primeiro responsável da secção portuguesa da Liga Internacional da Educação Nova que assumiu até à sua prisão com o golpe fascista do

Estado Novo. Dirigiu também uma revista entre 1924-1927 que se intitulava *Educação Social*.

- António Sérgio (1883-1969), formador e pedagogo de grande intervenção política e social, considerava a educação como factor primordial de reforma social. Sucedeu a Adolfo Lima, quando da sua prisão, na direcção da Liga.

- Álvaro Viana de Lemos (1881-1972), foi quem começou a divulgar no país as propostas de Freinet, tendo estabelecido com este relações de amizade e também com Ferrière. Foi também representante em Portugal da Liga Internacional da Educação Nova, conjuntamente com António Sérgio. Em 1929 fala da fraca aceitação da “Escola Nova” em Portugal, face à indiferença e incultura do meio, onde tudo se subordina à Escola Oficial.

- Outros nomes importantes que pertenceram a esta inovadora geração de pedagogos poderão destacar-se como são o caso de César Porto, Irene Lisboa, Sebastião da Gama, Agostinho da Silva, entre muitos outros.

É a estes pensadores que se deve a introdução dos ideais da “Educação Nova” em Portugal, embora a sua adesão a este movimento não tivesse ocorrido de uma forma homogénea. Temos, por um lado, os militantes sociais e/ou políticos (Adolfo Lima, Álvaro V. Lemos e António Sérgio), os militantes pedagógicos (Faria de Vasconcelos) e os defensores do regime político vigente (Cruz Filipe e o seu grupo).

Característica comum a todos eles, naturalmente uns mais que outros, foi serem mais teóricos do que práticos, constituindo-se mais como influenciadores de outros, do que praticantes da filosofia pedagógica que defendiam. Houve sempre um grande distanciamento entre eles e as escolas públicas, com contactos pouco significativos. À semelhança do que acontecia além fronteiras, todos eles se reclamavam de utilizarem uma postura científica face ao acto educativo.

Apesar do movimento português não se poder dissociar do movimento internacional que ia ocorrendo um pouco por toda a Europa e pelo continente americano, sobretudo nos EUA, o processo de implantação e desenvolvimento no nosso país assumiu características

particulares que o diferenciaram desse movimento internacional. Essas “particularidades manifestaram-se nos seguintes aspectos:

- no reduzido número de Escolas Novas (foram criadas apenas doze);
- no curto período de existência de cada escola (se se comparar com a maioria das congéneres dos outros países);
- no facto de algumas não terem sido criadas como Escolas Novas (resultaram da transformação do registo pedagógico de funcionamento, o que raramente aconteceu nos outros países);
- no facto de algumas das escolas não se terem destinado aos estratos sociais habituais (os grupos sociais esclarecidos e abastados);
- nas modalidades de implantação e de desenvolvimento do movimento, que deram origem a dois momentos cronológicos distintos. (48)

Figueira elaborou um Roteiro onde constam as doze Escolas que em Portugal terão aderido ao ideário da Educação Nova. Este Roteiro foi inspirado numa lista já elaborada por Álvaro Viana de Lemos, na década de vinte, que descreve as escolas que se organizaram tendo por modelo as Escolas Novas, entre outras onde apenas terão coexistido algumas práticas destas. Aqui fica, por ordem cronológica à data da sua criação, as escolas que fazem parte desse Roteiro:

- 1-Escola Frobeliana da Estrela (1882-1892), Lisboa;
- 2-Colégio Liceu Figueirense (1902-1911), Figueira da Foz;
- 3-Escola Prática Comercial Raul Dória (1902-1922), Porto;
- 4-Colégio da Boavista (1905-1924), Porto;
- 5-Escola Oficina nº1 de Lisboa (1907-1919);
- 6-Colégio Moderno (1910-1921), Coimbra;
- 7-Escola Comercial António da Costa (1910-19??), Oliveira do Hospital;
- 8-Escola nacional de Agricultura de Coimbra (1912-1926);
- 9-Instituto Moderno (1914-19??), Porto;
- 10-Jardim Colégio (1914-19??), Lisboa;
- 11- Colégio Infante de Sagres (1928-19??), Lisboa;
- 12-Bairro Escolar do Estoril (1928-1935), Monte Estoril.

“A análise das doze escolas permitiu identificar um conjunto de elementos de cultura organizacional, que é possível agrupar do seguinte modo:

Valores, crenças e ideologias:

- o desejo/crença num mundo melhor renovado pela educação;
- o espírito de fraternidade e de solidariedade;
- a aspiração de paz;
- a liberdade.

Manifestações verbais e conceptuais exteriorizadas nos textos programáticos, nos planos de estudos e nos currículos:

- a preparação para a vida;
- a educação integral do indivíduo;
- a promoção da saúde, da higiene e da robustez física do aluno;
- as preocupações higienistas (arejamento, luminosidade, insolação);
- a formação do cidadão consciente e autónomo;
- a adopção de uma perspectiva educativa de promoção do aluno como sujeito do acto educativo, e simultaneamente de rejeição da inculcação, ilustrada pelo uso da *metáfora da planta* contra a *metáfora do molde*.

Manifestações visuais e simbólicas:

- a arquitectura das escolas;
- a localização das instalações no seio da natureza;
- a imponência dos edifícios;
- as instalações prático-laboratoriais e oficinais;
- as instalações de apoio às actividades físico-desportivas e de higiene pessoal;
- os espaços ao ar livre para práticas lúdicas e desportivas;
- o mobiliário ergonómico;
- os artefactos - vestuário dos alunos; uniformes dos grupos desportivos, das bandas, das orquestras e das fanfarras;
- os elementos de projecção da imagem no exterior - os logotipos; as divisas; os lemas.

Manifestações comportamentais:

- as aprendizagens de natureza prático-experimental;

- a avaliação participada pelos alunos;
- as actividades educativas extra-curriculares;
- as actividades autogeridas pelos alunos; - as festas escolares (Natal; Primavera; Final do Ano);
- o relacionamento professores/alunos de tipo familiar;
- a regulação normativa da vida interna.”(49)

Este ciclo republicano, caracterizado por uma certa inovação e liberdade, começou a ser travado com o golpe conservador de 28 de Maio de 1926 que trouxe pesadas consequências aos movimentos pedagógicos renovadores, a par do retrocesso político e social que o novo regime implicava. Adolfo Lima é preso, César Porto é confrontado pelas suas ideias, inicia-se a perseguição e a demissão de professores ligados às metodologias progressistas, como é o caso de Ricardo Rosa e Alberty, adepto da pedagogia montessoriana, ou de Agostinho da Silva que, uns anos mais tarde, acabou mesmo por ser preso e mandado para o exílio.

A partir de 1930, com a visita a Portugal de Ferrière, o presidente da Liga Internacional da Educação Nova, os pedagogos mais progressistas são totalmente afastados do seu contacto pelos representantes do Estado Novo e Ferrière acaba por reconhecer Cruz Filipe como representante da Liga no nosso país, um pedagogo conectado com correntes religiosas e conservadoras, adepto dos valores da ditadura de 1926. Desiludidos com o facto, a pouco e pouco, foram rareando os discursos dos elementos mais progressistas sobre a “Educação Nova”. Viana de Lemos ainda faria a defesa do movimento e dos seus princípios renovadores, mas acaba por ser preso em 1934 e viu ser aberta uma investigação à escola que coordenava, acabando por ser decretado o seu encerramento. Cruz Filipe é condecorado e, foi assim, que a partir de 1935 quase se deixou de falar em Educação Nova em Portugal.

Os pedagogos progressistas passam, a partir desta altura, a funcionar nas margens do sistema, onde vão mantendo uma atitude aberta e inovadora. São os casos de Bento de Jesus Caraça, João Dias Agudo, Agostinho da Silva, João dos Santos, Maria Amália Borges Medeiros, Rui Grácio, entre outros. Refira-se também o caso de algumas instituições particulares como era o caso do Centro Infantil Helen Keller.

O caso de Agostinho da Silva constitui um bom testemunho desta resistência à política do Estado Novo. Já depois de demitido do ensino público, por se ter recusado a assinar a “Lei Cabral” (lei nº 1901 de 25/05/1935), e de sobreviver dando algumas explicações e aulas no ensino particular, desenvolve um projecto educacional alternativo que é sistematizado em 1939, com a fundação do Núcleo Pedagógico Antero de Quental. É a partir daqui que passa a publicar algumas experiências que no estrangeiro caracterizavam o desenvolvimento da “Educação Nova”: A Vida de Pestalozzi (1939), o Método Montessori (1939), as Escolas de Winnetka (1940), Tolstoi (1941), Sanderson e a Escola de Oundle (1941) e o Plano Dalton (1942). Tanta ousadia valeu-lhe a prisão e o exílio, em 1944, que haveria de o deixar fora do país até ao início da década de setenta.

Em conclusão, a Educação Nova em Portugal, exceptuando o exemplo precoce da Escola Frobeliana da Estrela, existiu durante três décadas e meia, desde o início do século XX até 1935. Embora se lhe reconheçam muitas limitações na sua capacidade de implantação face à escola do Estado, ainda assim, foram muito significativas as suas inovações ao nível da actividade educativa.

É preciso esperar pela década de sessenta para que uma nova geração pedagógica se afirme na cena portuguesa, impregnada, aliás, do espírito da “Educação Nova”. O momento mais flagrante é o nascimento do Movimento da Escola Moderna (MEM), em 1966, na sequência da participação de Sérgio Niza e Rosalina Gomes de Almeida, no Congresso da Fédération Internationale des Mouvements de l’Ecole Moderne, em Perpignan, França.

Estamos, pois, de volta ao início deste capítulo. Começámos por estudar o Movimento da Escola Moderna, recuámos no tempo para analisar quais os seus antecedentes e, por isso, entrámos pela “Educação Nova” e eis-nos de regresso ao início do MEM, em 1966. Para terminar, daremos ainda alguns dados sobre dois dos mais eminentes pedagogos portugueses do século XX que integraram este Movimento da Educação Nova. Referimo-nos a António Sérgio e a Agostinho da Silva

5.3.7.1. António Sérgio

Em meados da década de sessenta, como já foi referido, andava Sérgio Niza, em Évora, a tentar implementar na prática algumas ideias de António Sérgio sobre a educação escolar, mais concretamente sobre *Os Municípios Escolares e o “self-government”*, com coordenação do próprio António Sérgio que cumpria os seus últimos anos de vida.

Estas ideias de António Sérgio estão desenvolvidas no seu livro “Educação Cívica”, cuja 1ª edição data de 1915 e que, portanto, nos permite estabelecer nitidamente uma ligação directa entre alguns dos ideais da “Educação Nova” e o início do Movimento da Escola Moderna que teve em Sérgio Niza, como sabemos, um dos seus principais protagonistas.

António Sérgio vinha reclamando, desde o início da 1ª República, que se aproveitassem as melhores ideias do que se ia fazendo no estrangeiro em matéria de educação. É neste sentido que, nos seus ensaios, vai descrevendo e analisando algumas das experiências educativas mais inovadoras que vão ocorrendo na Europa e nos EUA, tal como as suas próprias experiências profissionais desenvolvidas fora do país.

António Sérgio tenta colocar no lugar da escola tradicional uma escola moderna, motivadora, que trouxesse aos alunos um maior potencial de iniciativa própria, de vontade criadora, de responsabilização, como ele dizia, do “self-government”, a partir da organização de Municípios Escolares. Os princípios fundamentais deste método eram os seguintes: 1) É de necessidade absoluta que o aluno se habitue a cooperar pelo bem de uma comunidade e que a escola reproduza o mais possível a estrutura da vida adulta; 2) É necessário que os alunos aprendam as responsabilidades cívicas, participando criticamente nos actos de governação.(50)

Em suma, o método do “self-government” pretendia colocar os estudantes nas reais condições de existência social, fornecendo-lhes uma consciência clara dos direitos dos cidadãos. A autoridade do professor mantém-se plena, mas delega-se nos alunos a regência de que eles se exercitem no governo de si próprios – “quanto maior é a actividade dos alunos, melhor é a obra do professor, (...) quanto maior for a responsabilidade compartilhada do estudante, maior o valor educativo da autonomia que se lhe dá.”(51)

Nestes Municípios Escolares a organização interna terá uma total responsabilização dos alunos. Os alunos estarão dependentes de leis em cuja elaboração irão participar. Os próprios magistrados serão eleitos entre os alunos e serão, eles próprios, os responsáveis pela ordem e pela disciplina. António Sérgio, utiliza alguns exemplos de escolas americanas, onde este método foi instituído com os resultados mais promissores.

Seguindo António Sérgio, embora a organização escolar possa variar de acordo com cada escola, os princípios fundamentais deverão ser os seguintes: espírito de benevolência, acatamento dos direitos de outrem, o respeito de si próprio, a garantia da igualdade dos direitos, a separação dos poderes (legislativo, executivo e judiciário) e a proibição de um indivíduo exercer mais que uma magistratura ao mesmo tempo.

Para a frequência em cada Município Escolar é indispensável preparar primeiro as crianças durante 4/5 semanas para receber a ideia do Município e propor-lhe uma noção concreta do governo democrático. As regras principais para o êxito de uma democracia são: a benevolência e a fraternidade conduzida pela máxima – faz aos outros, o que desejas que te fizessem.

“Não vos canseis com os problemas de compêndios e programas: cumpre revolucionar os próprios métodos (...), mas se cada escola for uma cidade, um laboratório, uma oficina, se conseguirmos deslocar o aluno do enciclopedismo para a criação – o aluno ao sair terá moldado o seu espírito à iniciativa produtora e será para a sociedade uma fonte de progresso.”(52)

Estas ideias de António Sérgio que constituem uma proposta de reforma do sistema escolar em Portugal são, como podemos reparar, algo semelhantes aos princípios da “Educação Nova” que tem o período de maior desenvolvimento no nosso país na década de 20. Ora, parece significativo que em meados da década de sessenta, na altura em que vai aparecer o MEM, as experiências mais inovadoras que se estavam a fazer no nosso país, mais precisamente em Évora, fossem, como já dissemos, experiências à volta da ideia dos Municípios Escolares, de António Sérgio, o que dá a entender que os ideais da “Educação Nova” não desapareceram com o Estado Novo. É nesta altura, por meados da década de 60,

que se assiste, em Portugal, à Fundação do MEM, assistindo-se ao desabrochar de novos modelos educativos que vinham a ser desenvolvidos por Célestin Freinet.

5.3.7.2. Agostinho da Silva

Com a fundação do Movimento da Escola Moderna, em Portugal, inicialmente muito influenciado pelas ideias de Freinet, que como sabemos criticou e afastou-se dos ideais da “Educação Nova”, poderia dar a ideia que esta, se teria perdido completamente durante o Estado Novo.

No entanto, podemos constatar que, Agostinho da Silva (1906-1993), ao regressar do exílio no Brasil, em 1969, onde terá desenvolvido uma obra notável, sendo de destacar a fundação de várias universidades em vários estados (Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Paraíba, Baía, Goiás e Santa Catarina) e a fundação do Centro de Estudos Afro-Orientais da Universidade da Baía, durante um período de assessoria ao Presidente do Brasil, Jânio Quadros, dizíamos, Agostinho da Silva vai continuar toda a obra que já tinha desenvolvido, no nosso país, sobre a “Educação Nova”. Ele que, nos primeiros anos da década de quarenta, tinha tido uma importância decisiva na resistência deste movimento ao Estado Novo, de novo sem recuar perante a política fascista, conservadora, que o tinha expulso do país, vai escrever “Educação de Portugal”, em 1970, um livro onde recupera os ideais daquele movimento pedagógico, livro que, no entanto, por falta de editor, só viria a ser publicado em 1989.

Mas a sua produção escrita, neste período, sobre a “Educação Nova”, não se resumiria à “Educação de Portugal”. Durante os dois anos seguintes, 1971 e 1972, vai coordenar e escrever temas sobre educação na Revista Mundial, onde novamente vai abordar a temática da “Educação Nova”, revelando o autor, mais uma vez, a sua militância com o movimento.

Num dos números dessa revista, com o título de *Fontes e Pontes do Futuro* e subtítulo *Escola Nova*, dizia Agostinho da Silva, que a Escola Nova definindo uma época

nova de actividades educacionais, não tem como centro um professor que sabe e ensina, mas um grupo em que todos aprendem e, tendo aprendido, ensinam; não se limita a uma determinada idade, antes se alarga à vida inteira; desaba as paredes que a separam da vida, não funcionando separada dos trabalhos industriais ou dos campos. Esta Escola Nova que está vindo em números cada vez maiores depois das tentativas isoladas de um Pestalozzi, de um Tolstoi, de um Sanderson, de um Neil, a demonstrar que a marca real do homem é o seu espírito de criatividade na ciência ou na política, no sonho ou na arte, na religião ou na técnica.(53)

Mas é sem dúvida no seu livro “Educação de Portugal” que Agostinho da Silva desenvolve todo o seu projecto pedagógico, onde aparecem claramente os ideais da “Educação Nova”, todavia, sem que o autor se fique por eles e desenvolva todo um projecto educacional para Portugal.

Começando por deixar claro que não domina a bibliografia do que se tem feito no país em matéria de educação, mas com certeza imaginando que a evolução durante o período em que esteve ausente não terá sido facilitada pelo regime político do Estado Novo, o início deste livro é claro quanto à matriz ideológica do autor em matéria de educação. Utilizando a insubstituível prosa de Agostinho da Silva, “Creio, primeiro, que o mundo em nada nos melhora que nascemos estrelas de ímpar brilho: Nada na vida vale o homem que somos; homem algum pode substituir a outro homem. (...) Não sou eu, por conseguinte, que tem de reflectir por ele, não sou eu quem sabe o que é melhor para ele, não sou eu quem tem de lhe traçar o caminho; com ele só tenho um dever que é o de ajudá-lo a ser ele próprio. (...) Acreditando, pois, que o homem nasce bom, o que significa para mim que nasce irmão do mundo, não seu dono e destruidor, penso que a educação, em todos os seus níveis, formas e processos, não tem sido mais que o sistema pelo qual esta fraternidade se transforma em domínio (...) Pelos tempos fora, temos querido que a escola, seja fundamentalmente uma fábrica de fortes para vencermos na vida. O grave de tudo isto é que nos lembramos sempre da criança que fomos e que por nossas mãos matamos.”(54)

Mas ainda mais objectivamente, Agostinho da Silva, critica o funcionamento das escolas tradicionais desenvolvidas durante o Estado Novo e refere qual deverá ser o espírito de uma nova escola. Diz ele que, a escola é um lugar para onde um menino é levado, onde lhe dão um mestre especializado numa educação que trata, não de deixar que o futuro

homem se desenvolva na sua plenitude, mas de o levar a que sirva com utilidade, e sobretudo com respeito, os que, já eles, não se desenvolveram.

“Escolas que melancolicamente ensinam o que fazem os outros, com alunos que apenas disputam diplomas e professores a que só o título interessa. (...) Educar não é levar ninguém a ser isto ou aquilo, não é tentar influir de qualquer modo em sua orientação futura, mas dar meios de expressão à sua capacidade criadora e de comunicação, quer ela se exerça lendo e escrevendo, quer manualmente num ofício e sem que se separe uma actividade da outra.(55)

Em Janeiro de 1990, já muito perto do fim da sua vida, a coerência do seu pensamento mantém-se, como podemos comprovar através de uma mensagem que o Professor envia para um debate sobre o tema “Escola Cultural”, realizado na Escola Preparatória de Fernão Lopes que reproduziremos na íntegra: “A Escola agora deverá ser transformada completamente. Ainda vai levar um tempinho até chegarmos lá, mas vai mudar e vai mudar no seguinte sentido: a criança vai dirigir-se à escola, não porque tem de fazer um exame para obedecer à lei geral do país – escolaridade obrigatória. Por exemplo, ela irá à Escola, à escola que lhe apetece e quando lhe apetece, para aprender aquilo que corresponde à sua vocação íntima. E é o que já hoje acontece com pequenos grupos de gente, em actividades livres da escola, com clubes, com coisas semelhantes. A criança está aprendendo um meio de expressão daquilo que é realmente nela o artista criador – o poeta que nasceu.

...Essa escola vai avançar. Todas essas obrigações de inovação educativa e não pedagógica estão indo muito bem. É por esse caminho que se vai ter de ir e toda a gente está interessada no desenvolvimento psicológico, no desenvolvimento dos homens, para eles cumprirem aquilo para que têm vocação que é de serem artistas e criadores. Toda essa gente só tem que dar os parabéns pelo avanço que já temos e por todos os passos que se derem porque serão sempre, haja o que houver, passos em frente, embora às vezes pareça que há recuos.

Mas são recuos apenas como que para uma pessoa descansar, para haver uma pausa, porque depois a sinfonia continua.”(56)

É clara, portanto, sem possibilidades de engano, e o próprio autor o menciona, que as principais directrizes do seu projecto educativo emanam directamente das teorias da

“Educação Nova”. O único trabalho satisfatório, refere Agostinho, é aquele de que somos plenamente responsáveis, seja para os professores, seja para os alunos, e em todas as escolas não deveria ser de outra maneira, como ensaiaram com tanto êxito o Plano Dalton, ou as escolas de Winnetka, ou as directivas de Cousinet, sem que se esqueçam a liberdade criadora que Tolstoi introduziu em Isnaia Poliana, ou o convívio de fraternidade e discussão que representa o melhor de Summerhill.

E Agostinho da Silva não se fica, simplesmente, por enunciar os princípios dessa educação, vai passá-los para o futuro e acreditar, pleno de fé, que o futuro lhes pertencerá: “Resumindo, diria pensar que a natureza humana, mais do que boa, é excelente; que a sociedade, e nela a educação, ajudando o homem a sobreviver, o tem limitado, e muito, no melhor do que é o seu ser livre; mas que o pior passou e que todo o sofrimento e toda a treva serão apenas pesadelos finalmente em paz e luz desfeitos.”(57)

É a “educação nova” no seu melhor de regresso a Portugal. No entanto, deveremos salientar que o pensamento de Agostinho vai passar muito além das concepções da “Educação Nova e das escolas experimentais que se constituíram com o seu desenvolvimento. Agostinho da Silva pretende contribuir para a criação de um projecto educativo para Portugal, ele que, entretanto, já tinha adoptado uma dupla nacionalidade luso-brasileira com a sua passagem pelo exílio, mas que não deixa de procurar as especificidades culturais do seu país de origem. Homem de ampla cultura, Agostinho da Silva defende que qualquer teoria de educação terá de nascer dum pensamento filosófico teologicamente fundado. Quer dizer, a sua visão do mundo parte de uma acção fraterna entre os homens que, através da livre criatividade da pessoa, permita a realização de um reino de Deus na Terra, mas sem que reconheça a necessidade de qualquer igreja instituída.

Mas fiquemos agora por aqui, pois, que não nos interessa, por agora, desenvolver todo o pensamento de Agostinho da Silva, mas simplesmente mostrar o ressurgimento que a “Educação Nova” teve, pela sua mão no nosso país, e que tanta actualidade continua a manter.

NOTAS

- (1) NIZA, Sérgio, 1995, s/p
- (2) NIZA, Ivone (outros), 1996
- (3) SERRALHA, Filomena, 1998, p.37
- (4) GONZALEZ, Pedro, p.533.
- (5) PESSOA, Ana, 1999, p.27
- (6) Movimento da Escola Moderna, 1998, s/p
- (7) NIZA, Sérgio, 1997, p.12
- (8) PESSOA, Ana, 1999, p.142
- (9) idem, p.155
- (10) cf. Sérgio Niza, 1998, p.79
- (11) idem, p.82
- (12) VYGOTSKY, 2000, p.111
- (13) FREINET, 1973, p.28
- (14) NUNES, António, 2002, p.80
- (15) idem, p.97
- (16)cf. FREINET, 1977, pp.31-32
- (17) idem, p.36
- (18) FREINET, 1977, pp.18-20
- (19) idem, 1967, p.34
- (20) idem, 1975, pp.46-47
- (21) idem, p.152
- (22) COUSINET, 1973, p.37
- (23) idem, p.40
- (24) idem, pp.45 e 46
- (25) CANDEIAS, António (outros), 1995, p.29
- (26) FIGUEIRA, Manuel, 2001, p.48
- (27) cf. COUSINET, 1973, p.49
- (28) idem, p.53
- (29) idem, p.91
- (30) idem, p.117
- (31) CANDEIAS (outros), 1995, p.32

- (32) FIGUEIRA, Manuel, 2001, p.59
- (33) SILVA, Agostinho da, 2000, p.199
- (34) cf. idem, p.214
- (35) idem, p.230
- (36) idem, p.248
- (37) idem, 1990, p.44
- (38) idem, pp.46-51
- (39) NEILL, 1972, p.48
- (40) idem, pp.110-112
- (41) NEILL, 1976, p.41
- (42) idem, p.29
- (43) idem, p.72
- (44) idem, pp.77-78
- (45) idem, p.109
- (46) NEILL, 1972, p.86
- (47) FIGUEIRA, Manuel, 2001. p.561
- (48) idem
- (49) cf., idem, pp. 495 e 496
- (50) cf. António Sérgio, 1984, p.41
- (51) idem, pp.44 e 45
- (52) idem, p.84
- (53) cf. Agostinho da Silva, 1972, p.18
- (54) idem, 1990, p.8
- (55) MOTA, Helena, 1996, p.44
- (56) A Razão, 1990, p.18
- (57) SILVA, Agostinho da, 1990, p.12

6. CONCLUSÕES

6.1. Desenvolvimento e Cidadania

O Renascimento trouxe uma transformação radical na forma como se produzia o conhecimento científico. Depois de vários espíritos vanguardistas, onde encontramos homens como Galileu, Da Vinci, ou Descartes, terem contrariado alguns dos dogmas religiosos que até então tinham feito lei, durante todo o largo período da Idade Média, o método científico vai-se impor como a melhor maneira de conhecer a realidade.

Esta revolução científica traz um outro ritmo ao desenvolvimento mundial. Localizado, sobretudo, na Europa Ocidental, a formulação do método experimental por Descartes inicia todo um movimento científico, conjuntamente com outros filósofos como Copérnico, Kepler, Newton, entre outros, que se estenderá até ao século XX, numa onda imparável de descobertas e de inovações constantes, ideias essas que irão subordinar, a pouco e pouco, toda a dinâmica social do mundo ocidental, até se alargar posteriormente ao resto do mundo.

Esta nova mentalidade científica, irá conhecer um renovado impulso com os homens das luzes, no século XVIII, nomeadamente com Locke, Hobbes, Vico, Montesquieu, cujas ideias terão sido fundamentais para o despoletar da Revolução Francesa, da Revolução Americana e da Revolução Industrial, tendo como pano de fundo os ideais liberais que vão implicar grandes transformações na organização social, económica e política das sociedades ocidentais. A ascensão da burguesia ao topo da pirâmide hierárquica e o fulgor de uma economia capitalista em crescendo, fruto da industrialização e do grande incremento das trocas comerciais, constituem as características dominantes das sociedades ocidentais por todo o século XIX.

Fruto de todo um conjunto de novas ideias que esses filósofos vão produzindo sobre a organização social, a Revolução Francesa faz-se portadora de ideais universalistas de libertação social - a igualdade, a liberdade e a fraternidade. Na altura uma liberdade que chega só aos cidadãos de “reconhecido mérito”, os proprietários e a burguesia em geral, mas que o passar dos tempos irá transformar numa cidadania mais democrática que se

alargará a todos. A uma tradição liberal vai-se juntando, a pouco e pouco, um conjunto de ideais democráticos que vão fazer com que a representação e a participação política não seja coisa só das classes sociais mais privilegiadas, mas que seja pertença de todos. Foi embrenhados deste espírito, cada vez mais consolidado, que fomos atravessando o século XX.

Temos vivido nos últimos anos um período histórico de grandes transformações sociais. Os avanços da ciência e das tecnologias, sobretudo, na segunda metade do século XX, proporcionaram um grande dinamismo das sociedades humanas, um pouco por todo o mundo, nesta transição de milénio.

As grandes transformações das tecnologias da informação e da comunicação tiveram a virtude de, agora como nunca, aproximar países e populações, tornando o mundo “muito mais pequeno” naquilo que se costuma designar por “aldeia global”, ou numa só palavra, por globalização. As velhas fronteiras físicas do Estado/Nação já não são as mesmas, expandiram-se, inter-relacionando mais e mais diferentes países, alterando as antigas noções de espaço-tempo.

No entanto, temos de ter a consciência de que esta globalização é, sobretudo, uma “ocidentalização”, já que é o mundo ocidental que constitui o centro difusor de toda esta dinâmica. Implica este facto que se deva reflectir “no outro”, nos não ocidentais, e no desenvolvimento cada vez mais heterogéneo que esta globalização traz ao mundo, cavando distâncias entre países desenvolvidos e países menos desenvolvidos. Não sendo assim, estaremos desenvolvendo uma outra forma de indesejáveis colonialismos, desta feita uma colonização “informativamente” económica. E, já agora que comemorámos, faz pouco tempo, os 50 anos da Declaração Mundial dos Direitos Humanos, seria bom que não se repetisse o ultraje que durante toda a Modernidade se fez às populações colonizadas, muito particularmente aos negros e aos índios.

Estamos a atravessar uma grande revolução mundial. Entre todos os pensadores sociais contemporâneos estudados não há um único que não reconheça as profundas mudanças que se vão registando por todo o mundo. Todos, de alguma forma, se posicionam como críticos de uma Modernidade que já se vai, e como crentes de uma nova realidade

emergente. A esta nova era económica, social, política, cultural, chamam uns uma outra fase da Modernidade, outros preferem chamar-lhe Pós-Modernidade.

Todos concordam, no entanto, que o “império da razão” que se estabeleceu a partir do Renascimento chegou ao fim. O racionalismo moderno não tem mais o direito de se afirmar como a “verdadeira” forma de explicação da realidade. Hoje sabemos que a ciência, na forma como acede ao conhecimento, não será melhor do que aquele que nos pode proporcionar a religião, o senso comum, a poesia, entre outros.

Assim, a ciência não é mais que uma das formas através das quais o Homem poderá explicar a natureza. Sem dúvida que constitui um poderoso instrumento na explicação do real. Basta pensar que tem sido por ela que através de toda uma revolução tecnológica temos explorado o espaço infinito, temos aumentado a nossa esperança média de vida e estaremos, porventura, no limiar de grandes novidades sobre a conquista de grandes segredos da vida, a pensar pelo que vão conseguindo hoje as ciências bio-genéticas. Mas não esqueçamos que é também por ela que uma poderosíssima indústria militar poderá exterminar a raça humana, ou que uma hecatombe ecológica de dimensões inesperadas poderá trazer problemas graves aos equilíbrios naturais..

A ciência hoje permite-nos desvendar segredos maravilhosos, mas simultaneamente dá-nos conta das suas limitações quanto a um conhecimento mais holístico, mais total. Por isso, pela crescente disciplinarização que caracterizou a Modernidade deseja-se agora substituí-la por um conhecimento mais interdisciplinar, ou mesmo transdisciplinar.

A um conhecimento mais holístico procurado pela ciência pós-moderna, reaparece cada vez com maior destaque a importância do sujeito no acto do conhecimento, uma nova noção de pessoa, absolutamente integrada na natureza, esbatendo as fronteiras entre ciências naturais e ciências sociais. Uma nova ciência que, ao rigor e objectividade da ciência moderna, contrapõe uma subjectivação do conhecimento, onde é assumida uma atenção especial por esse sujeito/pessoa.

Quando iniciámos o segundo capítulo do nosso trabalho à procura de uma definição clara do conceito de cidadania deparamos com algumas dificuldades. Não encontramos, por assim dizer, uma definição pura de cidadania, até porque não há consensualidade entre os

especialistas. No entanto, faz agora para nós sentido pensar uma definição de cidadania a partir do conceito de “socialidade”, tal como é referido por Joaquim Coelho Rosa. Somos cidadãos logo à nascença, nascemos cívicos, e não nos tornamos cidadãos só depois de um processo mais ou menos longo de socialização, ou por qualquer contrato político ou jurídico com o Estado. Decerto farão estas instâncias parte, em determinada altura da vida, de determinados exercícios de cidadania.

Associado a este conceito de “socialidade” um outro se nos revelou, o conceito de “pessoa”. Se é verdade que, com o advento dos regimes democráticos a importância dada ao indivíduo/sujeito reaparece, ganha uma nova dimensão, que foi desprezada desde o Renascimento pela hegemonia da razão, este sujeito é ainda um sujeito que se caracteriza por um individualismo “a-social”, típico de algumas propostas neo-liberais.

A noção de “pessoa” julga o ser humano como uma estrutura triádica, em que o “outro” e o mundo são de si constitutivos. A compreensão desta noção de “pessoa” torna-se um passo decisivo para uma melhor compreensão dos direitos humanos no mundo, pois que, doravante, ajudar o outro é ajudar-se a si próprio, é contribuir para a harmonia universal.

Curiosamente com esta noção de “pessoa”, estamos como que de volta a uma ideologia cristã. Das heranças culturais que nos permitem compreender o exercício da cidadania das sociedades ocidentais actuais, as matrizes grega, romana e judaico-cristã, esta noção de pessoa radicar-se-á, sobretudo, nesta última. Ora, o liberalismo que se afirma precisamente contra o poder e as ideias católicas que reinaram por toda a Idade Média, acaba por nos trazer de volta, inadvertidamente, o ideal cristão. Talvez tenha sido essa uma das principais razões de afirmação do liberalismo, enquanto devoluta dos valores cristãos, agora já não em relação a um Deus determinista, mas a um devir que nos dá toda a liberdade de decidir do nosso caminho e que, simultaneamente, nos pede contas das nossas maiores atrocidades. Pensemos, por exemplo, nos graves desequilíbrios ambientais de hoje, em Chernobyl, em Hiroshima e Nagasaki.

Talvez uma boa compreensão desta noção de “pessoa”, ou por outras palavras, esta necessidade de respeito pelos “outros”, nos dê um valente empurrão para a resolução do problema crescente da exclusão social. Um problema que se tem vindo a agravar, fruto do

fosso que se vem cavando entre ricos e pobres, produto das políticas económicas neo-liberais que não têm permitido que a inevitável globalização e a conseqüente aproximação dos povos, se traduza nos ideais de libertação que foram produzidos pelos movimentos sociais dessas mesmas revoluções liberais.

Assim, a uma noção de sujeito, caracterizado por um individualismo “a-social”, produto de políticas liberais e neo-liberais, que terá sucedido a uma noção de homem, cidadão e indivíduo, respectivamente entre as civilizações grega, romana e judaico-cristã, queremos referir uma noção de pessoa (um “eu” que se deve referir a um “outro” como a si mesmo e vice-versa) que sucede e se afasta dessa noção de sujeito.

6.2. Cidadania e Educação

Este novo mundo das tecnologias da informação e da comunicação em que vivemos, tem feito emergir toda uma nova realidade educativa. A massificação do ensino e as alterações da relação entre educação, saídas profissionais e hierarquia social são exemplos claros dessa mudança estrutural. Por outro lado, a emergência de um mundo cada vez mais multicultural tem a necessidade de ensinar o respeito e a compreensão do “outro”, diminuindo tendências individualistas geradoras de indesejáveis fontes de conflito.

Estamos perante todo um conjunto de novos equilíbrios que exigem a atenção de uma educação virada para essas novas realidades, de uma educação mais ambiental, multicultural, sexual, religiosa, entre outras. Um Novo Paradigma Educativo que alerta para a necessidade de respeito pelos direitos humanos, pela não repressão, pela liberdade, pela negação de uma lógica exclusiva de competitividade.

Então, que implicações poderá ter a descrita noção de “pessoa” na sua relação com os sistemas educativos?

Já sabemos que à medida que a objectividade da ciência começa a ser posta em causa, em meados do século XX, o sujeito readquire um maior valor e passa a ser

considerado uma peça fundamental no processo de investigação científica. A noção de pessoa prolonga esse valor e amplia-o, ganhando um valor menos individual e mais social, menos egoísta e mais colectivista.

Uma primeira consequência desta concepção de “pessoa”, como se disse atrás, será o fim de uma escola que elege uma forte competitividade entre os jovens, fazendo crer que cada um é auto-suficiente por si. Naturalmente que a eliminação desta competitividade artificial implicará uma mexida nas metodologias de ensino, nos processos de avaliação e até na estrutura curricular.

A uma relação de ensino/aprendizagem parece ir sucedendo, de certa forma, uma relação de aprendizagem mútua, onde a palavra e a vontade das crianças e dos jovens ganha uma maior dimensão. Talvez, de novo, se tenha de voltar a questionar a razão de ser das angústias dos exames, das avaliações quantitativas, ou pelo menos da sua exclusividade. Decerto que essa nova escola se porá ao serviço das pessoas, privilegiando uma dimensão ontológica, mais do que “política” ou “jurídica”, quer dizer, prestando mais atenção ao que as crianças têm para nos ensinar e, simultaneamente, ajudá-las a crescer de uma forma sã e feliz, tanto quanto possível.

É verdade que a organização dos sistemas educativos tem sofrido, nas últimas décadas, profundas alterações. A formação de professores, as metodologias de ensino, os planos curriculares, os métodos quantitativos de avaliação, têm estado no centro da investigação em Ciências da Educação e da permanente Reforma Educativa que vai caracterizando os nossos dias. Mas também é verdade que muitas das tentativas de reforma ficaram muito aquém das expectativas e dos esforços despendidos.

A escola que foi (e ainda é), no Ocidente, durante muitos anos a principal instituição socializadora começa a ter dificuldades de afirmação, face a todas as novas linguagens multimedia que dão, elas próprias, um novo rosto a esta nova sociedade da informação. Tenta-se separar, então, a sociedade da informação da sociedade do conhecimento, para garantir a legitimidade da escola. Alguns problemas existem, no entanto, que dificultam essa afirmação. Hoje, por exemplo, já não é tão explícita a relação entre determinada formação escolar e um determinado emprego, e a escola agrava mais os seus problemas de motivação numa sociedade que vê multiplicar as indústrias do entretenimento e do lazer.

Paradoxalmente, a educação e a formação ao longo da vida estão no centro da agenda política. Com a cada vez menor segurança profissional e com a cada vez maior necessidade de (re)atualização dos saberes, quer na área da educação quer fora dela, a educação permanente é uma tendência revelada pelas novas demografias escolares no Ocidente. Mas atenção, é necessário que esta educação ao longo da vida se torne em momentos de desfrute e de aprendizagem real, com contribuições efectivas para uma melhor qualidade de vida dos indivíduos, e não só mais um processo que acarrete mais trabalhos e preocupações à vida diária, tão característicos desta civilização urbana moderna.

Com este cenário educativo pós-moderno, e num mundo onde as fronteiras perdem cada vez mais o seu tradicional sentido, torna-se cada vez mais necessário um investimento significativo numa educação plural para a cidadania, virada para o fortalecimento da paz e da coesão social, mobilizadora de uma fraterna construção de identidades que ajude a construir uma sociedade inclusiva e que ajude a esclarecer porque é que exclusão e tolerância não são equipa que jogue bem.

Hoje uma reflexão sobre educação deve ser também uma reflexão sobre quais os direitos e os deveres da “pessoa”. Uma educação que teime em apostar na construção da pessoa, assegurando-lhe as condições da máxima realização, do ser, tanto quanto possível. A educação da “pessoa” para lá de privilegiar unicamente a inteligência, deverá também privilegiar os sentimentos e o corpo. Deverá ter presente que a liberdade individual não é indissociável da liberdade colectiva e que, portanto, a construção de uma identidade deverá contemplar sempre a identidade do outro. O objectivo principal da educação de hoje deverá ser o de caminhar decididamente para uma civilização de pessoas.

Paulo Freire continua a ser uma boa referência quando se pensa numa educação virada para a construção de pessoas: é preciso melhorar o nível de consciência das pessoas, sobretudo, das mais indefesas perante o sistema; desenvolver uma educação como prática de liberdade, em vez de uma “educação bancária”; promover a “dialogicidade” – o diálogo, a con-versação, em direcção ao amor.

6.3. Modelos Pedagógicos Inovadores: A Educação Nova e a Escola Moderna

O Movimento da Educação Nova aparece na transição do século XIX para o século XX associado ao nascimento e evolução de algumas ciências sociais, sobretudo, da Pedagogia Experimental e da Psicologia do Desenvolvimento que trouxeram a necessidade de pensar o acto educativo a partir de uma base científica. Paralelamente, o fortalecimento dos Estados-Nação e a valorização da escola pelos regimes liberais, resultando numa grande expansão da escolaridade e numa conseqüente ascensão dos professores como classe social, constituíram também razões fundamentais para que se procurassem novas soluções para a educação, já que a escola tradicional não conseguia respostas adequadas aos problemas que se levantavam fruto dos novos tempos.

Este movimento da Educação Nova embora só se tenha consolidado no primeiro quartel do século XX, encontra as suas principais raízes no século XVIII, em Rousseau, que começa a pensar a infância como uma fase da vida de pleno valor, relacionando educação com liberdade, coisa que nenhum dos anteriores educadores tinha considerado. Para ele, tudo o que a criança tiver que aprender deve ser fruto das suas próprias descobertas, em vez de serem impostas de fora.

Tolstoi, um dos seguidores das ideias de Rousseau, haveria de as levar à prática, reclamando para a educação o princípio da não intervenção e da liberdade. Era ao aluno a quem deveria caber decidir quanto ao direito à presença nas aulas, à palavra ou ao silêncio, à regulação da disciplina. Ficava, assim, também em aberto a questão da necessidade de formação de novos educadores. O principal dever de um educador será estar atento para que a criança possa satisfazer as suas reais necessidades, deixando-lhe plena liberdade e fornecendo-lhe os meios necessários para que isso se concretize.

Estas ideias constituem o ponto de partida de um extenso movimento educativo que se estenderia a todo o continente europeu e ao continente americano, sobretudo, aos EUA. Em 1920 funda-se a Liga Internacional pró Educação Nova, presidida por Adolphe Ferrière e são formulados um conjunto de 30 princípios que definem os objectivos deste Movimento. Eis a síntese dos mais importantes: a escola tipo devia funcionar em regime de internato no campo, onde se pudesse desenvolver uma pedagogia prática; praticar a

coeducação dos sexos; introdução de métodos activos, dando particular atenção aos trabalhos manuais; defender o interesse espontâneo da criança, tentando conciliar trabalho individual com trabalho colectivo, sobrevalorizando os trabalhos em grupo; respeitar o princípio da autonomia dos educandos.

Com a Educação Nova aparecem também um conjunto de práticas pedagógicas inovadoras que não existiam no ensino tradicional: os Trabalhos Manuais, a Correspondência Escolar, a Imprensa Escolar e o Cinema Educativo, sendo que a primeira teve maior importância na organização curricular, funcionando as outras como práticas de complemento educativo.

Paralelamente a estas inovações pedagógicas outras foram sendo introduzidas, como foram o caso dos trabalhos em grupo, actividades escolares fora da sala de aula (passeios pelo campo, visitas de estudo, excursões), novas práticas curriculares (trabalhos oficinais, trabalhos agrícolas), tempos livres para actividades geridas pelos alunos (jogos, trabalho de pesquisa, preparação de conferências), novos espaços de participação social (associações, clubes, jornais escolares).

Freinet adere ao movimento da Educação Nova em 1923. Admirador das ideias de Ferrière e dos princípios deste movimento vai tentar introduzi-los na sua escola de Vence. No entanto, nem tudo são rosas e ao tentar aplicar algumas destas ideias vai confrontar-se com alguns problemas de ordem prática, dada as diferenças materiais e logísticas existentes entre alguns dos colégios “ricos” onde a Educação Nova se ia praticando e a sua modesta escola.

Depois de ter contactado com outras perspectivas pedagógicas, nomeadamente depois de uma visita à Rússia, em 1925, e de ter aderido ao Partido Comunista Francês, Freinet vai entrar em rota de colisão com o Movimento da Educação Nova. As suas principais críticas ao Movimento referem-no como um movimento elitista e burguês, onde os filhos do povo dificilmente poderão entrar, e onde a criança é vista como um ser abstracto, onde todas são iguais, não se lhe reconhecendo aquilo que as diferencia. Freinet quer construir uma “Escola do Povo” que responda às necessidades de escolarização das camadas populares, onde cada criança possa ser tida como um ser individual, ou seja, como um produto de uma determinada inserção social e de determinada conjuntura histórica. Para

Freinet também não é bem o ideal da liberdade que mais sentido faz, tal como era manifestado pelos pedagogos da Educação Nova. Ele procurava uma escola que respondesse à satisfação que poderá ser dada pela ordem e disciplina que o trabalho exige.

Refira-se, no entanto, que Freinet não vai recusar os princípios pedagógicos desenvolvidos pela Educação Nova, nem tão pouco as suas práticas pedagógicas inovadoras. Aliás, o que se costuma designar como técnicas Freinet e que constituem os princípios elementares da Escola Moderna, iniciada por si em meados da década de 40, não são mais do que um prolongamento daquilo que já vinha a ser praticado pelos pedagogos da Educação Nova. Referimo-nos à “aula passeio”, à tipografia na escola, ao texto livre, ao jornal escolar, à correspondência inter-escolar e ao tacteamento experimental ou método natural.

Mas sem dúvida que com a criação do Movimento da Escola Moderna, Freinet vai cavar definitivamente o fosso entre aquilo que eram as metodologias tradicionais de ensino e aquelas que eram praticadas pelos pedagogos da Escola Nova e da Escola Moderna. Vejamos algumas dessas principais diferenças:

Escola Tradicional

- . ensino livresco, textos produzidos por adultos;
- . planos de trabalho definidos no exterior;
- . selecção entre os alunos, competição;
- . ensinamentos ministrados pelo professor, a criança tem um papel mais passivo na aprendizagem;
- . recitação de resumos, caligrafia de modelos;
- . explicação exaustiva das matérias, verbalismo excessivo;
- . avaliação imposta pelo professor com base em testes e exames;
- . problemas significativos com a indisciplina;
- . valorização dos melhores;

Escola Moderna

- . textos produzidos pelos alunos – ensino não livresco;
- . planos de trabalho feitos na escola conjuntamente com os alunos;

- . defesa dos interesses das crianças e da comunidade de pertença;
- . a criança tem um papel activo na aprendizagem;
- . colaboração entre professores e alunos;
- . são fornecidos documentos e materiais para os alunos chegarem por si ao conhecimento,
- . avaliação contínua ao longo do ano não baseada num resultado formal; auto-avaliação e co-avaliação;
- . o modelo resolve o problema da indisciplina;
- . valorização de todos.

O Movimento da Escola Moderna haveria de ser instituído em Portugal em meados da década de 60. Embora alguns pedagogos portugueses já tivessem contactado com as técnicas Freinet e as tivessem divulgado no nosso país, como foi o caso de Álvaro Viana de Lemos, o Movimento da Escola Moderna só se estabelece definitivamente em 1966, depois de Sérgio Niza e Rosalima Gomes de Araújo terem participado no Congresso da Fédération Internationale des Mouvements d'École Moderne, ficando como delegados da Federação para Portugal.

Com o passar do tempo o MEM de Portugal vai consolidando a sua organização. Hoje constitui um amplo movimento nacional com sedes regionais em quase todas as capitais de distrito e com um número significativo de sócios (mais de 2000). Muito embora herdeiro dos princípios pedagógicos desenvolvidos por Freinet, o Movimento Português, desde a sua fundação, vai avançando para um modelo pedagógico com características próprias. De Freinet ficou sobretudo a contribuição do método pedagógico que constitui a “grande bandeira” do movimento, o método da autoformação cooperada. A formação é feita permanentemente de forma cooperada, onde cada elemento se obriga rotativamente a ser formador de outro. Este mesmo método é utilizado também nas escolas e infantários que utilizam o modelo pedagógico do MEM, onde as aprendizagens têm a participação directa dos alunos, designando-se por isso um modelo de formação isomórfico.

Em Portugal o MEM depois da sua fundação, parece ter-se constituído, de certa forma, como o herdeiro dos movimentos pedagógicos inovadores que se foram desenvolvendo em Portugal desde o início do século, nomeadamente o Movimento da Educação Nova. De facto, o Movimento da Educação Nova ao ser abafado pelo Estado Novo, parece ressurgir integrado no MEM, quando do seu nascimento, já que se verifica

alguma continuidade quanto à intenção de inovação pedagógica que é característica dos dois movimentos e pode verificar-se algum paralelismo quanto aos seus princípios pedagógicos.

Assim, parece podermos concluir que, em Portugal, houve de facto alguma assimilação da Educação Nova pelo MEM, de resto, um pouco à semelhança do que fez Freinet em França, cabendo por cá esse desempenho pioneiro a António Sérgio e a Sérgio Niza, o primeiro que andou ligado à Educação Nova, o segundo que seria o fundador do MEM. Não esqueçamos que antes da Fundação do MEM, Sérgio Niza andava experimentando por Évora a ideia dos Municípios Escolares a partir das ideias e coordenação de António Sérgio.

No entanto, a Educação Nova não desaparece completamente da cena educativa em Portugal. É verdade que no plano prático, todas as escolas onde, durante o período áureo da Educação Nova no nosso país, vigorou este modelo pedagógico, já há muito que foi abandonado. A última escola foi o Bairro Escolar do Estoril, situada no Monte Estoril, onde a experiência terminou em 1935. O Estado Novo foi-se encarregando, a pouco e pouco, com o autoritarismo e a repressão que caracterizaram o regime, de pôr fim a estas experiências inovadoras nas escolas. No entanto, sobretudo depois da Revolução de Abril de 1974, de novo se verifica uma explosão de métodos pedagógicos inovadores, alguns deles muito próximos desses ideais da Educação Nova, como é o caso, por exemplo, da Escola da Ponte, na Vila das Aves, que existe a funcionar com um modelo pedagógico próprio desde 1976.

No plano teórico, e já depois da fundação do Movimento da Escola Moderna em Portugal, é Agostinho da Silva que regressado de um longo exílio político no Brasil, vem de novo reabilitar os ideais da Educação Nova, através da publicação de alguns artigos na secção de educação da Revista Mundial, secção que coordena entre 1969 até meados da década de 70, e também editando ou re-editando alguns dos seus livros já nos fins da década de 80 e princípios da década de 90, como são o caso da *Educação de Portugal* (1989) e de *Sanderson e a Escola de Oundle* (1990).

Concluindo, poderá dizer-se que embora persistam no terreno, em Portugal, algumas experiências que radicam ainda no espírito dos pedagogos da Educação Nova, e algumas

ideias circulem ainda no debate teórico do sistema educativo, a verdade é que como movimento organizado a Educação Nova não existe mais em Portugal. Neste sentido o Movimento da Escola Moderna é, de facto, o grande herdeiro, no século XXI, de alguns ideais que apareceram e se desenvolveram com a Educação Nova como já tivemos oportunidade de ver atrás quando comparámos as técnicas Freinet com esses ideais.

6.4. Síntese Final:

A Educação Nova, a Escola Moderna e a Construção da Pessoa

Em substituição de uma noção de sujeito, e ao reconhecimento da sua importância na investigação científica, sobretudo, a partir da segunda metade do século XX, temos vindo a propor uma noção de “pessoa”. Um conceito que se caracteriza por uma estrutura triádica que contém já em si o “eu”, o “outro” e o mundo e que, portanto, nos surge mais adequado à realidade do mundo actual que a noção de sujeito.

Este conceito de sujeito, como sabemos, começa a ser valorizado quando se começa a pôr em causa o facto da Modernidade se ter desenvolvido contra o indivíduo em nome da razão. A investigação científica moderna sempre se quis rigorosa e objectiva e não era quem fazia a investigação que interessava, mas sim o método que se utilizava.

É, pois, ainda durante a Modernidade que a importância do sujeito vai ser reconhecida, reconhecida que foi a subjectividade como uma inerência da investigação científica, todavia, trata-se ainda de uma noção de sujeito que encerra em si um certo individualismo muito associado ao desenvolvimento das políticas liberais e neo-liberais. A ideia de um sujeito individual, passível de direitos exclusivamente individuais, está absolutamente posta em causa.

A noção de pessoa, mais alerta para os problemas do “outro” e do mundo, permite-nos uma compreensão mais lata do problema dos direitos humanos e, logo, da sua defesa, tal como nos possibilitará um combate mais efectivo ao consumo excessivo que caracteriza

as sociedades do mundo mais desenvolvido, à poluição, aos desequilíbrios ambientais, à sofisticação militar, aos fundamentalismos, à exclusão social.

Assim, reflectir hoje sobre os sistemas educativos será, sobretudo, pensar nos direitos e deveres da “pessoa”, reformando o espírito da Escola Modernista. É pensar que um sistema que se caracterize, antes de mais, por uma forte competitividade e selecção entre as crianças e jovens, será necessariamente um sistema mais perto do passado do que do futuro. É, em vez disso, pensar numa escola formativa que eduque para a cidadania, onde cada criança ou jovem, aprenda a respeitar-se a si, aos outros e ao mundo. Um respeito indispensável para que cada um possa encontrar o seu caminho de liberdade na construção de uma identidade própria que seja, simultaneamente, reconhecimento da identidade do outro.

Desde o século XVIII que sabemos que as crianças têm uma vitalidade própria, diferente daquela que caracteriza os adultos. Rousseau alertou-nos para o facto, e mais tarde, a Psicologia do Desenvolvimento e a Pedagogia Experimental confirmaram e desenvolveram o assunto. Desde aí que, primeiro a Educação Nova, e depois a Escola Moderna, desenvolveram modelos pedagógicos que tentam preservar a possibilidade das crianças e dos jovens aprenderem com algum garante de liberdade e com direito de participação, conjuntamente com os professores e educadores, na organização dos planos de trabalho escolar.

É verdade que, como vimos, Educação Nova e Escola Moderna não são uma e a mesma coisa. No entanto, delineámos entre estes dois modelos alguns paralelismos que lhes garantem estar do “mesmo lado da barreira”, em oposição às metodologias tradicionais.

Sabemos que nos últimos anos os sistemas educativos têm sido alvo de reformas constantes, para as quais muito terão contribuído estes modelos pedagógicos inovadores. Muitas das reformas adoptadas reconhecem-se nos princípios pedagógicos por eles defendido. Muitas dessas reformas, no entanto, ficaram aquém das expectativas.

Hoje sabemos que muito mais do que saber ou ensinar, educar é mais con-versar e aprender. Educar não se poderá resumir exclusivamente ao desenvolvimento da inteligência, mas também ao desenvolvimento do corpo e das emoções. Mais do que um

sistema assente numa lógica de ensino e aprendizagem, preferiremos uma lógica de cooperação nas aprendizagens, num espírito de colaboração entre professores e alunos.

Pensamos que é absolutamente legítimo continuar a pensar numa educação como prática de liberdade como o reclamaram, sobretudo, os educadores da Educação Nova e como têm continuado a pensar muitos outros pensadores actuais, como Agostinho da Silva, Paulo Freire, José Pacheco, Sérgio Niza. Numa educação onde a natureza das crianças e os seus interesses sejam respeitados, onde possam participar na organização dos planos de trabalho, onde tenham um papel activo nas aprendizagens, onde a avaliação vá substancialmente além das avaliações quantitativas, onde se valorizem todos em vez de se valorizarem só os melhores, onde se garanta “iguais” oportunidades de acesso ao ensino e à realização da escolaridade exigida, onde se garanta “iguais” oportunidades de inserção no mercado de trabalho, onde se possibilite tanto quanto possível a máxima realização na construção da pessoa como garante de ser, de harmonia interior, de qualidade de vida, de liberdade.

A Educação Nova e a Escola Moderna sempre buscaram mais esta desejada construção da pessoa do que as metodologias tradicionais de ensino. Têm estas vindo a incluir em si, com o passar dos tempos, alguns desses ideais que foram sendo desenvolvidos por esses modelos inovadores. Decerto, continuarão ainda os modelos pedagógicos da Educação Nova e da Escola Moderna a alimentar durante muito mais tempo um sistema educativo que continua a ser necessário “pós-modernizar”.

7. BIBLIOGRAFIA

- . AGUIAR, J.; PIRES, D.; CABRAL M. V.; e TRIBOLET, J. – Saber e Poder, Lisboa: Livros e Leituras, 1998.
- . AMBRÓSIO, Teresa – Um percurso integrado para uma mudança reflexiva na educação, Conferência de abertura do IV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Universidade de Aveiro, Fevereiro de 1998.
- . AMBRÓSIO, Teresa – Investigar, Formar, Inovar, Conferência no IV Congresso das Ciências da Educação, Universidade de Aveiro, Fev. 1998.
- . AMBRÓSIO, Teresa – Responsabilidade social e mudança reflexiva na Educação (textos policopiados), s/d.
- . AMBRÓSIO, Teresa – O Novo Paradigma Educativo na Sociedade Pós-Industrial, Fórum de Debate da Associação Industrial Portuense (textos policopiados), s/d.
- . ALVES, Rubem – A Escola com que sempre sonhei, Porto: Edições ASA, 2001.
- . BIROU, Alain – Dicionário das Ciências Sociais, Lisboa: Public. Dom Quixote, 1982 (5ª edição).
- . BRAGA DA CRUZ, M. – Democracia e Cidadania: O Papel dos Valores, in Rev. Educação e Sociedade nº3, Lisboa: Fund. Calouste Gulbenkian, Junho/1998.
- . BRUNER, Jerome – Para Uma Teoria da Educação, Lisboa: Relógio D'Água, 1999.
- . COELHO ROSA, J. – Reflexão sobre Direitos Humanos e Cívicos, (textos policopiados), s/d.

- . COELHO ROSA, J. – Filosofia dos Direitos Humanos, Civitas/ Centro de Estudos Judiciários, Setembro/1997.
- . COELHO ROSA, J. – Desenvolvimento e Justiça, Centro de Estudos Judiciários, Janeiro/1998
- . COELHO ROSA, J. – A Sociedade Civil e os Direitos Humanos, Conferência na Comissão Nacional da Unesco, Guimarães, Março/1998.
- . COELHO ROSA, J. – Educação para os Valores, in Ver. Educação e Sociedade nº3, Lisboa: Fund. Calouste Gulbenkian, Junho/1998.
- . COELHO ROSA, J. – Direito à Vida, à Liberdade e à Justiça, in Repensar a Cidadania, Lisboa: Editorial Notícias, Dezembro/1998.
- . COELHO ROSA, J. – Tolerância e Educação, Seminário da Organização Mundial da Educação Pré-escolar, Museu João de Deus, Novembro/2000.
- . COELHO ROSA, J. – O Saber e o Ensino, in Anais Educação e Desenvolvimento 2000, Monte da Caparica: UIED, 2001.
- . COELHO ROSA, J. – Conceito de Cidadania, in Anais Educação e Desenvolvimento 2000, Monte da Caparica: UIED, 2001.
- . Comissão das Comunidades Europeias – Documento de Trabalho dos Serviços da Comissão, Bruxelas, Out. 2000.
- . Comissão Independente População e Qualidade de Vida – Cuidar o Futuro, Lisboa: Trinova Editora, 1998.
- . CUNHA, Pedro D'Orey da – A Formação Moral no Ensino Público, Rev. Brotéria nº138, pp.59-80, Lisboa,1984.
- . DELORS, Jaques – Educação, Um Tesouro a Descobrir, Lisboa: Ed: Asa, 1996.

- . Departamento da Educação Básica – Organização Curricular e Programas do 1º ciclo do Ensino Básico, Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, Maio/2001.
- . DICIONÁRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA, Porto: Porto editora (6ª edição).
- . DURKHEIM, Emile – A Divisão do Trabalho Social, vol. I e II, Lisboa: Ed. Presença, 1984.
- . Educação, Sociedade e Culturas – Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação, nº10, Porto: Edições Afrontamento, Out./1998.
- . FIGUEIRA, Manuel Henrique – Um Roteiro da Educação Nova em Portugal, Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Set. 2001.
- . FIRMINO DA COSTA, A. – O Que É Sociologia, Lisboa: Difusão Cultural, 1992.
- . FLÓRIDO, José – Temas Educativos para o Terceiro Milénio, edição do autor, folhas policopiadas.
- . FREINET, Celestin – Pedagogia do bom senso, Lisboa: Moraes Editores, 1967.
- . FREINET, Celestin – para uma escola do povo, Lisboa: Ed. Presença, 1969.
- . FREINET, C. e SALENGROS, R. – Modernizar a Escola, Lisboa: Dinalivro, 1977.
- . FREIRE, Paulo – Educação Política e Conscientização, Lisboa: Ed. Sá da Costa, 1975.
- . FREIRE, Paulo – Educação Como Prática de Liberdade, Lisboa: Dinalivro, s/d.
- . FREIRE, Paulo – Pedagogia do Oprimido, S. Paulo: Ed. Paz e Terra, s/d.
- . FREIRE, Paulo – Pedagogia da Esperança, S. Paulo: Ed. Paz e Terra, 2000.

- . FREIRE, Paulo – Educação e Mudança, S. Paulo: Ed. Paz e Terra, 2001.
- . FUKUYAMA, Francis – O Fim da História e o Último Homem, Lisboa: Ed. Gradiva, 1992.
- . GIDDENS, Anthony – Modernidade e Identidade Pessoal, Oeiras: Ed. Celta, 1997.
- . GIDDENS, Anthony – As Consequências da Modernidade, Oeiras: Celta Editora, 2000.
- . GIDDENS, Anthony – Capitalismo e Moderna teoria Social, Lisboa: Ed. Presença, 1972.
- . GONZALEZ, Pedro – Movimento da Escola Moderna Portuguesa (tese de doutoramento), Salamanca, 1999.
- . HUNTINGTON, S. P. – O Choque das Civilizações, Lisboa: Gradiva, 1999.
- . INOVAÇÃO – Direitos Humanos Educação para a Cidadania, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2000.
- . ITURRA, Raul – O Processo Educativo: Ensino ou Aprendizagem?, Revista Educação, Sociedade e Culturas nº1, Porto: Ed. Afrontamento, 1994.
- . LUZ CORREIA, A. C. – Educação Moral e Cívica, Rev. Inovação nº3, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1990.
- . MARX, Karl – Obras Escolhidas, Tomo I e Tomo II, Lisboa: Ed. Avante, 1982 e 1983.
- . MACHADO, José Pedro – Dicionário etimológico da Língua Portuguesa, Lisboa: Livros Horizonte, 1990 (6ª edição).

- . MORIN, Edgar – Introdução ao Pensamento Complexo, Lisboa: Instituto Piaget, 2001.
- . MORIN, E., PRIGOGINE, I., (outros) – A Sociedade em Busca de Valores, Lisboa: Instituto Piaget, 1996.
- . MOTA, Helena e CARVALHO, Margarida – Uma Introdução ao Estudo do Pensamento Pedagógico do Professor Agostinho da Silva, Lisboa: Hugin, 1996.
- . MOUFFE, Chantal – O Regresso do Político, Lisboa: Ed. Gradiva, 1996.
- . NICOLESCU, Basarab – O Manifesto da Transdisciplinaridade, Lisboa: Hugin, 2000.
- . NIZA, Sérgio – Formação Cooperada, Lisboa: Educa, 1997.
- . NIZA, Sérgio – A Organização Social do Trabalho de Aprendizagem no 1º ciclo do Ensino Básico, Lisboa: Inovação, nº11 (pp. 77-98), 1998.
- . NIZA, Sérgio – O Diálogo e o aperfeiçoamento pedagógico: nota sobre uma experiência, Lisboa: Boletim do Sindicato Nacional dos Professores, nº 3, pp.40-42.
- . NIZA, I.; NIZA, S.; e SANTANA, I. – Documento sobre a Formação Realizada no Movimento da Escola Moderna Portuguesa, Lisboa: MEM, 1996.
- . NEILL, A. S. – Liberdade, Escola, Amor e Juventude, S. Paulo: Ibrasa, 1972.
- . NEILL, A. S. – liberdade sem medo, S. Paulo: Ibrasa, 1976.
- . Nova Enciclopédia Portuguesa, Lisboa: Ed. Ediclube, 1991.
- . NÓVOA, António – A Educação Nacional, *in* Portugal e o Estado Novo (1930-1960), Lisboa: Presença (pp.455-519), (s.d.).

- . NÓVOA, António – Uma educação que se diz “Nova”, in Sobre a Educação Nova: Cartas de Adolfo de Lima a Álvaro Viana de Lemos (1923-1941), Lisboa: Educa, 1995.

- . NUNES, António – Freinet, actualidade pedagógica de uma obra, Porto: Asa Ed., 2002.

- . PESSOA, Ana – Movimento da Escola Moderna, Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (tese de mestrado), Set. 1999.

- . PNUD – Relatório do Desenvolvimento Humano-1996, Lisboa: Tricontinental editora, 1996.

- . POLIS, Enciclopédia Verbo da Sociedade e do Estado, Lisboa: Editorial Verbo, 1983.

- . PRIGOGINE, I., STENGERS, I. – A Nova Aliança, Lisboa: Ed. Gradiva, 1986 (2ª edição).

- . SACHOT, Maurice – A Invenção de Cristo, Lisboa: Editorial Notícias, 1999.

- . SÉRGIO, António – Educação Cívica, Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, 1984.

- . SERRALHA, Filomena – (?), tese de mestrado (texto policopiado).

- . SILVA, Agostinho da – educação de portugal, Lisboa: Ulmeiro, 1990 (2ª edição).

- . SILVA, Agostinho da – sanderson & a escola de oundle, Lisboa: Ulmeiro, 1990.

- . SILVA, Agostinho da – Textos Pedagógicos I e II, Lisboa: Âncora Editora, 2000.

- . SILVA PEREIRA, Luis – Racionalidades Alternativas e Comportamento Social, Lisboa: Ed. ISPA, 1993.

- . SNOW, S. P. – As Duas Culturas, Lisboa: Ed. Presença, 1996.
- . SOUSA SANTOS, Boaventura – Um discurso sobre as Ciências, Porto: Ed. Afrontamento, 1987.
- . SOUSA SANTOS, Boaventura – Pela Mão de Alice, o social e o político na pós-modernidade, Porto: Ed. Afrontamento, 1994.
- . STEINER, George – No Castelo do Barba Azul, Lisboa: Ed. Relógio D'Água, 1992.
- . STIRN, François – Os Grandes Pensadores Contemporâneos, Lisboa: Instituto Piaget, 1999.
- . TEDESCO, Juan Carlos – O Novo Pacto Educativo, Gaia: Ed. Fundação Manuel Leão, 1999.
- . TEDESCO, Juan Carlos – Educação, Competitividade e Cidadania, Lisboa: Conselho Nacional da Educação, Conferência Março/2001.
- . TOURAINE, Alain – Crítica da Modernidade, Lisboa: Instituto Piaget, 1992.
- . TRINDADE, Rui – As Escolas do Ensino Básico como Espaços de Formação Pessoal e Social, Porto: Porto Editora, s/d.
- . WEBER, Max – A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo, Lisboa: Ed. Presença, 1983.

ANEXOS

Tal como referimos na Introdução, em anexo, seguirão as observações participadas que foram feitas aos “Sábados Pedagógicos”, uma das instâncias em que se desenvolve o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna, no total de oito sessões, das quais cinco ocorreram no núcleo regional de Lisboa e três no núcleo regional de Setúbal.

1ª SESSÃO

Título – Representações dos alunos sobre o Estudo

Formadores – Professores Joaquim Segura, Esmeralda Raminhos e Angela Rodrigues.

Local – Núcleo Regional de Lisboa

Data - 24/11/2001

1ª comunicação – Professor Joaquim Segura (1º ciclo)

1 – Resultados de um questionário sobre representações dos alunos sobre o estudo:

. Para mim estudar é...

- saber coisas úteis para o futuro
- ler
- aprender coisas novas

. O local onde mais estudo é...

- em casa
- onde estou sozinha

. Quando estudo as minhas maiores dificuldades são

- ter muita coisa para estudar
- decorar a matéria

- compreender algumas matérias

. As aulas de que menos gosto são aquelas em que...

- fazemos testes
- fazem muitas perguntas
- não percebo a matéria
- não faço nada

. Para ultrapassar as minhas dificuldades seria bom que os professores...

- nos ajudassem a tirar dúvidas
- nos dessem mais atenção
- ficassem ao pé de mim

2 – Organização Social das Aprendizagens

- a) Estipular tempo de trabalho para o Projecto dos alunos
- b) Definir tempos para as comunicações dos alunos
- c) Definir tempos para as comunicações dos professores
- d) Marcar tempos de trabalho autónomo

2ª Comunicação - Professora Esmeralda Raminhos (1º ciclo)

Construir conjuntamente com os alunos:

- a) Agenda Semanal de Trabalho – Definir Projectos, Trabalho autónomo e Concelho do Plano Semanal;
- b) Plano Individual de Trabalho (PIT) – O que penso fazer, o que já fiz, entreajudas entre alunos;
- c) Auto-avaliação do Trabalho – orientações e sugestões dos colegas
- d) Dificuldades.

3ª Comunicação - Professora Angela Rodrigues (disciplina de História, 3º ciclo e secundário)

Questão de partida: Como estudo para os testes?

1-Síntese de várias respostas a questionário:

- Lê
- Escreve (o principal)/sublinha
- Faz resumos
- Memoriza
- Elaboração de Questões

2-Projectos de estudo dos alunos com apresentação oral e obrigatoriedade de construção de ficha de resumo por todos os alunos, já que habitualmente as apresentações orais ocasionavam algum desinteresse.

3- A avaliação final foi muito boa.

Conclusão Final da sessão:

. A Regulação das Aprendizagens deve ser feita através da:
Comunicação – Negociação – Concertação

. Os processos de ensino/aprendizagem:

- são processos de construção partilhada do conhecimento
- supõem interacções interpessoais

. As estratégias de aprendizagem e as técnicas de estudo devem ser instituídas:

- em todas as áreas do conhecimento
- pelos respectivos professores
- nos seus contextos de trabalho

2ª SESSÃO

Título- Uma Escola Inclusiva como Máxima do Projecto Educativo de Escola

Formadoras- Amélia Santos e Fernanda (?), Professoras do Núcleo Regional de Tomar
(Escola Básica nº1, do 1º ciclo)

Local- Núcleo Regional de Setúbal

Data- 12/01/2002

Estratégias de dinamização do Projecto:

. Para conseguir os objectivos a que nos propúnhamos foi necessário dinamizar um Projecto de Formação de pessoal docente e não docente, utilizando como formadores os professores da Escola que tivessem disponíveis para se assumirem como formadores;

. Foi necessário formar um Conselho Escolar de Docentes com reuniões mensais;

. Reconhecer a importância dos Centros de Recursos para o sucesso das aprendizagens;

. Fazer cumprir a lei (sobretudo, a Lei da Autonomia das Escolas, a Lei da Reorganização Curricular, a Lei do Novo Modelo de Gestão Escolar e a Declaração de Salamanca);

. Reconhecer a importância dos apoios educativos que funcionam de facto;

. Destacar a importância da área de Estudo Acompanhado (e as vantagens de pertencer ao MEM, porque já tiveram formação antecipada sobre esta área de extensão curricular – ver o livro “Pedagogia Diferenciada e Formação Cooperada”, de Sérgio Niza.

3ª SESSÃO

Título- A Importância da Escrita (?)

Formadora- Ana Oliveira, Educadora do Jardim de Infância da Calçada da Tapada em Alcântara.

Local- Núcleo Regional de Lisboa

Data- 19/01/2002

1..Estratégias de Escrita

Documentos escritos para facilitar os contactos com os Encarregados de Educação –

O Livro dos Pais:

- . o que pretendemos
- . quem somos
- . quem está na cozinha
- . quem acompanha os miúdos nos tempos livres
- . horário do jardim de infância (apelo para serem assíduos e pontuais)
- . rotina de sala e das actividades semanais (educação física, etc.)
- . indicações oficiais (os princípios da Escola Moderna).

Organização do Trabalho na sala de aula:

- . Rotinas das salas
- . Mapa de presenças
- . Diário de Turma (4 colunas: o que se vai fazer; o que eu gosto; o que eu não gosto;

os conflitos)

- . Mapa de Actividades
- . Reunião de Conselho
- . Projectos de Estudo

2. A Importância da Escrita

Deve existir exposto na sala:

- Um placar com os materiais necessários
- Um placar que exemplifiquem as actividades que se podem fazer (nas diferentes áreas: desenho, escrita, educação física, etc.)
- Um placar com o Diário de Turma (que vai sendo preenchido dia a dia e é lido no final da semana; no início de cada dia é lida a planificação diária)
- Um placar dos tempos diários
- Um placar de aniversários (com a foto e o nome de cada um).

Actividades:

- trabalhos de biblioteca
- trabalhos de escrita
- textos livres
- jornal de sala (mensal, a partir do vivido na sala pelas crianças).

3. A Escrita em Diferentes Funções

É importante o tipo de letra que se utiliza com as crianças? As orientações oficiais, desde 1996, são de que se devem utilizar todos os tipos de letra.

Geralmente a escrita é feita no quadro para ser copiada. Naturalmente a escrita começa a aparecer cada vez com maior importância à medida que se avança no escalão etário.

4ª SESSÃO

Título – Plano Anual de Turma na disciplina de Matemática

Formador – Professor Renato, disciplina de Matemática, 3º ciclo, Escola D. Fernando II em Sintra.

Local – Núcleo Regional de Lisboa

Data – 23/02/2002

1. Lista de Divisão de Tarefas

- **Tarefas:**
- a) organização e responsabilidade por uma caixa colectiva de materiais
 - b) biblioteca de turma
 - c) elaboração de ficheiros e cartazes

2. Lista de Verificação

- realização de um teste
- revisão de conteúdos (estudo de fichas pós-teste)
- elaboração de projectos
- apresentação do projecto

3. Lista do Plano Anual de Matemática

Colunas:

- Para aprender
- Para fazer (temas de actividades/projectos)
- Material disponível
- Quem faz
- Estimativa da data de finalização
- Data da apresentação à turma

5ª SESSÃO

Título – Elaboração de Projecto no 1º Ciclo

Formadoras – Professoras Carmen, Teresa e Laurinda do núcleo regional de Setúbal, 1º ciclo

Local – Núcleo Regional de Setúbal

Data – 16/03/2002

Elaboração de um Projecto na Escola Básica n.º 11 de Setúbal

1. Pontos de partida para a elaboração do Projecto

- Programa (conteúdos programáticos das várias disciplinas)
- Organização de Visita de Estudo
- O trabalho pode ser individual, entre pares, ou até a turma inteira e a sua realização pode ser feito na sala de aula ou no exterior
- Serão consagrados 2 tempos semanais para a elaboração do projecto
- Intercâmbio entre turmas na apresentação dos projectos
- Temas abordados: Corpo Humano, Serra da Arrábida (recolha de plantas, solo, rocha), Coisas do Espaço, Matemática, Os Golfinhos, Portugal (províncias, distritos, concelhos, freguesias), Pontos Cardeais, Aparelho Respiratório, Aparelho Urinário, A Reprodução, A Bandeira Nacional, Animais da Arrábida

1.1. Projecto de Estudo (folha tipo para preencher)

- elementos do grupo
- data de início/data de apresentação
- o que queremos saber?
- Quem faz?
- Onde vamos procurar a informação?
- Como organizar a informação?
- Como vamos apresentar o trabalho à turma e quando?

1.2.Ficha de Avaliação do Projecto

- elementos do grupo
- tema
- como funcionou o grupo?
- todos os elementos participaram na realização do trabalho?
- onde fomos pesquisar (livros, internet, entrevistas)
- copiámos a informação/fizemos resumos da informação recolhida
- preparámos com cuidado a informação do trabalho (sim/não...)
- materiais utilizados na apresentação

A Professora Laurinda falou também sobre a importância das visitas de estudo na aprendizagem e referiu como exemplo concreto uma visita de estudo efectuada ao jardim Botânico da Ajuda. A visita de estudo permitiu um conjunto de actividades como a escrita, o desenho livre e a leitura, actividades muito importantes, sobretudo, para quem, como é o seu caso, não utiliza manuais para o ensino da leitura.

6ª SESSÃO

Título – Apoio à Inserção Profissional de Professores em Início de Carreira (20 alunas do 4º ano da ESE de Setúbal, disciplina de Prática Pedagógica).

Formadoras – Maria do Céu e Irene Fortuna , Professoras da Escola Superior de Educação de Setúbal

Local – Núcleo Regional de Setúbal

Data – 11/05/2002

a) Questão de Partida: Levantamentos de Primeiras Dificuldades/Questões a Trabalhar e o que Podemos Fazer?

- Levantamentos de Primeiras Dificuldades/Questões a Trabalhar:

- 1- Adaptação do novo professor
- 2- Organização e gestão da sala de aula (diferentes ritmos, espaços, tempos)
- 3- Planificações
- 4- Como trabalhar as produções e necessidades das crianças
- 5- Avaliação dos alunos
- 6- Como lidar com situações de (in)disciplina/reuniões com os encarregados de educação
- 7- Legislação (direitos e deveres)
- 8- Projecto do ano

- O que podemos fazer?

- 1- Relatar/contar sobre o que aconteceu, o que senti, o que fiz, como fiz, o que disseram os outros professores
- 2- Trabalhar sobre desenvolvimento curricular
- 3- Construir instrumentos de planificação e avaliação
- 4- Construir e trocar materiais pedagógicos
- 5- Apresentação e discussão de trabalhos realizados com as crianças
- 6- Conhecer práticas de professores mais experientes
- 7- Conhecer a legislação em vigor
- 8- Clarificar e definir as fases, o tipo e o acompanhamento do projecto final

- Aulas teóricas na Escola Superior de Setúbal
- Tutoria, orientação e acompanhamento dos projectos
- Apoio em contexto de sala de aula
- Isomorfismo (a forma como se trabalha na ESSE deverá ser transportado para a sala de aula dos meninos).

b) Construção de Questionário no Final do ano lectivo

Construir quadro a partir das seguintes entradas:

1. Alunos
2. Dificuldades no início do ano
3. Dificuldades enunciadas no fim (sobre o que sentiram ao longo do ano)
4. Formas de lidar com as dificuldades.

7ª SESSÃO

Título – Coordenação da área de Estudo Acompanhado numa Escola do 2º ciclo

Formadoras – Isabel Bento e Manuela Guerreiro, Professoras do 2º ciclo de uma Escola de Lisboa.

Local – Núcleo Regional de Lisboa

Data – 18/05/2002

Questão de partida:

Como não existia um Programa de Estudo Acompanhado pré-definido foi necessário pensar o que fazer com 25 pares de professores que iam leccionar esta disciplina:

- 1- O que fazer?
- 2- Proposta de critérios de Avaliação em Estudo Acompanhado.
- 3- Balanço Global.

1- O que fazer?

1.1.

- a) Definição de objectivos de EA, partindo das expectativas dos alunos (a palavra chave é ajudar...)
- b) Ficha de diagnóstico
- c) Elaborar um PIT (Plano Individual de Trabalho)
 - o que fazer perante as dificuldades encontradas?
 - construir fichas de trabalho individual e colectivas
 - desenvolver plano de trabalho
 - auto-avaliação (cumpri o meu plano? Sim? Não? Porquê?)

2. Proposta de Critérios de Avaliação

- a) hábitos de organização e sentido de responsabilidade
 - organização de materiais (capa, dossiers, cadernos...)

- responsabilidades (assiduidade/pontualidade, cumprimento de tarefas, contributo para bom ambiente de trabalho, respeito pelos colegas e professores.
- b) Métodos de estudo e de trabalho (concentração/aquisição/desenvolvimento)
- c) Autonomia na realização das aprendizagens (desenvolvimento da autonomia)

3. Balanço Global

Construção de Guia de Estudo Acompanhado a partir do que fizeram os 25 pares de professores e verificação aspectos positivos e negativos da experiência. Conclui-se que a área de Estudo Acompanhado constituiu uma experiência largamente positiva.

Resultados considerados relevantes nos alunos:

- desenvolvimento da autonomia e aquisição de hábitos de trabalho (revelou-se muito útil a compilação de fichas de várias disciplinas)
- vontade de fazer os trabalhos de casa
- a realização de trabalhos de casa e de fichas de trabalho desenvolveu a capacidade de concentração e de orientação nas matérias
- a estratégia que mais resultou foi deixar ao critério de cada aluno a tarefa a realizar.

8ª SESSÃO

Título- Balanço do trabalho desenvolvido pelos Grupos Cooperativos durante o ano lectivo

Local- Núcleo Regional de Lisboa

Data- 22/06/2002

1. Grupo Interregional

O Professor João Belém referiu como decorreu o trabalho neste grupo que é constituído por oito professores de vários lugares do país.

2. Grupo de Professores de Português, História e Matemática

- Organização de conjuntos de materiais em sacos (fichas, manuais, partes de manuais...) que os alunos utilizam para fazer pesquisas, projectos, trabalhos)
- Troca de sacos entre grupos
- Relatos de práticas (um dos relatos sairá no próximo número da revista do MEM)
- Comunicação no Congresso Anual do Movimento sobre a experiência
- Montar uma sala de experiências no Encontro ProfMat, organizado pela Associação de Professores de Matemática)

3. Grupo dos Apoios

Grupo constituído por Sérgio Niza e três alunos seus do curso de Psicologia do ISPA.

- título de algumas sessões do grupo: O que é o Apoio Educativo?, Documento sobre a Ética do que é o Apoio, Visualização sobre Didáctica da Filosofia (Rui Grácio e Agostinho da Silva), O Método de “Donan”, Análise do texto “Zonas Proximais de Desenvolvimento” (Vygotsky).

- Elaboração de documento sobre como o Professor deve estar na sala de aula a partir do espírito do MEM, com comunicação em Congresso.

4. Grupo de Formação Cooperativa para a Leitura de Textos

Grupo constituído por seis professores do 1º ciclo e um do 2º ciclo.

Objectivos do Projecto do Grupo:

- ler e discutir textos para a teorização/reflexão da prática quotidiana dos elementos do grupo
- isolar problemas para encontrar soluções
- analisar normativos legais
- clarificar conceitos para reflectir melhor as práticas (competências, saberes, conteúdos, atitudes, capacidades, exclusão, integração, projecto curricular)
- discussão sobre o texto “Competências Gerais”, do livro Currículo Nacional do Ensino Básico
- levantamento de textos importantes para ler e discutir (Vygotsky, Bruner, A Escola dos Sonhos existe há 25 anos em Portugal...)

Foi elaborado um Dossier que reúne todos os textos lidos e discutidos, a partir dos quais cada elemento do grupo fará uma comunicação em Congresso.