

CASIMIRO MANUEL MARTINS AMADO

HISTÓRIA DA PEDAGOGIA E DA EDUCAÇÃO

III PARTE

Guião para acompanhamento das aulas
- Lic. em Ensino Básico (1º Ciclo)

UNIVERSIDADE DE ÉVORA

2006

7. A educação e a pedagogia de meados do século XIX a meados do século XX.

7.1. As “*escolas novas*” e o Movimento da Educação Nova.

- a) Na Europa e no Mundo
- b) Em Portugal.

ANTOLOGIA

(Textos de introdução e sensibilização)

“Foi perante o alargamento da escola a novas classes sociais e como reacção aos processos brutais e anticientíficos utilizados no ensino que, nos finais do século passado, princípios do actual, nasceu a corrente conhecida por "Escola Nova" (...). Este movimento inspirou decisivamente tudo o que se passou a nível do ensino no século XX". Eduardo Reizinho

"Em que consiste pois este espírito da educação nova ? [...] Quando, sem estar penetrado desse espírito, um professor se serve de um dos métodos ou técnicas dependentes da educação nova, fá-lo em seu proveito pessoal. Para ele trata-se de melhorar e mais frequentemente de facilitar o seu trabalho e obter assim nesta ou naquela disciplina resultado que, além de superiores, lhe darão menos trabalho. Permanece, porém, no primeiro plano de actividade educacional em relação à qual ele é o motor e a educação a sua missão. De modo algum a classe de que se encontra encarregado muda de fisionomia; é sempre constituída por um professor que ensina, forma e prepara e que tem à sua frente os alunos que são ensinados, formados e preparados. (...) é o oposto da educação nova tal como a considerámos na linha de princípios proclamados por Rousseau". Roger Cousinet

"(...) perigosa é ainda a existência dos «falsos amigos» da educação nova que, tendo conservado intacto o espírito da educação de outrora, se servem de um certo número de processos novos colhidos aqui e ali para manter este espírito como auxílio numa missão a que aliás nenhuma modificação trazem. É assim que este ou aquele professor divide os alunos em várias equipas, dando a cada uma um exercício gramatical ou de história depois do que afirma convictamente que introduziu o trabalho de grupo na sua aula. Há um outro que intercala a sua exposição com perguntas contínuas e pensa estar a utilizar um método activo. Um outro introduz um exercício de expressão "livre" num determinado dia e hora. Há ainda quem organize um passeio escolar com um programa de observação rigidamente fixado de antemão e confere a este exercício imposto o nome mais pomposo e mais do "tipo educação nova" de estudo do meio. E, como estes, poderíamos citar muitos mais exemplos. Se nos quiséssemos dar ao trabalho de elaborar a lista de erros cometidos em nome da educação nova, teríamos de dispor de muito tempo para o fazer". Roger Cousinet

TEXTO

SIGNIFICADO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NOVA

Poder-se-ia, remontando ao passado, encontrar antepassados longínquos da Educação Nova até mesmo na Antiguidade, com o método socrático que pretendia que os indivíduos buscassem a verdade pelos seus próprios meios, e passando por Rabelais, Montaigne, pelo movimento da Renascença e pelos inovadores dos séculos XVII e XVIII.

Mas, para nos referirmos à época contemporânea basta verificar que, paralelamente à evolução económica, social e política, à aspiração democrática, à luta para materializar os ideais de liberdade, de igualdade, de fraternidade universal e de paz que transformam o nosso mundo, a educação tinha de evoluir e de se adaptar a essas aspirações e necessidades novas, passando a fazer parte dos costumes, se tal lhe fosse exigido.

É esse movimento, nascido no plano teórico com J.-J. Rousseau – reconhecidamente, o primeiro teórico dessas concepções – e que se desenvolveu, em princípio, pela acção meritória de pioneiros isolados e corajosos, difundido posteriormente na prática escolar e até nas normas familiares, que se denomina Educação Nova.

Noutros países recebeu o nome de «Educação Progressiva». E talvez essa designação exprima melhor o seu profundo significado histórico, na condição de não se perder de vista a sua intenção democrática e social e de continuar a servir-se dos novos conhecimentos e processos que a história é fértil em lhe trazer e, em particular, hoje, os dados fornecidos pela psicologia, pela sociologia e pela ciência pedagógica tomada no seu conjunto.

Mas também se torna necessário definir que, na superabundância das novas iniciativas, na difusão aventureira e inorgânica dessas ideias, muitas vezes se tomam por Educação Nova práticas que mais não são do que caricaturas abusivas e falhas de verdadeiro sentido pedagógico.

Frequentemente isso conduz – para lá da falta de informação e de preparação dos pais no tocante às funções essenciais – a pensar-se que praticar a Educação Nova, ser um pai *à la page*, é fazer tudo ao contrário do que se fazia até então. Ora, a autodisciplina, a verdadeira liberdade, não são exactamente a ausência de disciplina, o mero «deixa andar», que só conduzem à anarquia; do mesmo modo, o método activo da redescoberta não consiste em abandonar a criança a si própria. Essa lógica do «sim» e do «não», esse movimento pendular que faz negar todo o valor da memória para, alguns anos mais tarde, voltar a descobri-lo, são absolutamente infecundos e indignos de espíritos esclarecidos.

É preciso reconhecer, finalmente, que se os pioneiros criadores foram grandes, os seus discípulos nem sempre tiveram a inteligência de continuar a obra de criação dos seus mestres e que eles se fixam, frequentemente, numa imitação servil e em atitudes estereotipadas e dogmáticas. Ora, todo e qualquer método assim utilizado mecanicamente acaba por ser uma receita sem mais valor do que os métodos antigos.

*

Julgo serem perigosas as atitudes de pura oposição, de dogmatismo, bem como as visões demasiado parciais, É já tempo de a Educação Nova proceder a uma

harmonização dos seus princípios e a uma visão global dos seus fins, de definir, finalmente, o seu verdadeiro espírito, que não reside nem nesta técnica nem naquele método particular, mas sim nessa enorme vontade de adaptação aos recursos oferecida pelo desenvolvimento das artes, da ciência e da técnica, e a um destino cada vez mais humanizado da sociedade. Para tal, talvez seja vantajoso passar em revista a história da Educação Nova.

A INSPIRAÇÃO DA EDUCAÇÃO NOVA: J. -J. ROUSSEAU

Talvez J. -J. Rousseau, que tanto inspirou os inovadores, se tenha prestado à confusão pelo carácter oponente, voluntariamente paradoxal, apaixonado, que deu à sua obra *Émile*, «romance pedagógico» – como alguns afirmam – ou origem de visão profética do que será a psicologia da criança, do ser em evolução, da genética? É, em todo o caso, a obra que determinou a reviravolta histórica nas concepções da educação, na atitude em relação à criança, tal como de 1789 e da invenção da máquina a vapor – pouco antes de 1789 – data o início das transformações que não cessaram de actuar nos campos da política e da economia.

Conhece-se bem o sucesso universal desse livro, que valeu ao seu autor ser condenado ao exílio em Genève. Conhece-se pior o que dele se pode extrair na prática, talvez porque seja lido incompleta ou deficientemente. Dado que conheço poucos artigos ou obras que, após terem elogiado as perspectivas geniais de determinadas teorias do autor, não o acusem, finalmente, de haver arquitectado uma teoria puramente utópica e impraticável; ou então ele é lido parcialmente, sendo retida apenas uma parte do seu pensamento, caindo no esquecimento tudo o que ele escreveu em outras obras não menos importantes.

«Comecem por estudar melhor os vossos alunos; porque, seguramente, não os conhecem», escreve ele no prefácio. «Eis o estudo a que me apliquei mais, para que, quando todo o meu, método for quimérico e falso, se possam sempre aproveitar as minhas observações.» É, pois, o estudo do que é a criança antes de ser homem, da sua natureza, das suas capacidades, dos seus interesses, das melhores motivações e métodos a utilizar para o formar verdadeiramente, que ele empreendeu. É preciso conhecer a apresentação sistemática que um Claparède fez das suas ideias na *Educação Funcional* para se sentir o que ainda há nele de positivo e válido nos tempos que correm.

A ideia de uma psicologia da criança diferente da do adulto, mas não dissociada dela, como alguns pensam, de uma educação adaptada à criança e à sua evolução, às suas capacidades, necessidades, interesses, etapas a respeitar – pedagogia activa que leva a criança, não a receber, mas a formar ela própria os seus conceitos, a construir o seu saber, a apoiar-se sobre a sua experiência, sobre o que há de aproveitável na sua natureza, e muitas outras ideias respeitantes ao futuro, estão patentes em *Émile* e inspiraram, segundo ele, vários outros pensadores, como Kant, ou praticantes, como Basedow, na Alemanha, no seu, *Philanthropinum* (1774), ou ainda Pestalozzi, na Suíça, na sua escola de Yverdon inaugurada em 1805, na preocupação democrática de contribuir para «o progresso intelectual e moral dos menos favorecidos», de todos aqueles que, até então, não tinham tido, de facto, direito a uma verdadeira educação.

OS PRIMEIROS PIONEIROS: A TENDÊNCIA LÍRICA E CONTESTATÁRIA

Foi por alturas de 1850 que, emergindo do romantismo inicial, surgiram os primeiros protestos contra a utilização que, durante séculos, tinha sido feita pelas gerações adultas. A verificação das deficiências, digamos mesmo dos efeitos nocivos da educação tradicional, ou a consciência profunda das novas necessidades, às quais

deveria corresponder uma educação mais respeitosa da criança, responsabilizando a criança, «homem de amanhã», pelas suas ideias e sonhos, conduziu à revolta violenta contra o sistema estabelecido, fazendo surgir a intenção, cada vez mais frequente, de se tomar uma posição activa perante tudo o que anteriormente se fazia. Contra o adestramento, a dependência indiscutível da criança e do adolescente ante regras e valores impostos pela sociedade adulta à geração que desponta, a transmissão passiva do saber e das ideias apresentadas como eternas, proclamam-se os direitos da criança, o apelo à liberdade e à sua espontaneidade, a confiança na sua natureza; tem-se, assim, o sentido de uma evolução necessária.

Estas intenções idealistas e subjectivas, embora semelhantes na sua inspiração, são bastante diversas nas suas aplicações. Por outro lado, elas atingem apenas um reduzido número de alunos, sendo aplicadas frequentemente em escolas particulares e, portanto, reservadas às crianças mais ricas. Por vezes, é, pelo contrário, a criança oriunda das camadas modestas, muito pobres, que se retende atingir. Em qualquer dos casos, trata-se sempre de «libertar» a criança, de a deixar «expandir-se sozinha, ganhar confiança na sua natureza. Como reacção contra o meio técnico e a vida moderna, tão pouco adequados às crianças, as escolas são instaladas no campo e num ambiente natural.

É Tolstoi quem proclama na Rússia que a «criança é a primeira imagem da harmonia; na criança que vem ao mundo sã, o equilíbrio entre o belo, a verdade e o bem é perfeito», Em 1858, cria na sua escola de Yasnaia-Poliana este programa de liberdade, de educação e formação do carácter, do sentido do belo e do bem, para ele superior a qualquer forma de instrução e ciência.

É na Áustria, Ellen Key convencida – como ela diz no seu livro *O Século da Criança*, que, em seis anos, foi editado 64 vezes – de que «quando o pai vir na criança o filho do rei a quem deverá servir fielmente, aquele terá adquirido todos os seus direitos». Confiante numa liberdade e num individualismo totais, ela pensa que não há senão que deixar que, lenta e tranquilamente, a natureza se ajude a si própria».

Mas, simultaneamente ou mais tarde, viriam a surgir, em alguns países mais do que em outros – por exemplo, na Inglaterra e na Alemanha –, tendências para a socialização da criança, ensinando-a a viver com os outros, a trabalhar com os outros, a formar o seu carácter, a organizar a escola em sistema comunitário de trabalho com monitores, chefes de classes e de escola, à semelhança de uma «monarquia constitucional ou de uma democracia militar», ou seja, à imagem de um mundo ideal que se antevia.

Todas estas ideias, fortes na contestação, apresentavam-se como afirmações isoladas e correspondiam a preocupações ou inspirações individuais dependentes do carácter ou da sensibilidade particular dos seus autores.

AS TENTATIVAS DE ALARGAMENTO E DE COORDENAÇÃO DA EDUCAÇÃO NOVA

Vê-se que a Educação Nova nasceu primeiramente da intenção e da acção individual de pioneiros que sentiam profundamente as deficiências da educação estabelecida, ou as novas necessidades de um mundo mais justo, mais humano, em que todos os indivíduos teriam direito a desenvolver plenamente todas as suas potencialidades, em que a infância e a juventude teriam um verdadeiro lugar e não esse estado de adultos incompletos, inteiramente dependentes, submetidos à autoridade absoluta, à obediência servil que talvez conviesse à civilização passada mas que deixou

de ser apanágio de uma sociedade democrática, feita de liberdade, de responsabilidade e de disciplina consentida.

Esses pioneiros eram teóricos ou homens de acção que tiveram a coragem de se rebelarem contra os costumes estabelecidos. Mas os realizadores que queriam fazer passar as suas ideias à realidade limitavam-se a ver, como todos os homens de acção, uma parte do que era necessário fazer. Os seus excessos – como os da Escola de Hamburgo, que se manteve libertária até ao fim e criou «repúblicas de crianças» – foram úteis e fecundos. É o que se pode chamar o período individualista, idealista e lírico da Educação Nova.

Veio em seguida a idade dos sistemas, o de Decroly, Montessori, Kerchensteiner, Dewey, Washburne, Ferrière, Dottrens, Cousinet, Freinet, que, baseando-se em observações mais largas e mais seguras, tentaram estabelecer sistemas educativos completos, apoiados em técnicas e métodos precisos e mesmo em concepções mais elaboradas do homem e dos fins educativos. Esses sistemas não ficaram menos isolados e, pelo menos aparentemente, mais opostos, pela própria precisão que proporcionaram aos técnicos.

Sentiu-se, contudo, a necessidade de confrontar essas práticas e essas intenções, o que constituiu a terceira etapa. Em 1899, por iniciativa de Ferrière – o apóstolo suíço da E. N. – foi criado, em Genève, o *Gabinete Internacional das Escolas Novas*, encarregado de estabelecer a sua lista, de criar laços entre as escolas e de recolher e difundir os resultados obtidos. Em 1921, em Calais, foi fundada a *Liga Internacional da Educação Nova*, que reúne grupos nacionais, como o *Grupo Francês de Educação Nova* e que, de três em três anos, organiza congressos internacionais.

Mas as etapas sucessivas desse movimento testemunham uma diversidade e uma evolução constantes. Em 1912, define-se a escola nova como «um internato familiar situado no campo, onde a experiência pessoal da criança está na base da educação intelectual com recurso aos trabalhos manuais (escola do trabalho) e da educação moral pela prática da autonomia dos alunos».

Definiram-se os *30 pontos característicos da E. N. (...)*.

MIALARET, Gaston, (Org.), *Educação Nova e Mundo Moderno*, Ed. Arcádia, Lisboa, 1971.

TEXTO

Os 30 princípios da “Educação Nova”

ORGANIZAÇÃO GERAL

1. A Escola Nova é um laboratório de pedagogia prática que se propõe servir de sugestão às escolas oficiais. Baseia-se na psicologia da criança e nas condições da vida moderna.
2. A Escola Nova é um internato de atmosfera tão familiar quanto possível, só esse meio sendo capaz de realizar uma educação integral.

3. A Escola Nova está instalada no campo, meio natural mais são e mais rico do ponto de vista educativo; na proximidade da cidade, todavia, quando se trata de adolescentes, de maneira a facilitar a sua educação estética.
4. A Escola Nova agrupa os alunos em pavilhões, de 10 a 15 ao máximo, sob a direcção de um casal de educadores.
5. A Escola Nova pratica, a maioria das vezes, a coeducação que prepara casamentos são e felizes.

EDUCAÇÃO FÍSICA E HIGIENE

6. A Escola Nova deve ter por dia ao menos uma hora e meia de trabalhos manuais que tenham uma utilidade prática e educativa.
7. A marcenaria, a cultura do solo, a criação de animais, são as modalidades mais desejáveis dessa actividade manual por causa do seu maior valor, sob todos os pontos de vista.
8. A Escola Nova deve dar às crianças a possibilidade de executar trabalhos livres, adaptados à individualidade de cada um.
9. A Escola Nova assegura a cultura do corpo pela ginástica natural.
10. A Escola Nova pratica viagens a pé ou de bicicleta, com acampamentos debaixo de tendas e cozinha ao ar livre; esses elementos visam, ao mesmo tempo que a educação física, a iniciação à geografia e à vida social.

FORMAÇÃO INTELECTUAL

11. A Escola Nova desenvolve o juízo mais que a memória, visando a cultura geral: esta é baseada no método científico, na exploração do meio e na leitura pessoal.
12. A Escola Nova encara a especialização espontânea e depois reflectida, ao lado da cultura geral.
13. A Escola Nova baseia o seu ensino sobre os factos e sobre as experiências; na natureza, nos organismos humanos.
14. A Escola Nova recorre à actividade pessoal do educando pela associação do trabalho concreto ao estudo abstracto, pela utilização do desenho como auxiliar das diversas disciplinas.
15. A Escola Nova estabelece um programa partindo dos interesses espontâneos da criança.
16. A Escola Nova recorre ao trabalho individual que consiste numa investigação, quer entre os factos, quer nos livros, nos periódicos e que consiste numa classificação segundo a ordem lógica.
17. A Escola Nova faz apelo ao trabalho colectivo que consiste numa disposição ou elaboração lógica em comum de documentos particulares.
18. Na Escola Nova o ensino propriamente dito é limitado à parte da manhã.
19. A Escola Nova trata apenas uma ou duas matérias por dia.
20. Na Escola Nova tratam-se poucas matérias por mês e por trimestre, adoptam-se horários individuais e agrupam-se as matérias segundo o avanço dos alunos.

FORMAÇÃO MORAL, SOCIAL E ESTÉTICA

21. A Escola Nova forma, em certos casos, uma república escolar onde se desenvolve gradualmente o juízo crítico e o sentido da liberdade.
22. Na Escola Nova procede-se à eleição democrática dos chefes, sendo assim os professores libertos de toda a parte disciplinar.

23. A Escola Nova reparte entre os alunos os cargos sociais.
24. Na Escola Nova as recompensas e as sanções negativas consistem em colocar o aluno em condições de melhor atingir o fim considerado como bom.
25. A auto-emulação substitui a emulação entre os alunos.
26. A Escola Nova deve apresentar uma atmosfera estética e acolhedora.
27. A música colectiva, o canto coral e a orquestra fazem parte da educação estética.
28. A educação da consciência moral consiste principalmente, nas crianças, em narrações moralizadoras, em reacções espontâneas.
29. A maioria das escolas nova observa uma atitude religiosa sem sectarismo e praticam a neutralidade confessional.
30. A Escola Nova prepara não só o futuro cidadão em vista da Nação, mas também em vista da Humanidade.

Definição oficial de “Escola Nova”

“A Escola Nova 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”. (Adolphe Ferrière)

Extraído de: PLANCHARD, Émile, *Introdução à Pedagogia*, Coimbra Editora, Coimbra, 1979, pp. 193-199.

7. A educação e a pedagogia de meados do século XIX a meados do século XX
7.2. A pedagogia de Célestin Freinet e a Escola Moderna

ANTOLOGIA

(Textos de introdução e sensibilização)

"Todos os dias a experiência conduz Freinet à mesma conclusão: o ensino ministrado à maneira tradicional, que exige da criança uma atitude passiva e amorfa, não tem o menor resultado. É claro que Freinet explica esse malogro pelas suas insuficiências como educador. Sabe perfeitamente que, se tivesse uma voz forte e bem timbrada, um olhar firme, uma presença física imponente (...)" Élise Freinet

"Através do contacto com as crianças, das relações de franca e simples camaradagem que mantinha com elas, tinha compreendido definitivamente que precisava de colher na própria vida das crianças os novos elementos para o seu trabalho pedagógico e apoiar-se nos seus interesses mais profundos para satisfazer aquela sua necessidade de actividade (...)" Célestin Freinet

"(...) não se poderia empregar a expressão "método Freinet", a não ser por abuso de linguagem. Freinet insistiu sempre em definir a sua obra como um movimento e não como um catálogo de princípios e de pormenores técnicos (...)" Roger Gilbert

"[Freinet] era adepto dos "métodos naturais": a aprendizagem, tanto quanto possível, deve estar espontaneamente ligada à iniciativa dos alunos e aos seus trabalhos práticos; as matérias não devem ser introduzidas friamente, como corpos de teorias acabados e sistematizados, apresentados numa linguagem frequentemente estranha aos alunos, fora dos seus entusiasmos diários e das suas interrogações". Eduardo Reizinho

TEXTO

Talvez Freinet tivesse suportado melhor a acção deplorável da defeituosa instalação escolar e da pobreza, talvez se tivesse adaptado menos mal aos processos tradicionais que o Director tanto elogiava, se não tivesse existido o grave problema de uma saúde comprometida. Sentia uma imperiosa necessidade de procurar outras soluções válidas para o seu caso e para as personalidades cujas respectivas particularidades ia aprendendo a conhecer. Muito naturalmente, sem ambição nem preconceitos, tentou adaptar um ensino livre de formalismos às suas possibilidades físicas limitadas e às reacções dos seus pequenos alunos. Dia a dia, foi improvisando, comparando o seu comportamento com o dos alunos.

Viu logo sem dificuldade que, por exemplo, as lições tradicionais que, por impossibilidade respiratória, não podia dar convenientemente, eram tão cansativas para os alunos como para ele próprio. Quando dispunha na secretária o material que tinha preparado para uma lição qualquer sobre objectos, as crianças ficavam atentas, cheias de curiosidade, na expectativa de uma espécie de exibição de prestidigitador.

Mas, logo que começava a explicação e que era preciso impor o silêncio para dar a lição e ao mesmo tempo manter a disciplina, o esforço era de tal ordem, que o professor tinha de se dar por vencido e o mesmo acontecia à curiosidade insatisfeita dos seus alunos decepcionados.

Mas que fazer então numa aula, se se está impossibilitado de dar as lições ? Não se pode passar o dia inteiro a ler a cartilha, a fazer cópia e a escrever algarismos no caderno. Aliás, as crianças são rebeldes a estas actividades que envolvem uma imobilidade física e mental. Elas acabam por se enervar e o professor por se impacientar. Todos os dias a experiência conduz Freinet à mesma conclusão: o ensino ministrado à maneira tradicional, que exige da criança uma atitude passiva e amorfa, não tem o menor resultado. É claro que Freinet explica esse malogro pelas suas insuficiências como educador. Sabe perfeitamente que, se tivesse uma voz bem timbrada, um olhar firme, uma presença física imponente, haveria a hipótese de o dinamismo próprio de um ser saudável dominar a situação. Mas dominar a situação não é resolver o problema educativo. Ali bem perto, na sala em frente, o director enfrenta a indocilidade das crianças com berros, reguadas na mesa, linhas para escrever, verbos para copiar e, por vezes, com a expulsão violenta de algum indesejável para o meio do corredor... Mas nem assim é bem sucedido.

Pôr o problema, reconhecer as suas dificuldades, aperceber-se dos dados que o tornam assim tão complicado, não é obrigatoriamente arranjar-lhe uma solução ideal. O papel de camarada-educador que Freinet escolheu nem sempre se concilia com as exigências dos programas e o rigor dos horários. Depois dos momentos de relaxamento amigável, é preciso retomar uma atitude rígida, dominar o rebanho e regressar aos deveres escolares sempre decepcionantes para todos.

Esgotadíssimo fisicamente e face às dificuldades praticamente insuportáveis que surgem quotidianamente, Freinet decide preparar-se para concorrer ao lugar de inspector primário. Passará assim a ter o espírito mais ocupado e poderá levar uma vida menos sedentária vivendo junto das crianças de quem já aprendeu a gostar. Informa-se do programa e contacta pela primeira vez com o pensamento dos homens que ao longo dos séculos dominaram a pedagogia.

Até agora, tinha apenas uma vaga ideia sobre Rabelais, Montaigne, Pestalozzi, Rousseau, dos quais não se tinha podido abeirar por ter saído precipitadamente da Escola Normal. Descobre nesses pioneiros uma segurança e um vigor que contrastam estranhamente com a psicologia intelectualista e abstracta dos autores incluídos no programa dos autores incluídos no programa do curso para inspectores. Decide-se a tragar a purga dos tratados de Spencer, William James, Wundt, Ribot, mas é com verdadeiro prazer que se detém na companhia de Gargântua e Pantagruel e, sobretudo, na companhia desse admirável homem que é Pestalozzi, cujas temeridades o dominam por completo.

O que vai melhorando são as suas relações com os alunos a nível escolar. Como sabe que um dia irá deixar a sua turma, parece apegar-se ainda mais aos alunos, abeirando-se deles para os ver viver, esforçando-se por ser indulgente, por estar atento aos desejos expressos por cada um deles, procurando antes de mais compreender, ajudar. Essa atitude espontânea traz-lhe todos os dias algumas alegrias que tornam mais suportável a sua vida de enfermo e o levam cada vez mais à compreensão profunda da criança. Também tem menos escrúpulos com o cumprimento do horário, com a obediência ao programa e, pouco a pouco, fora dos caminhos usuais, vai adoptando um novo comportamento face aos problemas pedagógicos da vida habitual da turma.

*

É Joseph, o amigo dos bichos, quem conduz resolutamente Freinet a uma reconsideração permanente do problema pedagógico. Acabado o recreio, com a apitadela do director, as duas turmas formam para regressar às aulas; e, enquanto a coluna se põe em marcha, Joseph, que vinha atrás, sai a correr da forma [fila] e vai ajoelhar-se diante de um muro. Esquadrinha as velhas pedras com o olhar ávido. O director já desapareceu no corredor. Intrigado, Freinet observa Joseph que, com gestos devotos, eleva os braços para a parede, à altura dos olhos.

– Joseph !

Não dá resposta. O nosso noviço está na celebração da missa...

– Joseph !

Então o pequeno volta para o professor o seu rosto preocupado e faz um gesto apressado, que é simultaneamente uma ordem imperiosa para que ele se cale e espere:

– Chiu ! Vou já, vou já ! Entra, já vou ter contigo.

A tensão interior do miúdo é tão forte que Freinet compreende a linguagem da mãozita impaciente logo à primeira vista, e, sem se voltar, entra na aula.

– Sr. professor, falta o Joseph.

– Sr. professor, ele fugiu. Antigamente estava sempre fugir.

Mas a porta abriu-se e Joseph apareceu radiante, soprando como se tivesse acabado de ganhar uma luta.

– Sr. professor, é que ali no buraco há uma lagarta com penas... pequenininha, assim (indica o tamanho com o dedo), é azul, Sr. professor... Dei-lhe comida...

A lição de leitura começa. Enquanto o ponteiro do mestre vai designando as sílabas no quadro mural, Joseph, de olhos voltados para a janela, continua a velar pela sua lagartinha que tem penas e que é de um azul tão lindo...

A lagarta do Joseph é um caso entre centenas deles que demonstram a Freinet a necessidade de ter em conta o interesse da criança e de integrar esse no ensino, para evitar continuamente a desintegração do pensamento infantil, flagelo da escola tradicional.

FREINET, Élise, *Nascimento de uma pedagogia popular*, Ed. Estampa, Lisboa, 1978, pp. 22-25.

7. A educação e a pedagogia de meados do século XIX a meados do século XX.

7.3. A pedagogia libertária: de Tolstoi, por Hamburgo, a A. S. Neill e à escola de Summerhill.



ANTOLOGIA

(Textos de introdução e sensibilização)

"Nunca fui influenciado pelos grandes educadores. Nunca li Dewey ou outro qualquer. O meu caminho para a educação foi através da psicologia - à custa de Freud e de Reich. Fiz eu próprio uma extensa análise e concluí, como muitas outras pessoas, que a psicanálise alteraria o mundo para melhor. Não haveria mais crimes, mais infelicidades - mas isto é uma tolice. Não tenho objecções contra a análise. Apenas penso que está limitada àqueles que têm tempo e dinheiro para se recostarem num canapé. Para a Humanidade isto não constitui uma esperança nem é processo. O outro e único caminho é fazer com que as crianças sejam livres de modo a que não necessitem de análise". A. S. Neill

"(...) preferia antes ver a escola produzir um varredor de ruas feliz do que um erudito neurótico". A. S. Neill

"[Neill] (...) escolheu fazer uma escola em que possa ser livre e oferecer um pouco de felicidade a algumas crianças, persuadido de que o seu sistema não poderá desenvolver nem generalizar-se num tal quadro social". P. Laguillaumie

TEXTO

As crianças devem encontrar as coisas por si próprias. Não se lhes deve dizer que Beethoven é melhor do que Ellington. Julgo que os pais intimidam demasiado os filhos ao sugerirem-lhes que eles gostem mais de uma coisa do que doutra. As crianças não devem ter de aceitar os gostos e ideias dos crescidos. A nossa escola rege-se pela autogovernação, e as crianças é que governam. Temos aqui quem não cumpra as leis, como em qualquer sistema, mas elas acatam melhor as leis.

Não dizemos às crianças o que devem fazer; apenas lhes ensinamos a técnica. Se um rapaz se aproximasse de mim com um pedaço de cobre e me dissesse: «Que devo fazer?», dir-lhe-ia: «Não faça ideia; tu é que deves decidir.» Mas se me dirigisse e perguntasse como se juntam duas peças de cobre, dir-lhe-ia: «Eu mostro-te.» Só as crianças que provêm de escolas disciplinadas perguntam o que devem pintar ou o que devem fazer. Se uma criança com 16 anos, que tivesse aqui estado desde os 5 anos, se chegasse a mim e me perguntasse coisas dessas ficaria chocado, e nunca me choquei pôr um motivo desses em quarenta e um anos.

Protesto fortemente contra um professor que passa e vê uma criança a brincar com lama e aproveita a oportunidade para falar da erosão das costas ou outro disparate no género. A brincadeira deve ser completamente separada da aprendizagem. Ponho fortes objecções aos sistemas que utilizam as brincadeiras para fazer com que as crianças aprendam coisas. Para mim, a brincadeira não está, de forma alguma, ligada a nada.

Há pessoas que me têm dito que eu tenho um complexo paternal porque me rebelei contra o sistema e por isso fundei uma escola à minha maneira. Estas mesmas pessoas não parecem ser capazes de me dizer por que razão é que sendo nós oito irmãos e irmãs eu tivesse sido o único a seguir este caminho. Não têm resposta para isto e, devo acrescentar, eu também não.

As crianças de hoje são criadas num mundo cheio de mentiras e de medo. «Joãozinho, se for a Sr^a Smith quem bateu à porta, diz-lhe que não estou em casa.» Ou então o Joãozinho parte uma chávena ao jantar e chegam-lhe e, no entanto, no dia seguinte, o pai faz o mesmo e a mãe sorri. Que pensará essa criança? O meu cão, Biscuit, é um cão simpático, um cão sossegado, mas se o prender durante duas semanas ele dará patadas e dentadas às pessoas. Nós prendemos os nossos filhos. Gostaria de saber quanta influência é exercida por uma mãe que tem um filho dentro de si, para nascer um filho que ela realmente não deseja. Quanto da sua dureza não será passado ao filho, a ponto de, quando a criança finalmente nasce, ele ou ela não ser já deformada? Mentalmente deformada, quero dizer. Penso nisto constantemente.

As crianças são honestas por natureza, e esperam que os outros também o sejam. É uma coisa grande da infância. São abertas e honestas e, se lhes é permitido experimentar a liberdade, assim permanecerão durante toda a vida, sem fecharem os seus sentimentos para com os outros. Não terão receio de amar alguém.

Se aqui chegassem essas horríveis histórias de quadrinhos, da América, corria com elas. Não penso que seja decente pôr uma criança pequena perante toda essa perversidade e insanidade a que chamamos humor, feito por homens doentes - repare - homens pervertidos. Corria-as a pontapé, tal-qualmente não admitiria um tipo da Gestapo no meu corpo docente. Há coisas contra as quais nos temos de proteger.

A vida deve ser vivida por si própria - não por dinheiro, não por sucesso, não por Cadillacs. Tenho dito muita vez que gostaria mais que um antigo aluno fosse um guarda-freio satisfeito do que um licenciado neurótico. Vejamos, ninguém pode ser feliz toda a vida. Você não se sente feliz com uma dor de dentes, ou quando a sua pequena preferida foge com outro qualquer. Por felicidade eu quero significar uma espécie de sensação de que a vida é fundamentalmente boa, que a pessoa aprecia a vida sem odiar e sem lutar com outrem para chegar algures. Penso que essa luta para chegar algures é terrível. Nenhum sistema pode vangloriar-se de ser o supersumo. Eu nunca afirmaria que todos os meus antigos alunos são perfeitos e integralmente equilibrados. Como poderia fazê-lo? A única esperança, para nós, é deixarmos as crianças seguirem por si próprias sem as doutrinar-mos desta ou daquela maneira, mas remamos contra a corrente. O comunismo é baseado na doutrinação subtil. O americanismo, no seu todo, é de princípio a fim uma doutrinação subtil. Não sei porquê a América e a Rússia se zangam tanto. São semelhantes em muitos aspectos, especialmente nos métodos de ensino de crianças.

Ninguém pode ser inteiramente livre. Há que obedecer a leis. Há que guiar pela mão, na estrada. Há que obedecer aos polícias. O que quero significar por liberdade é a liberdade interior. Se uma criança não quer aprender matemática é assunto da criança, só dela, mas se a criança quer tocar trombeta quando as outras estão a dormir então o assunto já é de todos. Em Summerhill tentamos distinguir entre ambos... Num lar capaz, os filhos e os pais têm direitos iguais. Num mau lar, ou as crianças têm os direitos todos, ou os pais têm os direitos todos.

A ideia da imprensa popular sobre crianças livres é que elas partem janelas todo o dia. Liberdade não é nada disso. Liberdade, em Summerhill, consiste em cada um viver a sua vida sem interferência exterior. Quando as crianças chegam à liberdade pela primeira vez, aos 12 ou 13 anos, elas não sabem o que ela é, e leva tempo para se compenetrarem de que não podem, em Summerhill, fazer exactamente o que lhes apetece.

Não tento produzir aqui qualquer tipo de pessoa. Apenas tento fazer com que as pessoas sejam elas próprias, sem interferências exteriores. Ninguém se deveria atrever a dizer que está tentando produzir um certo tipo de pessoa. Ninguém é suficientemente perfeito para tentar dizer a uma criança como deve viver ou o que deve fazer. Acredito que se elas puderem governar-se a si próprias e estiverem libertas do medo, libertas de obrigatoriedades, de modo a poderem desenvolver uma sinceridade e um carácter próprios, o resto virá por si. A liberdade proporciona às pessoas uma enorme dose de sinceridade. Não consigo imaginar um antigo aluno a aparecer na televisão para dizer que não sei o quê lava mais branco que aqueloutro, pois ele saberia que isso é uma mentira.

Todos somos mentirosos. Ora bem, se você disser uma mentira não é uma coisa terrível. Todos o fazemos. O que é terrível é viver em mentira. Há pessoas que odeiam os patrões, odeiam os empregos, e sorriem para os fregueses mesmo quando não querem sorrir. Quando uma criança mente, ela está, frequentemente, a imitar os

pais, ou os professores, ou outros adultos... Se uma criança parte qualquer coisa e teme a mãe ou o pai, mente e diz que não foi ela, que foi o gato. Este tipo de mentira pode ser eliminado se houver pais e professores que não façam as crianças ter medo deles.

Os summerhillianos têm, de facto, dificuldades em ajustar-se ao mundo exterior, de início - não tanto os de Londres, onde têm o seu grupo, mas quando temos alunos de Birmingham ou Glasgow, eles queixam-se de que lhes é difícil encontrar pessoas que sintam de maneira semelhante à deles. Mas eles podem adaptar-se muito melhor e mais rapidamente do que as outras pessoas que conheço. Creio que as pessoas livres terão um melhor sentido daquilo que as rodeia. Um dos meus alunos mais antigos, o segundo que tive, esteve um ano inteiro numa fábrica de motores a meter porcas e parafusos, odiando essa tarefa, mas perseverou, pois queria ser mecânico; hoje é-o, na Escócia, e muito bom.

As críticas de que eu trabalho menos a parte intelectual da criança do que a parte emocional são, de certo modo, verdadeiras. Tenho de insistir no aspecto emocional, pois sustento que, se as emoções forem livres, o intelecto cuidará de si próprio. As nossas crianças passam nos exames oficiais após dois anos de estudo, enquanto outras escolas levam cinco ou seis anos a prepará-las para os mesmos exames. Elas são emocionalmente livres e podem concentrar-se no que estão a fazer. Não sou contra a instrução. Sou contra o fazer da instrução a única coisa que existe nas escolas. Qualquer jornal educativo vem cheio de instrução e nada acerca da vida. Vejamos, eu próprio estive na Universidade e sou considerado um homem instruído. No entanto, não julgo que o seja.

Nunca fui influenciado pelos grandes educadores. Nunca li Dewey ou outro qualquer. O meu caminho para a educação foi através da psicologia – à custa de Freud e de Reich. Fiz eu próprio uma extensa análise e concluí, como muitas outras pessoas, que a psicanálise alteraria o mundo para melhor. Não haveria mais crimes, mais infelicidades -mas isto é uma tolice. Não tenho objecções contra a análise. Apenas penso que está limitada àqueles que têm tempo e dinheiro para se recostarem num canapé. Para a Humanidade isto não constitui uma esperança nem é processo. O outro e único caminho é fazer com que as crianças sejam livres de modo a que não necessitem de análise.

Não sou freudiano. Fui muito influenciado por Freud. Também fui muito influenciado por Homer Lane, um americano a quem chamo um génio a lidar com crianças. Fui influenciado por Wilhelm Reich, mas muito mais tarde. Ele não afectou o meu trabalho, mas era brilhante, o maior psicólogo depois de Freud. Chamam-me um pioneiro ? Sou uma mistura de Freud, Lane, Wells, Shaw e todos os outros que li. Não há ninguém que faça algo de original. Tudo quanto fiz foi aplicar o conhecimento de homens conscientes do verdadeiro significado da educação. A maioria das escolas ignora o facto de que devemos encarar as crianças como seres vivos que têm consciência para escolher aquilo que desejam.

SNITZER, H., *A educação pela liberdade. A experiência pedagógica de A. S. Neill*, Pub. D. Quixote, Lisboa, 1972

**7. A educação e a pedagogia de meados do século XIX a meados do século XX.
7.4. A *Pedagogia do Oprimido* e a educação libertadora segundo Paulo Freire (1921-1997)**



ANTOLOGIA

(Textos de introdução e sensibilização)

TEXTO

Quanto mais analisamos as relações educador-educandos na escola, em qualquer de seus níveis, ou fora dela, parece que mais nos podemos convencer de que estas relações apresentam um carácter especial e marcante - o de serem relações fundamentalmente *narradoras, dissertadoras*.

Há uma quase enfermidade da narração. A tónica da educação é preponderantemente esta - narrar, sempre narrar.

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em "vasilhas", em recipientes a serem "enchidos" pelo educador. Quanto mais vá "enchendo" os recipientes com seus "depósitos", tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente "encher", tanto melhores educandos serão.

Desta maneira, a educação se torna um acto de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante.

Em lugar de comunicar-se, o educador faz "comunicados" e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis, aí a concepção bancária da educação, em que a única margem de acção que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los.

Na visão "bancária" da educação, o "saber" é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão - a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro.

Na concepção "bancária" que estamos criticando...

- a) O educador é o que educa; os educandos, os que são educados.
- b) O educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem.
- c) O educador é o que pensa; os educandos, os pensados.
- d) O educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente.
- e) O educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados.
- f) O educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição.
- g) O educador é o que actua; os educandos, os que têm a ilusão de que actuam, na actuação do educador.
- h) O educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele.
- i) O educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele.
- j) O educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objectos.

Se o educador é o que sabe, se os educandos são os que nada sabem, cabe àquele dar, entregar, levar, transmitir o seu saber aos segundos. Saber que deixa de ser de "experiência feita" para ser de experiência narrada ou transmitida.

Não é de estranhar, pois, que nesta visão "bancária" da educação, os homens sejam vistos como seres da adaptação, do ajustamento. Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos.

Quanto mais se lhes imponha passividade, tanto mais ingenuamente, em lugar de transformar, tendem a adaptar-se ao mundo, à realidade parcializada nos depósitos recebidos. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma *coisa* que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica na acção e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo.

Exactamente porque não podemos aceitar a concepção mecânica da consciência, que a vê como algo vazio a ser enchido (...).

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres "vazios" a quem o mundo "encha" de conteúdos; não pode basear-se numa consciência espacializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como "corpos conscientes" e na consciência como consciência *intencionada* ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo.

Neste sentido, a educação libertadora problematizadora, já não pode ser o acto de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir "conhecimentos" e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação "bancária", mas um acto cognoscente. Como situação gnoseológica, em que o objecto cognoscível, em lugar de ser o término do acto cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos

cognoscentes, em torno do mesmo objecto cognoscível.

O antagonismo entre as duas concepções, uma, a "bancária", que serve à dominação; outra a problematizadora, que serve à libertação, toma corpo exactamente aí. Enquanto a primeira, necessariamente, mantém a contradição educador-educandos, a segunda realiza a superação.

Para manter a contradição, a concepção "bancária" nega a dialogicidade como essência da educação e se faz antidialógica; para realizar a superação, a educação problematizadora - situação gnoseológica - afirma a dialogicidade e se faz dialógica.

Em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo.

É através deste que se opera a superação de que resulta um termo novo: não mais educador do educando; não mais educando do educador, mas educador-educando com educando-educador.

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os "argumentos da autoridade" já não valem.

Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objectos cognoscíveis que, na prática "bancária", são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos.

Esta prática, que a tudo dicotomiza, distingue, na acção do educador, dois momentos. O primeiro, em que ele, na sua biblioteca ou no seu laboratório, exerce um acto cognoscente frente ao objecto cognoscível, enquanto se prepara para suas aulas. O segundo, em que, frente aos educandos, narra ou disserta a respeito do objecto sobre o qual exerceu o seu acto cognoscente.

O papel que cabe a estes, como salientámos nas páginas precedentes, é apenas o de arquivarem a narração ou os depósitos que lhes faz o educador. Desta forma, em nome da preservação da cultura e do conhecimento", não há conhecimento, nem cultura verdadeiros.

Não pode haver conhecimento, pois os educandos não são chamados a conhecer, mas a memorizar o conteúdo narrado pelo educador. Não realizam nenhum acto cognoscitivo, uma vez que o objecto que deveria ser posto como incidência de seu acto cognoscente é posse do educador e não mediatizador da reflexão crítica de ambos.

A prática problematizadora, pelo contrário, não distingue estes momentos no que fazer do educador-educando.

Não é sujeito cognoscente em um, e sujeito *narrador* do conteúdo conhecido em outro.

É sempre um sujeito cognoscente, quer quando se prepara, quer quando se encontra dialogicamente com os educandos.

O objecto cognoscível, de que o educador bancário se apropria, deixa de ser, para ele, uma propriedade sua, para ser a incidência da reflexão sua e dos educandos.

Deste modo, o educador problematizador refaz, constantemente, seu acto cognoscente, na cognoscibilidade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também.

Na medida em que o educador apresenta aos educandos, como objecto de sua "ad-miração", o conteúdo, qualquer que ele seja, do estudo a ser feito, "re-ad-mira" a

"ad-miração" que antes fez, na "ad-miração" que fazem os educandos.

Somente o diálogo (...)

Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação. A que, operando a superação da contradição educador-educandos, se instaura como situação gnoseológica, em que os sujeitos incidem seu acto cognoscente sobre o objecto cognoscível que os mediatiza.

Daí que, para esta concepção de educação como prática da liberdade, a sua dialogicidade começa, não quando o educador-educando se encontra com os educandos-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. Esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação.

Para o "educador-bancário", na sua antidialogicidade, a pergunta, obviamente, não é a propósito do conteúdo do diálogo, que para ele não existe, mas a respeito do programa sobre o qual dissertará a seus alunos. E a esta pergunta responderá ele mesmo, organizando *seu* programa.

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição informes a ser depositado nos educandos, mas a não devolução organizada, sistematizada e acrescentada aos indivíduos daquilo a que eles aspiram saber. (*)

A educação autêntica, repetamos, não se faz de "A" para "B" ou de "A" sobre "B", mas de "A" *com* "B" mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação. Um dos equívocos de uma concepção ingénua do humanismo, está em que, na ânsia de corporificar um modelo ideal de "bom homem", se esquece da situação concreta, existencial, presente, dos homens mesmos.

FREIRE, Paulo, *Pedagogia do Oprimido*, Ed. Afrontamento, Porto, 1975.

Consultar na Internet

§

<http://www.paulofreire.org/>
<http://www.paulofreire.ufpb.br/paulofreire/index.html>
http://pt.wikipedia.org/wiki/Paulo_Freire

8. Educação e Pedagogia em Portugal, da I República aos nossos dias

- 8.1. O debate pedagógico no final da Monarquia.
- 8.2. Educação e pedagogia na I República.
 - 8.2.1. Teorias, temas e problemas em confronto.
 - 8.2.2. As reformas do ensino.
 - 8.2.3. A Escola Nova em Portugal

Resumo:

I REPÚBLICA (1910-1926)

Educação

Educação Pré-escolar

- a) A criação legal do “ensino infantil”
- b) Os Jardins-Escola João de Deus

Ensino Primário

- a) A reformas de 1911 e 1923
- b) As Escolas Móveis
- c) O Ensino Primário Superior
- c) O associativismo do professorado primário

Ensino Secundário

- a) As alterações legislativas de 1914
- b) As reformas de 1917, 1918, 1919 e 1921

Pedagogia

- a) A “educação republicana” de João de Barros
- b) Faria de Vasconcelos e a “pedagogia experimental”
- c) António Sérgio e Leonardo Coimbra
- d) A “Escola Nova” em Portugal

ANTOLOGIA

(Textos de introdução e sensibilização)

"O homem vale, sobretudo, pela educação que possui, porque só ela é capaz de desenvolver harmonicamente as suas faculdades, de maneira a elevarem-se-lhe ao máximo em proveito dele e dos outros. (...) Portugal precisa de fazer cidadãos, essa

matéria-prima de todas as pátrias, e, por mais alto que se afirme a sua consciência colectiva, Portugal só pode ser forte e altivo no dia em que, por todos os pontos do seu território, pulule uma colmeia humana, laboriosa e pacífica, no equilíbrio conjugado da força dos seus músculos, da seiva do seu cérebro e dos preceitos da sua moral. A República libertou a criança portuguesa subtraindo-a à influência jesuítica, mas precisa agora de a emancipar definitivamente de todos os falsos dogmas (...). A máxima que, neste momento, mais do que nunca, deve presidir à educação infantil cifra-se nestas palavras: desenvolvimento do carácter pelo exercício permanente da vontade. Ora o laboratório da educação infantil está, para as camadas populares, sobretudo na escola primária, e é lá que verdadeiramente se há-de formar a alma da pátria republicana. [...] E eis porque a República deu tamanha atenção ao problema da instrução primária e com tanto desvelo distingue, e mais se propõe ainda distinguir, o professor de instrução primária, que é um grande obreiro da civilização. É que se toma indispensável e urgente que todo o português da geração que começa, seja um homem, um patriota e um cidadão." Preâmbulo do Decreto de 29 de Março de 1911

"(...) a República fez da educação e da instrução duas bandeiras de batalha, e com elas se tem preocupado e ocupado a cada instante. Instruir ! Educar! A todo o momento os propagandistas lançam estas palavras mágicas para o meio do público. A todo o momento evocam, por meio delas, um esplendor de civismo e de progresso intelectual que não existe. a todo o momento ligam a sorte das novas instituições à vitória das ideias que estas palavras significam! e porque o farão? Porque sentem que, sem educar e sem instruir as novas gerações, dentro dum critério republicano, que seja ao mesmo tempo um critério pedagógico, ninguém poderá garantir o futuro da República e da Pátria. Porque sentem, e porque sabem que à influência depressora de trezentos anos de educação jesuítica -desnacionalizando, desvirilizando, deprimindo as almas e os corpos - é indispensabilíssimo opor uma influência de liberdade, de energia, de vontade, de nacionalização inteligente, e de fortalecimento da nossa sensibilidade (...). João de Barros

"Sente-se que, durante toda a I República, uma atitude generosa e romântica, talvez mesmo utópica, esteve presente em muitas decisões, a aposta na dignificação do homem e na sua promoção moral e social através da educação manifestou-se em inúmeras situações. Por isso, o combate ao analfabetismo, a difusão da cultura popular e o empenhamento na educação se transformaram numa bandeira que uniu na actuação muitos republicanos". Luísa Cortesão

TEXTO

O homem vale, sobretudo, pela educação que possui, porque só ela é capaz de desenvolver harmonicamente as suas faculdades, de maneira a elevarem-se-lhe ao máximo em proveito dele e dos outros.

A educação exerce-se, como que automaticamente, durante toda a vida, só com a diferença de que, na idade adulta, o homem confia a si mesmo a missão de seu próprio educador, ao passo que, na idade infantil, precisa dum guia, que é conjuntamente a família e o mestre.

Educar uma sociedade é fazê-la progredir, torná-la um conjunto harmónico e conjugado das forças individuais, por seu turno desenvolvidas em toda a plenitude. E só se pode fazer progredir é desenvolver uma sociedade fazendo com que a acção contínua,

incessante e persistente da educação, atinja o ser humano sob o tríptico aspecto: físico, intelectual e moral.

Portugal precisa de fazer cidadãos, essa matéria-prima de todas as pátrias, e, por mais alto que se afirme a sua consciência colectiva, Portugal só pode ser forte e altivo no dia em que, por todos os pontos do seu território, pulule uma colmeia humana, laboriosa e pacífica, no equilíbrio conjugado da força dos seus músculos, da seiva do seu cérebro e dos preceitos da sua moral.

A República libertou a criança portuguesa subtraindo-a à influência jesuítica, mas precisa agora de a emancipar definitivamente de todos os falsos dogmas, sejam os de moral ou os de ciência, para que o seu espírito floresça na autonomia regrada, que é a força das civilizações.

A máxima que, neste momento, mais do que nunca, deve presidir à educação infantil cifra-se nestas palavras: desenvolvimento do carácter pelo exercício permanente da vontade.

Ora o laboratório da educação infantil está, para as camadas populares, sobretudo na escola primária, e é lá que verdadeiramente se há-de formar a alma da pátria republicana.

A instrução foi sempre um dos principais elementos da educação. Sem instrução a educação foi, em todos os tempos, deficiente, por falta de equilíbrio no seu significado mais alto. Seria hoje, nesta época de progresso arrebatado, totalmente impossível. Há homens duma moral idade excelsa que mal sabem ler, e há criaturas duma grande cultura de espírito que são moralmente uns celerados. É certo; mas as excepções não alteram a regra, e só pela instrução segura e experimental o homem pode adquirir o esteio que há-de firmar o edifício moral da sua alma. A moral moderna é diferente da antiga. Ela traz, à hora presente, uma porção de revolta tal que o velho mundo de preconceitos oscila nos seus alicerces seculares. Para a interpretar e seguir é preciso comparar os sentimentos dos homens, analisar o carácter dos povos e perscrutar os próprios desígnios da História. E para isso é preciso saber ler, conhecer de maneira elementar, ao menos, esse alfabeto maravilhoso, onde se estratifica a notícia dos acontecimentos e se agita a opinião dos homens. O a b c, segundo a velha designação, é por isso hoje o fundamento lógico do carácter, e, quem o ensina e evangeliza, o guia supremo da consciência dos povos.

Mas na escola primária não se ministra apenas educação pelo facto de se facultar a sua base essencial: a instrução. Ministra-se também educação directamente, nas suas consequências e resultados, fornecendo à criança, pela prelecção, pelo conselho e pelo exemplo, as noções morais do carácter.

Um relancear de olhos pelo esquema desta lei indica desde logo a feição do ensino que se vai adoptar em Portugal.

Esse ensino é graduado, concêntrico e metódico, mantendo, numa harmonia constante, o desenvolvimento orgânico e fisiológico, e o desenvolvimento intelectual e moral.

Pelas disposições deste decreto, que o respectivo regulamento desenvolverá, a criança cria, desde a escola infantil, hábitos fortes de energia e pureza, habilitando-se praticamente para a conquista do pão e da virtude. Ao terminar o seu curso obrigatório, o jovem português amará, dum amor consciente e raciocinado, a região onde nasceu, a pátria em que vive, a humanidade a que pertence. Sem dar por isso, o seu espírito encaminhar-se-á para a verdade, e o amor infinito não é mais do que a verdade suprema. O amor, sem conhecimento, é a tirania, embora tirania benévola, das almas; é uma espécie de aurora difusa, que pode deslumbrar os olhos mas não chega a esclarecer a retina. Mas o amor com o conhecimento das coisas, o amor reflexivo e consciente, é a liberdade ativa dos espíritos, a luz criadora que tudo alumia e fecunda.

A criança, de hoje para o futuro, conhecerá os rudimentos das artes, da agricultura, do comércio, da indústria, familiarizando-se, numa educação essencialmente prática, com a terra e com os utensílios que o homem põe ao serviço da vida.

A criança, enfim, vai ser reintegrada na natureza, não para ficar abandonada às suas forças tempestuosas, mas para as aproveitar no fim supremo de dar a si própria unidade moral e aos seus semelhantes solidariedade afectiva.

E eis porque a República deu tamanha atenção ao problema da instrução primária e com tanto desvelo distingue, e mais se propõe ainda distinguir, o professor de instrução primária, que é um grande obreiro da civilização.

É que se toma indispensável e urgente que todo o português da geração que começa, seja um homem, um patriota e um cidadão.

(Preâmbulo do decreto de 29 de Março de 1911 que aprova
a reorganização dos serviços de instrução primária)

(Leituras complementares)

ÁLVARES, Judite, *et alii*, "Na escola de ontem, na escola de hoje, que leituras? Breve análise dos manuais de leitura da Iª República, do Estado Novo e período pós-25 de Abril", *Análise Psicológica*, 3, Julho 1987, pp. 441-472

BÁRBARA, A. Madeira, *Subsídio para o estudo da educação em Portugal da reforma pombalina à I República*, Assírio e Alvim, Lisboa, 1979

CARVALHO, Rómulo de, *História do ensino em Portugal desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano*, F. C. Gulbenkian, Lisboa, 1986.

CORTESÃO, Luísa, *Escola, sociedade que relação?*, Porto, Edições Afrontamento, 1981

FERNANDES, Rogério, *A pedagogia portuguesa contemporânea*, Instituto de Cultura Portuguesa, 1979

MONTEIRO, José Rodrigues, e Fernandes, Maria Helena Lopes, *A educação e o ensino no 1º quartel do século XX*, Bragança, Escola Superior de Educação, 1985

SERRÃO, Joel, "Perspectiva histórica -Estrutura social, ideologias e sistema de ensino", in TAMEN, M. Isabel, e Manuela Silva, *Sistema de ensino em Portugal*, F. C. Gulbenkian, Lisboa, 1981

8. Educação e Pedagogia em Portugal, da I República aos nossos dias

8.3. Educação e pedagogia na Ditadura Militar e no "Estado Novo".

8.3.1. O debate pedagógico no período da Ditadura Militar e primeiros anos do regime.

8.3.2. A política educativa do "Estado Novo".

8.3.4. A "primavera" marcelista e a obra do ministro Veiga Simão.

II. DITADURA MILITAR (1926-1933) E “ESTADO NOVO” (1933-1974)

Educação

Educação Pré-escolar

- a) Iniciativas na formação especializada dos educadores de infância
- b) A criação da Obra das Mães para a Educação Nacional (1936)
- c) A extinção do ensino infantil oficial (1937)
- d) A educação pré-escolar entregue à iniciativa particular
- e) A educação pré-escolar oficial dividido entre o Ministério da Saúde e Assistência / Ministério dos Assuntos Sociais e o Ministério da Educação Nacional

Ensino Primário

- a) A redução da duração da escolaridade obrigatória
- b) A crise do associativismo do professorado primário
- c) A criação dos postos de ensino
- d) O livro único
- e) O Plano dos Centenários
- f) O Plano Nacional de Educação de Adultos
- g) O aumento da escolaridade obrigatória (1956-1960-1964)

Ensino Secundário

- a) O *Estatuto do Ensino Secundário* de 1931
- b) A criação da Mocidade Portuguesa (1936)
- c) A Reforma do Ensino Técnico (1947)
- d) criação do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário e suas três modalidades
- e) A “democratização do ensino” e a “Reforma Veiga Simão”
- f) O associativismo do professorado

Pedagogia

O debate pedagógico

- a) “Instrução” *versus* “Educação”
- b) O analfabetismo ‘é um problema ?
- c) Escola neutra e ensino religioso
- d) Coeducação e separação dos sexos
- e) A doutrina da escola única
- f) O texto programático: “As Bases da Educação Nacional” (1936)

ANTOLOGIA

(Textos de introdução e sensibilização)

"O salazarismo (...). Nem a democracia nem o desenvolvimento económico eram coisas positivas; as massas nunca poderiam exercer o poder e a industrialização continha em si males e perigos. A educação do povo representava um ideal utópico e demagógico (...)." Maria Filomena Mónica

"Os republicanos orgulhavam-se de ter substituído Deus pelo ABC. O Estado Novo pretendeu, exactamente com o mesmo zelo, repor Deus no lugar do ABC." Maria Filomena Mónica

" A visão salazarista da sociedade como uma estrutura hierárquica imutável conduziu a uma concepção diferente do papel da escola: esta não se destinava a servir de agência de distribuição profissional ou de defecção do mérito intelectual, mas sobretudo de aparelho de doutrinação." Maria Filomena Mónica

"[Salazar] Ele era um entre os seus pares, com a particularidade de possuir qualidades que o alçaram a posições culminantes da vida nacional, mas, mentalmente, era apenas um deles (...)." Rómulo de Carvalho

TEXTOS

«[...] sabendo ler e escrever, nascem-lhes ambições: querem ir para as cidades ser marçanos, caixeiros, senhores; querem ir para o Brasil. Aprenderam a ler! Que lêem? Relações de crimes; noções erradas de política; livros maus; folhetos de propaganda subversiva. Largam a enxada, desinteressam-se da terra e só têm uma ambição: serem empregados públicos. Que vantagens foram buscar à escola? Nenhumas. Nada ganharam. Perderam tudo. Felizes os que esquecem as letras e voltam à enxada. A parte mais linda, mais forte, e mais saudável da alma portuguesa reside nesses 75 por cento de analfabetos» Virgínia de Castro e Almeida, 1927

«Uma criança inteligente filha de um operário hábil e honesto, pode na profissão de seu pai ser um trabalhador exímio, progressivo e apreciado, pode chegar a fazer parte do escol da sua profissão e assim deve ser. Na mecânica da escola única, seleccionado pelo professor primário para estudar ciências para as quais o seu espírito não tem a mesma preparação hereditária que tem para o ofício, não passará nunca de um medíocre intelectual.» Marcello Caetano, 1928

«Oíço muitas vezes dizer aos homens da minha aldeia: "Gostava que os pequenos soubessem ler para os tirar da enxada." E eu gostaria bem mais que eles dissessem: "Gostaria que os pequenos soubessem ler, para poderem tirar melhor rendimento da enxada." Precisamos convencer o povo de que a felicidade não se consegue buscando-a através da vida moderna e dos seus artificios, mas procurando a adaptação de cada um às características do ambiente exterior.» Salazar, 1935

MINISTÉRIO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA
Secretaria Geral
Decreto nº 21.014

É de manifesto interesse pedagógico proporcionar à leitura das populações escolares ensinamentos de ordem moral e patriótica, contidos em frases curtas, fáceis de compreender e reter;

Convindo porém salvaguardar o critério de escolha das referidas frases;

Usando da faculdade que me confere o nº 2º do artigo 2º do decreto nº 12.740, de 26 de Novembro de 1926, por força do disposto no artigo 1º do decreto nº 15.331, de 9 de Abril de 1928, sob proposta do Ministro da Instrução Pública:

Hei por bem decretar o seguinte:

Artigo 1º É obrigatória a inserção nos livros de leitura adoptados oficialmente, dos excerptos publicados em anexo ao presente decreto.

§ único. A obrigação respeita aos livros que de futuro forem adoptados e a novas edições dos que já o estiverem nesta data.

O Ministro da Instrução Pública assim o tenha entendido e faça executar. Paços do Governo da República, 19 de Março de 1932 – ANTÓNIO ÓSCAR DE FRAGOSO CARMONA – *Gustavo Cordeiro Ramos*

Relação das frases a que se refere o Decreto nº 21.014
Para os livros de leitura da 4ª classe do ensino primário elementar

Obedece e saberás mandar.

Honra em tudo e por tudo teu Pai e tua Mãe.

Na família, o chefe é o Pai; na escola, o chefe é o Mestre; no Estado, o chefe é o Governo.

Mandar não é escravizar: é dirigir. Quanto mais fácil for a obediência, mais suave é o mando.

No barulho ninguém se entende, é por isso que na revolução ninguém se respeita.

Para chegares ao teu fim não acotoveles ninguém: ai dos que vencem à custa da amargura dos outros.

A tua Pátria é a mais linda de todas as Pátrias: merece todos os teus sacrifícios.

Estuda e faz-te homem, para poderes ter opinião que os outros oiçam.

Não te envaideças do que sabes, mas repara sempre no que fazes.

Escola do paraíso



Tem sido um êxito editorial. A mim, ofereceram-mo no Natal. Chama-se **Livro de Leitura da 3ª Classe** e relê-lo é uma ordália. Põe à prova as nossas convicções, como o bacalhau com couves na noite de Natal o nosso progressismo. Só que o bacalhau deixou de constituir questão central da Nação desde que encareceu demais para ser agasalho dos pobres. A 3ª Classe, essa, foi a grande aposta das repúblicas passadas (a I e a II). Exclamava-se até: «Tem a 3ª Classe!»

Era quando Afonso Costa bramava que o sufrágio universal - o voto dos analfabetos - seria o fim da República. E, se Afonso Costa assim, se indignava contra o voto não instruído, é que a Escola fora concebida como dispositivo total de propaganda. Pela criança se «civilizava» a família, se semeavam as famílias do amanhã.

Nisso, como em muitas coisas, o Estado Novo continuou a I República. Tão nacionalista como ela, tão inflexivelmente seguro dos seus valores, foi apenas mais eficiente - tanto mais quanto soube agregar a si o catecismo e os padres. O programa essencial era o mesmo: formar, moldar o espírito da criança nesses anos cruciais. Cantava-se o Hino republicano (e algumas coisas piores como uma inenarrável «Moleirinha, toc, toc, toc» saída das penas mais cambadas de Guerra Junqueiro). Faziam-se redacções, donde se expurgavam implacavelmente expressões como «era quando» (vide supra) e em que se valorizava o uso de adjetivos como «luxuriosa» (em Lisboa, dizia-se da vegetação de Sintra).

Não havia texto de leitura que não se pavoneasse impante de orações subordinadas - e relativas, de preferência começadas por «cujo». Amesquinava-se a capacidade criativa das crianças, e vendiam-se-lhes, desprevenidas, em nota de rodapé, frases do género «Se soubesses quanto custa mandar, quererias toda a vida obedecer».

Mas ficavam com um cheirinho de que havia monumentos, o que era Alcobça e a Batalha e o castelo de S. Jorge. O que fez Deuladeu Martins e a Rainha Santa. Aljubarrota e a Restauração. E a conhecer algumas versões do **Romanceiro**: «Ai triste de mim coitada / Ai triste de mim mofina / Mandei buscar uma escrava / E trazem-me uma irmã minha».

Podiam ficar, por azar, estadonovistas convictos (basta olhar em volta para ver que não foram tantos assim). Mas saíam, em todo o caso, com a noção dum território e dum passado, com a ideia dum dos possíveis sentidos de «luxuriosa» e capazes de ler um texto de jornal sem se assustarem com a existência de orações subordinadas. E com uma ideia de religião, mesmo que, como Alçada Baptista contava, pensassem que o Deus incarnado era encarnado. É esta a ordália: detestar o Regime, mas sentir o vazio duma **Ideia** que o tenha substituído, dum valor que forme na democracia e na tolerância

como o **Livro de Leitura** formava no culto dos heróis de outrora, reinventados de fresco, e no encanto por uma sociedade de vindimas leves e mondas alegres, que afinal nunca existiu. Como, nunca existiu a escola paradisíaca de pés descalços e sentimentos altaneiros, nem nos edifícios repetitivos das repúblicas nem nas ruas da Alfama de Rodrigues Miguéis.

De António Sérgio a António José Saraiva, a Oposição, mais democrática ou mais estalinista, sempre autoritária, pensou a educação como a grande aposta do futuro, penhor de coesão nacional e de progresso. Algures, entre Veiga Simão e Sottomayor Cardia, entre os cravos de Abril e a CEE de Janeiro, perdeu-se o rumo - e o consenso nacional que essa educação dirigista produzira durante sessenta anos. A escola deixou de reproduzir activamente os «valores de classe»: deixou de ser um mecanismo, limitado embora, de capilaridade social, para se transformar num reproduzidor passivo dos abismos sociais.

Não existe, creio, falácia mais hipócrita e mais convencida de si que a daqueles paizinhos liberais que não dão educação religiosa aos filhos porque não querem interferir na sua liberdade de escolha quando forem grandes. Como se a ausência de educação religiosa não fosse uma educação em matéria de religião, e como se a pessoa só começasse com os primeiros calores da puberdade. O nosso regime democrático vai pelo mesmo: à força de não querer interferir nas consciências, deixa-as sem o mínimo valor que lhes sirva de critério de escolha. Em abono se diga que é mais por preguiça que por vontade.

R. R.

(*Expresso*, Sábado, 8 de Janeiro de 1994)

A cantina escolar

- Gostei tanto de ir hoje à escola, minha mãe! A senhora professora estava muito contente, porque inaugurou uma cantina, onde os meninos pobres podem almoçar de graça. Se visse, Mãezinha! As mesas muito asseadas, os pratos branquinhos, jarras floridas e tudo tão alegre!

A sopa cheirava que era um regalo: e todos nós estávamos satisfeitos ao ver os pobrezinhos matar a fome.

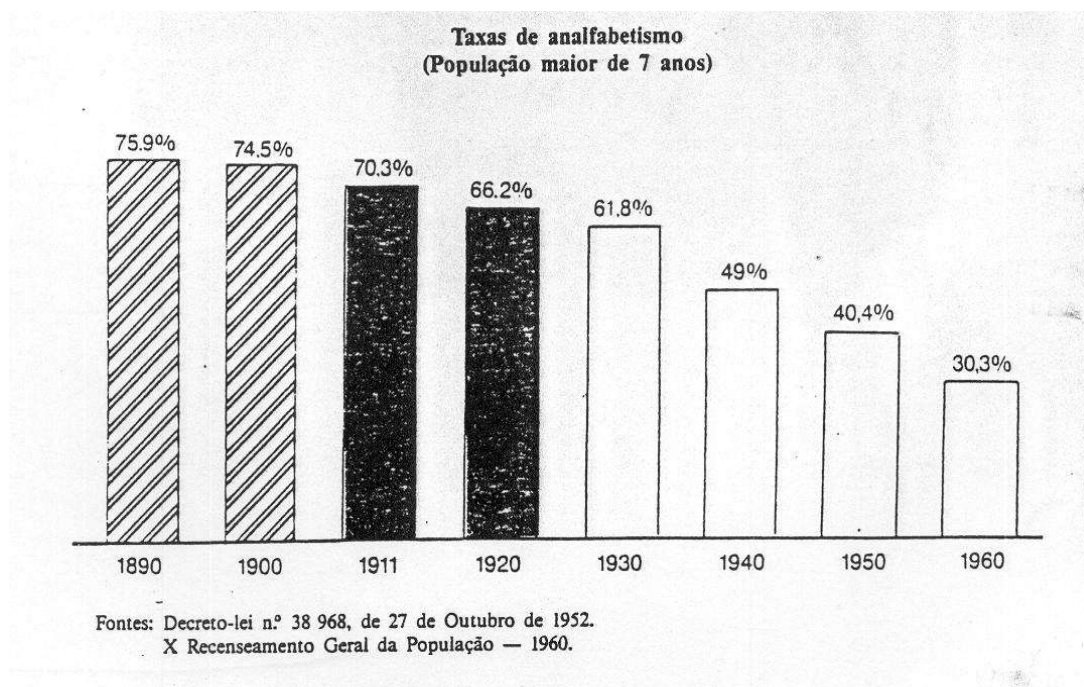
O filho do carpinteiro, a quem eu às vezes dava da minha merenda, de vez em quando ria-se para nós, como que a dizer:

- Está ótima a sopinha!

Perguntei à senhora professora quem tinha feito tanto bem à nossa escola e ela respondeu-me:

- Foi o Estado Novo, que gosta muito das crianças e para elas tem mandado fazer escolas e cantinas, creches e parques. Mas as famílias que possam também devem ajudar. Não te esqueças de o dizer à tua mãe.





«Temos de nos convencer, de uma vez para sempre, de que o rendimento nacional está, em larga medida, dependente do nível cultural do povo. [...] não se concebe um plano de fomento económico que não inclua entre as suas finalidades a recuperação cultural dos iletrados, ou não seja precedido ou acompanhado de um plano de educação popular» (subsecretário de Estado da Educação Nacional, 1953)

«Seja como for, a existência de analfabetos, nivelando por baixo a educação cívica, é um freio ao progresso técnico. E uma das facetas do atraso geral, caracterizado, nos tempos que vão correndo pela fraca industrialização, diminuta produtividade e baixo nível de vida» (ministro da Educação Nacional, 1955)

BIBLIOGRAFIA

(Leituras complementares)

ÁLVARES, Judite, *et alii*, "Na escola de ontem, na escola de hoje, que leituras? Breve análise dos manuais de leitura da Iª República, do Estado Novo e período pós-25 de Abril", *Análise Psicológica*, 3, Julho 1987, pp. 441-472

BÍVAR, Maria de Fátima, *Ensino primário e ideologia*, Lisboa, Seara Nova, 1975

CARVALHO, Rómulo de, *História do ensino em Portugal desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano*, F. C. Gulbenkian, Lisboa, 1986.

CORTESÃO, Luísa, *Escola, sociedade que relação?*, Porto, Edições Afrontamento,

1981

FERNANDES, Rogério, *A pedagogia portuguesa contemporânea*, Instituto de Cultura Portuguesa, 1979

MÓNICA, Maria Filomena, *Educação e sociedade no Portugal de Salazar*, Lisboa, Editorial Presença, 1978

SERRÃO, Joel, "Perspectiva histórica -Estrutura social, ideologias e sistema de ensino", in TAMEN, M. Isabel, e Manuela Silva, *Sistema de ensino em Portugal*, F. C. Gulbenkian, Lisboa, 1981

8. Educação e Pedagogia em Portugal, da I República aos nossos dias

8.4. Do 25 de Abril de 1974 à Lei de Bases do Sistema Educativo.

8.5. A “Reforma Educativa”.

Resumo:

III. DO 25 DE ABRIL DE 1974 À LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO (1974-1986)

Educação

Educação Pré-escolar

a) A reposição legal do “sistema público de educação pré-escolar” (1977)

b) A progressiva concentração da educação pré-escolar no Ministério da

Educação

- O crescimento lento da rede nacional de educação pré-escolar

Ensino Primário

a) Os novos Programas do Ensino Primário

b) O regime de fases

c) Estratégias de combate ao insucesso escolar

Ensino Secundário

a) A criação do Ensino Secundário Unificado (1975)

b) O acrescento de um ano terminal ao Ensino Secundário (1975)

c) Os Cursos Complementares de via única (1978) e a criação do Ensino Técnico-Profissional (1983)

Pedagogia

a) Os problemas do Insucesso Escolar e do Sucesso Educativo

b) Polémica em torno da unificação do Ensino Secundário