



Historia Caribe
ISSN: 0122-8803
Universidad del Atlántico

Pintassilgo, Joaquim
A Educação Nova Em Portugal: Construção De Uma "Tradição De Inovação"*
Historia Caribe, vol. XIII, núm. 33, 2018, pp. 49-82
Universidad del Atlántico

DOI: <https://doi.org/10.15648/hc.33.2018.4>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=93758520004>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

UNEM redalyc.org

Sistema de Informação Científica Redalyc
Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal
Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

A Educação Nova Em Portugal: Construção De Uma “Tradição De Inovação”*

JOAQUIM PINTASSILGO

Afiliado institucionalmente al Instituto de Educação, Universidade de Lisboa (Portugal). Correo electrónico: japintassilgo@ie.ulisboa.pt. El autor es doctor en Historia de la Universidad de Salamanca (España). Entre sus publicaciones recientes tenemos: en coautoría “Balanço da produção recente no campo da História das Disciplinas Escolares: o exemplo das teses de doutoramento (Portugal, 2005-2015)”, Revista Cadernos de História da Educação Vol. 16 No. 1 (2017) y “A Nova Floresta: um olhar sobre o jornal dos estudantes de uma escola católica portuguesa: o Colégio Manuel Bernardes”, Revista História da Educação Vol. 21 No. 52 (2017). Entre sus temas de interés están História da inovação pedagógica, História da profissão docente e da formação de professores, História do currículo e das disciplinas escolares, História das instituições educativas e História da cidadania.

Recibido: 3 de octubre de 2017

Aprobado: 26 de enero de 2018

Modificado: 12 de febrero de 2018

Artículo de investigación científica

DOI: <http://dx.doi.org/10.15648/hc.33.2018.4>

* Este artículo forma parte del proyecto: “Roteiros da inovação pedagógica: Escolas e experiências de referência em Portugal no século XX (PROJETO Inovar)”, financiado por Fundação para a Ciência e a Tecnologia - FCT (Portugal).

Esta publicación está bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0



A Educação Nova Em Portugal: Construção De Uma “Tradição De Inovação”

Resumo

Este artigo propõe-se desenvolver uma reflexão crítica sobre a trajetória da Educação Nova em Portugal, tendo em conta as suas raízes e as suas metamorfoses, em ambos os casos plurais. Procuraremos relativizar a retórica dicotômica subjacente aos discursos da Educação Nova e sistematizar e analisar as principais ideias que estavam contidas no seu projeto. Pretendemos, ainda, refletir sobre o legado da Educação Nova, tendo como referência o conjunto de ideias e de crenças que passaram a integrar o que poderemos chamar uma “tradição educativa progressista”. Analisaremos, para esse efeito, um amplo conjunto de textos produzidos por educadores portugueses de referência nas primeiras décadas do século XX.

Palavras-chave: educação Nova, tradição, inovação, “tradição de inovação”.

La Escuela Nueva en Portugal: construcción de una “tradicción de innovación”

Resumen

En este artículo se propone desarrollar una reflexión crítica sobre la historia de la Escuela Nueva en Portugal, teniendo en cuenta sus raíces y sus metamorfosis, en ambos los casos plurales. Buscamos relativizar la retórica dicotómica subyacente a los discursos de la Escuela Nueva y sistematizar y analizar las principales ideas que figuraban en su proyecto. Tenemos además la intención de reflejar sobre el legado de la Escuela Nueva con referencia al conjunto de ideas y creencias que se convirtieron en parte de lo que llamamos una “tradicción educativa progresista”. Analizamos, a tal efecto, una amplia gama de textos producidos, en las primeras décadas del siglo XX, por educadores portugueses de referencia.

Palabras clave: escuela Nueva, tradición, innovación, “tradicción de innovación”.

The Escuela Nueva in Portugal: building a “tradition of innovation”

Abstract

In this paper we propose to develop a critical reflection on the trajectory of the Escuela Nueva in Portugal, considering its roots and metamorphosis. We try to minimize the

underlying dichotomous rhetoric in the Escuela Nueva’s discourse and systematize and analyze the main ideas included in its project. We also intend to reflect on the Escuela Nueva’s legacy, in reference to the set of ideas and beliefs that have become part of what we call a “progressive educational tradition”. We analyze to this effect, a range of texts produced by important Portuguese educators in the first decades of the twentieth century.

Key words: escuela Nueva, tradition, innovation, “tradition of innovation”.

La Escuela Nueva au Portugal: Une construction d’une “tradition d’innovation”

Résumé

Cet article vise à éveiller une réflexion critique sur l’histoire de la ESCUELA NUEVA au Portugal, depuis ses origines et ses métamorphoses. Nous avons pour but de relativiser la rhétorique de la dichotomie occulte des discours de la *Escuela Nueva*, et nous voudrions aussi systématiser et analyser les idées principales de son projet. Également, nous avons l’intention de réfléchir sur l’héritage de *la Escuela nueva* en relation à l’ensemble d’idées et croyances qui sont devenues en ce que nous appelons une «tradition éducative progressiste». En effet, nous analysons une vaste gamme de textes produits des premiers décennies du siècle XX par les enseignants portugais de référence.

Mots clés: escuela Nueva, tradition, innovation, «tradition d’innovation».

INTRODUÇÃO

Segundo António Nóvoa, “a Educação Nova consubstancia um conjunto de novos olhares sobre as coisas educativas” e “Uma outra visão da criança e do ato educativo”¹. Estas formulações dão bem conta de algo que surge aos nossos olhos de hoje como inquestionável: a Educação Nova representa um momento de viragem na trajetória das ideias e das práticas

1 António Nóvoa, “Uma educação que se diz nova”, en *Sobre a Educação Nova: cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana de Lemos (1923-1941)*, eds. António Candeias y António Nóvoa y Manuel Henrique Figueira (Lisboa: Educa, 1995), 33.

educativas, sendo muito do que nós hoje ainda pensamos e fazemos inspirado nessa espécie de “revolução pedagógica”². No entanto, esta crença não nos deve conduzir a uma aceitação acrítica do legado da Educação Nova. Devemos não só contextualizá-lo historicamente como ter em conta a sua pluralidade e avaliá-lo na sua complexidade. É fundamental, em particular, que consigamos criar algum distanciamento em relação aos lugares-comuns do discurso renovador de modo a que a apropriação que possamos fazer de algumas das suas bandeiras não deixe de passar antes pelo crivo da reflexão crítica. É o que procuraremos fazer neste texto, de algum modo ensaístico, mas tendo por base um conjunto diversificado de pesquisas por nós desenvolvidas sobre algumas das manifestações da Educação Nova em Portugal. Analisámos, nessa conformidade, um *corpus* constituído por um conjunto amplo de textos dos principais educadores portugueses ligados ao movimento renovador, com destaque para Adolfo Lima, Faria de Vasconcelos, António Sérgio e João de Barros. Procurámos, em termos mais gerais, refletir criticamente sobre as possibilidades e os limites do discurso renovador em educação, tal como foi produzido nas primeiras décadas do século XX, e respetivas implicações desse legado para a atualidade pedagógica.

1. A EDUCAÇÃO NOVA: RAÍZES, DICOTOMIAS E FÓRMULAS. A NECESSIDADE DE ALGUM DISTANCIAMENTO CRÍTICO EM RELAÇÃO AOS DISCURSOS DA EDUCAÇÃO NOVA

Uma das estratégias discursivas mais usadas, e com inquestionável sucesso, pelos educadores renovadores, na sua militância por uma escola diferente, foi a diabolização da escola que aparecia aos seus olhos como “antiga”, “velha” ou “tradicional”. O seu discurso radicalizou ao limite essa pretensão oposição. Exemplo dessa retórica é o excerto que a seguir se apresenta da autoria de Adolfo Lima, o principal impulsionador da renovação pedagógica operada na Escola Oficina N.º 1, a grande referência do movimento em Portugal:

2 Adolfo Lima, “A autonomia dos educandos e as associações escolares – as solidárias”, Educação Social Ano II N.º 4 (1925): 106.

“Declarada a falência da velha escola da Escola do *magister dixit*, da palmatória e do psitacismo, criticada por todos os aspetos a sua organização, julgados e ensinados os seus meios de ensinar e patenteados todos os seus vícios, todas as suas inconseqüências –assaz funestas às crianças, à sociedade– a Escola antiga, do mestre autoritário e rabugento, sem critério nem orientação pedagógica e social, foi e é considerada como uma instituição que deve desaparecer por prejudicial”³.

A Educação Nova surgia como contraponto a essa caricatura de “educação tradicional”, marcada por um ensino expositivo, pela memorização de conhecimentos, pela passividade dos alunos, pela mecanização dos procedimentos, pelo autoritarismo do professor e, também, pela violência física. Segundo Faria de Vasconcelos, inspirado em Dewey, a Educação Nova deveria ter um caráter científico, dinâmico, genético, funcional, social e diferencial⁴ e, segundo Álvaro Viana de Lemos, a “Educação Nova prepara na criança, não só o futuro cidadão [...] mas também o ser humano consciente da sua dignidade de homem”⁵.

O recurso, por parte dos movimentos renovadores, a este tipo de oposições binárias tendo em vista a legitimação de uma opção que aparecia em rutura com o passado pedagógico e a subsequente mobilização dos atores em seu torno, é interpretada por Jürgen Oelkers da forma que se apresenta: “Toutes les métaphores et tous les slogans rénovateurs sont de ce genre: ils opposent au mauvais passé l’image d’un avenir meilleur, voire parfait, la *vraie* éducation à la *fausse*, sans qu’une preuve empirique soit nécessaire à ces deux affirmations”⁶. Na mesma linha, Daniel Hameline constata o seguinte: “le «nouvellisme» est une constante de l’histoire de l’éducation.

3 Adolfo Lima, Educação e ensino: educação integral (Lisboa: Guimarães & Cª Editores, 1914), 5.

4 António Faria de Vasconcelos, Problemas escolares: I (Lisboa: Empresa de Publicidade Seara Nova, 1921), 11-16.

5 Álvaro Viana de Lemos, “O moderno movimento internacional em volta do ensino e da educação”, Arquivo Pedagógico. Boletim da Escola Normal Superior de Coimbra Vol. III (1938): 38.

6 Jürgen Oelkers, “La *Reformpädagogie* au seuil de l’histoire”, en L’Éducation Nouvelle et les enjeux de son histoire. Actes du Colloque International des Archives Institut Jean-Jacques Rousseau. L’Éducation Nouvelle, au-delà de l’histoire hagiographique ou polémique, eds. D. Hameline y J. Helmchen y J. Oelkers (Genève, avril 1992), (Bern: Peter Lang, 1995), 34.

Revendiquer qu'on fasse du neuf parce que les choses se passent mal est une vieille réclamation”⁷.

A rejeição da chamada, com alguma imprecisão, “escola tradicional” acabou por se tornar um dos principais denominadores comuns da Educação Nova, tendo em conta o seu caráter multiforme. Na verdade, esta nunca se constituiu como uma corrente pedagógica homogênea, mas antes como a confluência, em diversos pensadores, educadores e experiências escolares alternativas, de um conjunto de princípios e de práticas que se pretendiam inovadoras. Lorenzo Luzuriaga considera que a Educação Nova, pelo seu caráter assistemático⁸, se assemelha a uma “constelação” e António Nóvoa compara-a a uma espécie de “amálgama”⁹.

Não obstante o já referido discurso de corte com o passado, é importante ter em conta as múltiplas raízes, mais ou menos distantes, da Educação Nova. Embora possamos recuar temporalmente, é em Rousseau, “verdadeiro precursor da educação nova”, segundo Luzuriaga, e na sua obra *O Emílio*, que podemos encontrar, na opinião de António Candeias, “as origens míticas da Educação Nova”¹⁰. De resto, são os próprios discursos renovadores, na sua busca por enraizamento histórico, que constroem uma espécie de genealogia que inclui um conjunto de pensadores e educadores, em particular do século XIX, de que fazem parte, entre outros, Pestalozzi, Froebel e Spencer. Um artigo de Simões Raposo, ainda do final do século XIX, é muito claro em relação a este projeto de sacralização de alguns “heróis” da “pedagogia moderna”:

“Comenius, Pestalozzi e Froebel são inquestionavelmente os apóstolos desta nova religião do ensino popular [...]. E nem po-

7 Daniel Hameline, “Nouvelle? Vous avez dit «nouvelle»?” Les Cahiers Pédagogiques No. 395 (2001): 31.

8 Lorenzo Luzuriaga, *La educación nueva* (Buenos Aires: Editorial Losada, 1994), 27.

9 António Nóvoa, “Álvaro Viana de Lemos: um pedagogo da Educação Nova”, *Arunce* No. 3-4 (1990): 72.

10 António Candeias, “Traços marcantes do movimento da Educação Nova na Europa e Estados Unidos da América”, em *Sobre a Educação Nova: cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana de Lemos (1923-1941)*, eds. António Candeias y António Nóvoa y Manuel Henrique Figueira (Lisboa: Educa, 1995), 14.

dia deixar de ser assim; é por isso que o sistema de Froebel, sendo uma reivindicação das leis da natureza em matéria educativa, veio lançar por terra e para sempre a velha pedagogia, já profundamente aluída por Comenius e por Pestalozzi, por Girard, Fleury, Foe, Rousseau e outros insignes mestres da ciência da educação”¹¹.

Há, de resto, um conjunto de ideias cujo potencial renovador está já relativamente consolidado na segunda metade do século XIX, como sejam um novo olhar sobre o projeto de educação integral, com a valorização, entre outras áreas, dos trabalhos manuais, da educação física ou das excursões escolares, e a importância do chamado “ensino intuitivo” e das “lições de coisas” como sua estratégia privilegiada. Há, assim, muitas continuidades entre este primeiro momento renovador, situável nas décadas finais do século XIX, e o segundo momento, correspondente à Educação Nova. Vários autores têm chamado a atenção para essas linhas de continuidade e para o caráter retórico do discurso da rutura. É o caso de Daniel Hameline quando afirma:

“La pédagogie de l’école populaire, telle que la préconisent les rédacteurs des revues pédagogiques de la seconde moitié du XIXe siècle, préconise une «éducation nouvelle». Et sur ce point, la prétention est exorbitante, d’un Claparède, d’un Ferrière, d’un Binet ou d’un Decroly, de se donner à voir, quelques décennies plus tard, en promoteurs *ex nihilo* de la «révolution copernicienne», premiers interprètes vraiment intelligents de l’idée pestalozzienne”¹².

A consciência de que há, na passagem do século XIX para o século XX, dois momentos paradigmáticos de renovação pedagógica está igualmente muito presente nas categorias propostas por Nanine Charbonnel quando fala do “momento Compayré” e do “momento Pedagogia Experimen-

11 Simões Raposo, “Os Jardins de Infância de Froebel”, Froebel: Revista de Instrução Primária No. 1 (1882): 5.

12 Daniel Hameline, *L’éducation dans le miroir du temps* (Lausanne: LEP, 2002), 131.

tal”¹³. É o que faz também, para o caso brasileiro, Marta Chagas de Carvalho ao identificar dois momentos da renovação pedagógica na transição do século XIX para o século XX: a “pedagogia moderna” e a “pedagogia da Escola Nova”¹⁴. Da mesma maneira, para o caso espanhol, María del Mar del Pozo Andrés (2003) reconhece a existência de duas correntes consecutivas e complementares - um primeiro movimento de renovação pedagógica, correspondente ao “regeneracionismo”, e um segundo movimento, já alinhado com as posições da Escola Nova¹⁵. Cremos que periodização idêntica pode ser utilizada para o caso português.

Convém, além disso, ter em conta as reinterpretações, também elas múltiplas, umas de sentido progressista, como a pedagogia Freinet, e outras de sentido conservador, como algumas apropriações católicas e nacionalistas da “escola ativa”, que vão ocorrer após a fase típica da Educação Nova, em particular a partir dos anos 30 do século XX. Sugestivo, a esse propósito, foi o título da XXVI Conferência da *International Standing Conference for the History of Education* (ISCHE), realizada em Geneve em julho de 2004: “L’Éducation Nouvelle: genèse et metamorfoses”. Quando falamos da Educação Nova devemos, pois, ter em conta a referida pluralidade.

Em todo o caso, o contributo da Educação Nova para o que podemos chamar “modernidade pedagógica” parece-nos inquestionável. Algumas das grandes questões ou das novas perspetivas que marcam, ainda hoje, o debate educativo foram então colocados na agenda como sejam a consciência do papel central do aluno no ato educativo ou a defesa de métodos ativos de ensino e aprendizagem. O olhar moderno sobre temas como o aluno, a relação pedagógica, a educação integral ou as práticas de *selfgovernment* escolar encontra, nesse momento, um grande contributo para a sua construção.

13 Nanine Charbonnel, *Pour une critique de la raison éducative* (Bern: Peter Lang, 1988).

14 Marta Chagas de Carvalho, “A Caixa de Utensílios e a Biblioteca: pedagogias e práticas de leitura”, em *Tópicos em História da Educação*, eds. Diana Vidal y María Lúcia Hilsdorf (São Paulo: Edusp, 2001), 137-167.

15 Maria del Mar del Pozo Andrés, “La renovación pedagógica en España (1900-1939). Etapas, características y movimientos”, em *Atas do V Encontro Ibérico de História da Educação: Renovação pedagógica*, eds. Ernesto Candeias Martins (Castelo Branco: Alma Azul, 2003), 115-160.

Se isto é verdade, também o é o facto da Educação Nova representar, simultânea e paradoxalmente, um momento importante no que se refere ao questionamento e à desconstrução da chamada “escola moderna”. O modelo ou forma escolar de educação, tal como foi sendo construído historicamente nas suas dimensões de espaço, tempo, atores, currículo, disciplina e rituais, e que se generalizou entre os séculos XIX e XX, viu alguns dos elementos centrais da sua “gramática” serem criticados pelos homens e mulheres da Educação Nova, que propuseram formas mais flexíveis (e cientificamente fundamentadas) de organizar o tempo escolar, uma reorganização dos espaços e do mobiliário escolares (permitindo novos tipos de relação pedagógica e favorecendo a circulação e a atividade dos alunos) ou um currículo mais integrado (por exemplo, através dos “centros de interesse” ou de “projetos”). A ambiguidade das relações que a Educação Nova mantém com o modelo escolar é assim sintetizada por António Nóvoa:

“A Educação Nova é um movimento paradoxal: a desconfiança e a crença nas instituições escolares coabitam num equilíbrio instável, fruto de diferentes experiências educativas e escolares [...]. Num certo sentido, a Educação Nova é o princípio do fim de um “discurso escolarizante” sobre a educação das crianças. Mas é também o exacerbar da crença nas potencialidades da escola (de uma *outra* escola, claro)”¹⁶.

A potencial modernidade da Educação Nova faz-nos ter a sensação de que estamos perante ideias que preservam a sua atualidade, que continuam a desafiar-nos para que nos batamos pela sua concretização nas nossas escolas e nas nossas salas de aula. A facilidade com que, ainda hoje, aderimos aos *slogans* e às fórmulas da Educação Nova, o deslumbramento que nos continuam a causar as muitas experiências escolares alternativas cuja vitalidade hoje podemos testemunhar, comportam, naturalmente, alguns riscos para a sua análise como objeto de estudo, riscos esses resultantes da dificuldade de nos distanciarmos de um objeto de que nos sentimos muito próximos afetivamente. Quem não defende que o aluno esteja no centro

16 António Nóvoa, “Uma educação que se diz nova...”, 30-31.

das atividades educativas? Que se devem privilegiar métodos ativos? Que se devem formar crianças e jovens em todas as dimensões do seu ser e da sua existência? A busca da objetividade possível implica um distanciamento crítico permanente e a necessidade de desconstruirmos coisas em que nós próprios acreditamos. Larry Cuban é um dos autores que nos aconselha uma vigilância constante perante os lugares-comuns e as dicotomias dos discursos renovadores: *“Labels such as ‘teacher centered’, ‘traditional’, ‘child centered’, and ‘open classrooms’ may help researchers and promoters but they do what labels inevitably do: categorize and simplify”¹⁷*.

Outro autor, António Nóvoa, remete-nos, de forma lapidar, ao questionar as “evidências do senso comum” presentes nos discursos educativos, para a absoluta necessidade de um olhar atento à complexidade:

“Evidentemente. Tudo são evidências nos textos e nos debates, nas políticas e nas reformas educativas. Ninguém tem dúvidas. Todos têm certezas. Definitivas. Evidências do senso comum. Falsas evidências. Continuamente desmentidas. Continuamente repetidas. Crenças. Doutrinas. Visões. Dogmas. Tudo misturado numa amálgama de ilusões [...]. Quando se trata de educação, nenhum político tem dúvidas, nenhum comentador se engana, nenhum português hesita. Palavras gastas. Inúteis. Banalidades. Mentiras. O que é evidente mente. Evidentemente”¹⁸.

2. TRADIÇÃO E INOVAÇÃO: UMA RELAÇÃO COMPLEXA E AMBIVALENTE. A POSSIBILIDADE DE PENSAR A EXISTÊNCIA DE “TRADIÇÕES DE INOVAÇÃO”

A relação entre tradição e a inovação encerra, pois, uma enorme complexidade. Num texto fascinante, tendo como referência a problemática mais geral da cultura (e não especificamente as questões educativas), o historiador inglês Peter Burke procura dar conta da complexidade das relações entre a tradição e a inovação ao reabilitar o primeiro dos concei-

17 Larry Cuban, *How teachers taught: Constancy and change in American classrooms: 1890-1980*. (New York & London: Longman, 1984), 268.

18 António Nóvoa, *Evidentemente: Histórias da Educação* (Porto: Edições ASA, 2005), 14.

tos, articulando-o com outros próximos, como património e memória. O autor chama a atenção para o facto da tradição da aula ser uma tradição viva, não um anacronismo; considera não se poder falar de tradição (no singular), mas de tradições no plural; sublinha o carácter por vezes impuro das tradições, por via de receções ou “traduções” mais ou menos criativas, remetendo para os conceitos de “bricolage” ou de “hibridismo”. Sugere, em conformidade, o uso de um conceito mais flexível de tradição. As próprias inovações não o são em absoluto, podendo ser, na sua ótica, inovações aparentes, que escondem reais continuidades, podendo o inverso ser igualmente verdade, continuidades que encobrem verdadeiras inovações.

Peter Burke chama, ainda, a atenção para a existência de tradições de inovação, algo que está bem presente em alguns movimentos pedagógicos, como, por exemplo, os que, ainda na atualidade, se reclamam, para referir o caso português, da pedagogia Freinet ou da Cartilha Maternal de João de Deus. O olhar para o pensamento pedagógico no sentido de construir verdadeiras genealogias da inovação corre o risco de se tornar teleológico. Até quando permanece uma ideia ou uma prática inovadora? Até sempre? Recheado de implicações para o terreno educativo é a maneira como o autor encara o tema, que aqui convocámos, da relação entre tradição e inovação:

“A tradição oral académica, a tradição da aula, está viva ainda hoje [...]. A sobrevivência dessa tradição não é um anacronismo puro [...]. Estamos chegando finalmente a um tema cheio de paradoxos: a relação entre a tradição e a inovação [...]. Quem ensina, como todos nós, tem dois objetivos talvez incompatíveis: [...] Dum lado, transmitir para os alunos o património de conhecimento, a tradição e, doutro lado, incentivar o espírito crítico, o pensamento independente [...]. *Às vezes, a inovação aparente esconde a persistência da tradição; outras vezes, a continuidade aparente disfarça inovações [...].* Mais um paradoxo que não quero passar por cima – o paradoxo das tradições de inovação [...]. Último paradoxo. Depois da tradição de invenção, podemos passar para a invenção da tradição”¹⁹.

O desafio para que se adote um olhar complexo, que tenha em conta

19 Peter Burke, “Cultura, tradição, educação”, em Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de His-

os dois polos do binómio e a ambivalência das suas relações, está aqui claramente presente. Infelizmente, em muitos dos debates educativos, do passado ao presente, a prudência a que apela o historiador está claramente ausente.

Numa obra mais virada para o debate especificamente educativo, outro autor estimulante, o filósofo da educação americano David Hansen, assume idêntico exercício, em busca de um reconhecimento crítico da presença incontornável e nuclear do conceito de tradição no ensino. “*No teacher is an island unto herself*”, afirma, “*nor does any teacher have to invent teaching from scratch. Every teachers’ work is saturated with tradition*”²⁰. Procurando elencar as vantagens da adoção de uma postura que tenha em conta o “sentido da tradição”, o autor afirma que a mesma possibilita aos professores uma perspetiva mais rica sobre os problemas do ensino e um distanciamento crítico em relação às conceções educativas contemporâneas, às “modas” ou às interpretações dogmáticas. Em síntese: “*Tradition in teaching can be understood as a way of steering clear of ‘isms’, with their often polarizing, alienating connotations*”²¹.

Além disso, a tradição surge, de alguma maneira, como expressão da “sabedoria” de uma comunidade particular, a dos docentes, no seu esforço para atribuir sentido ao ato de ensinar, a “sabedoria da prática” de que nos fala Lee Shulman. Para Hansen o trabalho dos professores resulta de um diálogo permanente com a tradição, tornando esta uma “tradição viva” e evitando o risco daquilo a que chama “tradicionalismo”, pois, reconhece o autor, nem tudo o que é tradicional é bom, já que existem “evil traditions and practices”²². Os professores não estão sempre a inventar o seu ensino, mas podem e devem inovar. O que se busca é um ideal de coerência.

Uma outra obra clássica na reflexão sobre as práticas dos professores, incluindo uma dimensão histórica, é a do educador americano Philip W.

-
- tória da Educação, eds. Décio Gatti Júnior y Joaquim Pintassilgo (Uberlândia: Edufu, 2007), 15-20.
- 20 David Hansen, *Exploring the moral heart of teaching: Toward a teacher's creed* (New York and London: Teachers College Press, 2001), 114.
- 21 David Hansen, *Exploring the moral...*, 115.
- 22 David Hansen, *Exploring the moral...*, 127.

Jackson, precisamente intitulada *The practice of teaching*. Embora esse não seja o único tema tratado, importa-nos aqui, em especial, destacar a reflexão que o autor faz sobre o “tradicional” e o “progressivo” na educação americana, desmistificando e relativizando um entendimento simplista e linear da sua oposição. Considerando as tentativas de descrever as práticas docentes por via dessas noções como “caricaturas”, Jackson propõe-se abandonar o termo “tradicional” porque, segundo ele, “*both outlooks [“tradicional” e “progressivo”] have been around for such a very long time [...] that each by now is something like a traditional outlook on educational affairs*”²³.

Encontramo-nos, nesta perspetiva, face a duas tradições com raízes históricas próprias, pelo que atribuir o epíteto de “tradicional” a uma delas não fará sentido, questão esta também presente nas reflexões de Peter Burke já aqui comentadas. O autor propõe-se, da mesma forma, abandonar o termo “progressivo”, o que justifica através de uma pergunta lapidar: “Do the so-called «progressive» methods of teaching constitute genuine progress?”²⁴. A conclusão vai no sentido do diálogo entre as duas tradições, na mesma linha do que propõe David Hansen e que também já sublinhámos. Regressando a Philip Jackson:

*“In sum, to be genuinely true to their calling, all teachers must be partially conservative and partially liberal in outlook [...] The health and future development of teaching depend upon most teachers’ maintaining a balanced view both to the means and the ends of pedagogy”*²⁵.

Não obstante a chamada de atenção do autor e as dificuldades colocadas pela expressão “tradição progressista”, cremos poder associar a Educação Nova –em particular se entendida tendo em conta as suas raízes (plurais) e as suas metamorfoses (também elas plurais), como já vimos– ao conceito de “tradição de inovação” proposto por Peter Burke. Cremos que o carácter propositadamente paradoxal deste conceito pode dar conta da com-

23 Philip Jackson, *The practice of teaching* (New York and London: Teachers College Press, 1986), 100.

24 Philip Jackson, *The practice of...*, 101.

25 Philip Jackson, *The practice of...*, 114.

plexidade das relações entre tradição e inovação no interior dessa própria “tradição”. Com as devidas cautelas e o necessário distanciamento crítico não cremos ser problemático, inclusive, o uso da já referida categoria “tradição progressista”. Parece-nos inquestionável o facto de estarmos perante uma tradição ou um património, e também uma memória (parcialmente mitificada, naturalmente), de uma certa maneira de olhar a criança e o gesto educativo, a qual foi alvo de sucessivas e diferentes leituras, traduções ou apropriações não só em temporalidades diferentes mas, também, por via da sua circulação internacional o que permite encará-la, para usar outra categoria cunhada por Burke, como uma “tradição híbrida”, para além de plural. Se é possível fazer a sua genealogia, claramente nos devemos abster de a encarar como uma teleologia.

O carácter “progressista” dessa “tradição”, para além de facto de estarmos perante uma “tradição viva”, é-nos comprovado pela diversidade e pela vitalidade das muitas dezenas de experiências “laboratoriais” que marcam presença no atual panorama educativo português, como internacional, umas reclamando-se da pedagogia Freinet, outras da pedagogia Waldorf, outras ainda da pedagogia High Scope, para não falar de referências mais óbvias como Pestalozzi ou Montessori que dão nome a algumas dessas escolas diferentes. Um claro exemplo de hibridismo é dado pelo Movimento da Escola Moderna, inspirado em Freinet, mas que combina essa fonte original com elementos retirados da “pedagogia institucional” e, em geral, da “tradição construtivista”. A diversidade de projetos não esconde o facto de ser visível a partilha de alguns grandes princípios, bem como algumas opções pedagógicas e didáticas, o que, repetimos, nos pode permitir considerá-las parte de uma mesma “tradição”, chame-se “progressista”, “inovadora”, “renovadora”, “alternativa”, etc.

Tendo em conta a complexidade, a polissemia e o carácter problemático do conceito de “inovação”, alvo de amplos debates no que diz respeito à atualidade educativa²⁶, convém aqui clarificar o modo como o entendemos e afirmar que temos em conta, em particular, a sua historicidade. Usamos

26 Philippe Perrenoud, *Aprender a negociar a mudança na educação: Novas estratégias de inovação* (Porto: Edições ASA, 2002).

o conceito de inovação, neste contexto, como atributo de práticas educativas que procuram questionar, relativizar ou subverter a chamada “forma escolar” de educação. As inovações tanto podem ser parcelares como estarem associadas a projetos mais radicais que pretendam construir uma alternativa global relativamente a esse modelo, ou seja, um outro modelo de educação, eventualmente não escolar.

O conceito de “forma escolar” foi desenvolvido por Guy Vincent para dar conta de um conjunto de permanências que caracterizariam a organização escolar da modernidade e que estavam associadas a finalidades de socialização da juventude por via das formas de organização do tempo e do espaço escolares, dos saberes transmitidos, das relações pedagógicas estabelecidas ou das regras instituídas²⁷. Com um sentido muito próximo, foi desenvolvido o conceito de “gramática da escola” ou “da escolarização” através do qual se procurava identificar o conjunto de invariantes estruturais que explicaria a surpreendente estabilidade da escola e a sua resistência às tentativas de reforma²⁸.

3. REFLEXÕES EM TORNO DO LEGADO DA EDUCAÇÃO NOVA E SEU CARÁTER POTENCIALMENTE INOVADOR

Regressando à Educação Nova e ao caso português, podemos perguntar o seguinte: quais as principais inovações propostas que tiveram em vista o questionamento da organização da escola moderna que vinha sendo construída desde meados do século XX e que se encontrava em fase de generalização? Dito de outro modo, quais as principais traves-mestras da herança que nos foi deixada pela Educação Nova e que passaram a integrar o *corpus* de crenças da referida “tradição progressista”? A sistematização, a que aqui procederemos, terá de ser necessariamente sintética.

27 Guy Vincent, *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles* (Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1994).

28 David Tyack y William Tobin, “The «grammar of schooling»: Why has it been so hard to change?”, *American Educational Research Journal* Vol. 31 No. 3 (1994): 453-479; David Tyack y Larry Cuban, *Tinkering toward utopia: a century of public school reform* (Cambridge: Harvard University Press, 1995).

Em primeiro lugar, o movimento da Educação Nova surge como parte do processo tendo em vista a cientificização do discurso pedagógico, processo esse que conduz à criação da pedagogia experimental na transição do século XIX para o século XX. Criam-se grandes expectativas quanto à possibilidade de aplicar ao terreno educativo métodos como a observação sistemática e a experimentação. Torna-se um dado adquirido, entre os educadores portugueses, a necessidade de estudar cientificamente a criança e todo o processo de ensino-aprendizagem. Adolfo Coelho, Alves dos Santos e António Aurélio da Costa Ferreira, entre outros, chegam a desenvolver investigações na área da pedologia. Faria de Vasconcelos é um dos autores que mais empenhado se mostrou em proclamar a cientificidade do discurso pedagógico, quando afirma, por exemplo: “A pedagogia contemporânea tem um caráter e um espírito nitidamente científico”. Na sua opinião, a colaboração das diversas ciências (biologia, psicologia, sociologia, antropologia, etc.), a utilização dos seus métodos e a abordagem dos factos educativos “como factos naturais e positivos” podem fazer-nos concluir que, finalmente, “a pedagogia entrou na fase do método científico, libertando-se do empirismo”. Essa constatação conduz o autor a reivindicar a autonomia epistemológica e metodológica da ciência que estuda a educação: “A pedagogia é uma ciência autónoma, com um campo definido, com métodos de descrição e explicação que são seus”²⁹.

A referida crença no poder heurístico da ciência conduziu, entre outras coisas, ao desenvolvimento dos “testes mentais” e à hipervalorização do seu papel como estratégia privilegiada para penetrar na intimidade dos alunos e obter um conhecimento profundo das suas capacidades e tendências, tendo em vista a seleção e a orientação profissional. Outras estratégias, como a vigilância sanitária ou o controlo de algumas práticas do quotidiano, davam conta dessa vontade de usar a ciência como instrumento de conhecimento e de poder sobre a criança, a sua vida e o seu percurso escolar.

Em todo o caso, a afirmação da cientificidade da pedagogia não punha em causa, para muitos autores, a necessidade de articular, de forma harmonio-

29 António Faria de Vasconcelos, *Problemas escolares...*, 12.

sa, “ciência” e “arte” no ato de ensinar. Esse é mesmo um dos principais debates presentes no campo pedagógico do início do século XX. A ambiguidade da relação entre os dois termos é muito bem captada por um dos autores de manuais de formação de professores:

“Ninguém contesta na atualidade a possibilidade duma ciência da educação. Esta, considerada em si mesma, é uma arte, uma habilidade prática que supõe seguramente outras coisas além dos conhecimentos adquiridos nos livros; a experiência, o tato, qualidades morais, um certo predomínio do coração, uma verdadeira inspiração de inteligência [...]. Mas [...] a educação, antes de ser uma arte nas mãos dos mestres que a exercem, que a fecundam, por sua iniciativa, por sua dedicação, é uma ciência que os filósofos deduzem das leis gerais da natureza humana e de que o professor aproveita os resultados da sua experiência [...]. Há portanto uma ciência da educação, ciência prática, aplicada, com seus princípios, suas leis, suas manifestações práticas, à qual se dá o nome de pedagogia”³⁰.

A afirmação da possibilidade e existência de uma “ciência da educação” está, como vemos, claramente presente no pensamento do autor. Mesmo assim, outras afirmações suas não deixam de contribuir para a relativização da retórica cientificista presente na maioria dos discursos que circulavam à época no campo pedagógico. Destaque-se, em primeiro lugar, a presença de uma dicotomia que se tornou clássica e que remete para a existência de uma “ciência” que sistematiza as leis teóricas da educação a par de uma “arte” ligada à dimensão prática e aplicada da educação. Realce-se, em segundo lugar, a valorização da “experiência” como fonte de saber para o professor e, também, a referência à necessidade deste possuir o chamado “tato [pedagógico]”, conceito onnipresente no discurso pedagógico do início do século XX e que procura dar conta, na terminologia da época, das dimensões pessoal, relacional e experiencial que caracterizam, na sua

30 António Paím da Câmara, *Apostamentos para lições de pedagogia teórica e prática, aplicada aos diversos ramos de ensino professados nas escolas primárias: Parte I* (Angra do Heroísmo: Imprensa da Universidade, 1902), 7.

complexidade, a atividade docente. Surge, ainda, a ideia de que a educação é sempre uma educação moral e que, por isso, a pessoa do professor tem de ser também detentora de determinadas “qualidades morais”. Finalmente, o autor não deixa de realçar a importância da dimensão afetiva que permeia toda a relação pedagógica, quando fala do “predomínio do coração” como fazendo parte do perfil do educador.

Estas considerações são potencialmente ricas de ensinamentos para o nosso olhar de hoje sobre a relação entre duas tendências por vezes vistas como exclusivas. É incontestável o contributo que as ciências da educação têm trazido para o nosso conhecimento recente sobre a criança, a relação pedagógica, a utensilagem didática, as dinâmicas sociais e organizacionais, entre outras áreas. Mas também fica muito claro, para nós, que esse contributo deve ser compaginado com a valorização do entendimento da educação como um ato que, pela densidade humana que lhe é inerente, não pode ser redutível a uma lógica científica sendo necessário ter em conta elementos como os sentimentos e os valores.

Articulada com a anterior temos uma outra ideia central da Educação Nova, a que coloca a criança no centro do processo educativo. São várias as implicações deste postulado. Em primeiro lugar, a infância é reconhecida como fase vital com características próprias, em qualquer caso diferentes das da vida adulta. De acordo com Adolfo Lima, “a criança não é um ser humano adulto, em ponto reduzido. É um ser especial, com forças imanescentes, próprias, que a caracterizam e individualizam”³¹. Devemos, assim sendo, respeitar a natureza própria da criança, a sua individualidade, não lhe exigindo aquilo que ela não pode dar. “O adulto é que tem de se adaptar às exigências da natureza da criança”, conclui o mesmo autor, e não o contrário³². António Sérgio, outra das grandes referências da Educação Nova portuguesa, manifesta idêntica opinião ao considerar que “a vida das crianças na escola deve ser de criança”³³.

31 Adolfo Lima, *Educação e ensino...*, 36.

32 Adolfo Lima, “A autonomia dos educandos...”, 107.

33 António Sérgio, *Sobre educação primária e infantil* (Lisboa: Editorial Inquérito Limitada, s/d), 28.

Em segundo lugar, há que ter em conta e respeitar o desenvolvimento natural e espontâneo da criança. Os programas e métodos de ensino devem, por isso, procurar corresponder às “inclinações naturais” e às “necessidades psicológicas dos educandos”³⁴. Torna-se necessário, para que isso seja possível, começar por conhecer a “psicologia da criança”, formular as etapas do seu desenvolvimento e identificar as leis que o produzem³⁵.

Em terceiro lugar, a educação deve tomar como ponto de partida, segundo António Sérgio, “os interesses espontâneos da criança”, aquilo que é significativo para ela³⁶. É necessário, por fim, respeitar a liberdade da criança e procurar contribuir para a sua felicidade. Indo ao encontro do apelo de Henrique Pires Monteiro: “Torna-se indispensável criar o culto da criança”³⁷. Adolfo Lima reafirma essa ideia, ao recorrer a um dos slogans que a Educação Nova popularizou: “Façamos do século XX o *século da criança*”³⁸.

Alguns autores manifestam, no entanto, a consciência de que é necessário moderar o idealismo subjacente a esse tipo de proclamações e de relativizar uma interpretação mais radical do “pedocentrismo”. É o caso de Faria de Vasconcelos quando especifica que os interesses da criança “são móveis e transitórios”, em correspondência com “necessidades mais profundas”, devendo o próprio processo de ensino-aprendizagem contribuir para a eclosão gradual de novos interesses, necessidades, aptidões e gostos³⁹. Esta formulação procura, de alguma maneira, responder a uma das críticas mais frequentes feitas, ao tempo, à Educação Nova, a de que esta representaria um olhar redutor sobre o ato educativo que se limitava a procurar dar resposta aos eventuais “interesses espontâneos” da criança esquecendo todo o património de saberes produzido pelo mundo adulto e que importaria dar a conhecer à criança. A interpretação que hoje fazemos do legado da Educação Nova deve ter em conta a necessidade de manter este tipo de equilíbrios.

34 António Faria de Vasconcelos, *Problemas escolares...*, 14.

35 Adolfo Lima, *Educação e ensino...*, 3.

36 António Sérgio, *Sobre educação primária...*, 27.

37 Henrique Pires Monteiro, “A escola primária e o futuro cidadão”, em *Liga Nacional de Instrução: Quarto Congresso pedagógico: Abril de 1914 (Lisboa: Imprensa Nacional de Lisboa, 1916)*, 327.

38 Adolfo Lima, *Educação e ensino...*, 38.

39 António Faria de Vasconcelos, *Problemas escolares...*, 13.

Uma das mais insistentes críticas que os renovadores pedagógicos do início do século XX fazem ao ensino por eles considerado tradicional a de que este seria um ensino abstrato, verbalista e livresco. Em alternativa propõem um ensino prático e concreto, através do qual se buscava, assim, ir ao encontro das características da psicologia infantil, tida por “essencialmente concreta”. É essa a opinião expressa por Adolfo Lima:

“O que interessa à criança, o que faz o ensino atraente, querido e amado são os factos concretos, que a criança vê, observa, são os objetos em que ela mexe e que examina, compõe e decompõe, fazendo experiências concretas e demonstrações aplicáveis à vida”⁴⁰.

Segundo João de Barros, o principal ideólogo da pedagogia republicana das primeiras décadas do século XX, “A criança é incapaz de teorizar, de abstrair”, pelo que as abstrações devem ser postas de parte como ponto de partida do ensino⁴¹. Devem, assim, ser privilegiados os sentidos, pois a criança deve ver e tocar os objetos. Deve ser fomentada a capacidade de observação, despertando a atenção e a curiosidade da criança. Deve ser valorizada a experiência sensível. Pretende-se, em suma, implementar o chamado processo intuitivo como forma de a criança tomar consciência dos fenómenos que a rodeiam. Só então se deve partir para as generalizações, através do “método indutivo”.

Os pressupostos anteriormente assinalados levam à difusão de uma estratégia didática baseada no processo intuitivo –as “lições de coisas”– transformada na grande “moda” pedagógica da transição do século XIX para o século XX e que a Educação Nova incorporou no seu ideário. Adolfo Lima é um dos autores que subscreve a ideia de que as “lições de coisas” devem ser o método por excelência do ensino primário:

“O ensino primário deve ter por base e por ponto de partida a *lição de coisas*, o simples exame dos factos, independentemente da

40 Adolfo Lima, *Orientação geral da educação: Educação geral e especial: educação técnica* (Lisboa: Sociedade de Estudos Pedagógicos, 1916), 25.

41 João de Barros, *A escola e o futuro: notas sobre educação* (Porto: Livraria Portuense de Lopes & C^a Sucessor, 1908), 131.

tiranía das palavras [...]. A *lição de coisas* consiste em tirar todos os ensinamentos possíveis da observação direta dum objeto ou fenómeno”⁴².

As lições de coisas representam, na verdade, a concretização dos princípios formulados por Spencer e que pressupunham que a educação caminhasse do concreto para o abstrato, do simples para o complexo, do empírico para o racional e do indefinido para o definido. Seria para isso fundamental tomar como ponto de partida o meio ambiente natural e social em que a criança vivia. Esta era mais uma forma de consagrar o princípio de que a criança está no centro do processo de ensino. Parte-se do que a criança conhece, do meio que lhe está próximo, do que ela vive no presente. Daí se avança para o desconhecido, para o longínquo, para o passado.

Apesar de serem genericamente defendidos pelos educadores do período, o “método intuitivo” e as “lições de coisas” suscitam reservas a alguns dos autores, nomeadamente o já citado Paím da Câmara que, com alguma ironia, afirma o seguinte:

“De toda a parte saúdam o advento do novo método intuitivo, salvador e regenerador da instrução [...]. O uso e a moda fazem às vezes passar as palavras por estranhas aventuras [...]. As lições de coisas têm tido a mesma sorte que o pretendido método intuitivo: empregam-se estas expressões ao acaso para designar práticas escolares que não têm relações senão longínquas com elas. Como todas as coisas novas, estas lições tornaram-se uma grande palavra, que cada um emprega a seu modo [...]. Pode dizer-se que as lições de coisas têm tido um sucesso geral, a que somente os abusos praticados têm tirado algum merecimento”⁴³.

Para além do efeito de “moda”, é, em particular, a ambiguidade que surge associada a essas expressões que é alvo de crítica. A intuição reduz-se

42 Adolfo Lima, *Metodologia*: Vol. II, (Lisboa: Livraria Férrin, 1921), 448.

43 António Paím da Câmara, *Apontamentos para lições de pedagogia*, 35-37.

à intuição sensível ou é mais abrangente? Qual a relação entre “método intuitivo” e “lições de coisas”? As “lições de coisas” poderiam ser consideradas uma disciplina como as outras? Estavam apenas associadas às ciências naturais ou seriam aplicáveis a todas as disciplinas? Eram válidas para que níveis de ensino e grupos etários? Como nota, com propriedade, Pierre Kahn a circulação de manuais de “lições de coisas” não deixou de acentuar o caráter problemático desta área: “[as] lições de coisas são bem mais lições sobre as coisas –lições informativas– que através das coisas –lições de observação, uma vez que elas são, sobretudo, narrativas”⁴⁴. Ou seja, não basta levar os objetos, o concreto, para dentro da sala de aula. Essa opção pode perfeitamente conviver, na opinião de alguns dos autores, com a implementação de estratégias didáticas de tipo “tradicional”, tal como eram então entendidas.

Para a Educação Nova, o recurso a essa pedagogia do concreto, herdada do século XIX, é, assim, uma condição necessária mas não suficiente. Torna-se imprescindível que seja acompanhada por uma atitude ativa em relação à realidade a estudar. A concretização de procedimentos intuitivos surge, desta forma, naturalmente associada à aposta nos chamados “métodos ativos”. Qual o real conteúdo da noção “métodos ativos”? Vejamos duas das tentativas de definição:

“O *método prático* ou *ativo* consiste no ensino pela *ação*, isto é, em a criança aprender pelo seu próprio esforço, descobrindo por si as verdades que lhe convém conhecer, em vez de as receber do professor em fórmulas de antemão organizadas. O professor é, com este método, um simples *orientador* do aluno”⁴⁵.

“É necessário que todos os alunos na aula FUNCIONEM, que estejam em constante ELABORAÇÃO MENTAL, que trabalhem realmente e atuem, quer tomando apontamentos, quer fazendo um croquis, um diagrama, um mapa, quer acompanhando

44 Pierre Kahn, *La leçon de choses: Naissance de l'enseignement des sciences à l'école primaire* (Ville-neuve d'Asq (Nord): Presses Universitaires du Septentrion, 2002), 158.

45 Bernardino Lage, *Lições de metodologia* (Coimbra: Coimbra Editora –Antiga Livraria França & Arménio, s/d), 291.

os raciocínios e juízos do professor, ENTENDENDO e INTERPRETANDO o que ele diz, executa ou manda fazer. Predomina portanto a MOTRICIDADE... Ao conjunto de processos que procuram respeitar e realizar esta educação *funcional e dinâmica* dá-se o nome de MÉTODO ATIVO”⁴⁶.

Nos manuais analisados, à semelhança do que acontece nos dois excertos selecionados, encontramos apenas referências à fórmula “método ativo”, recebida de Henri Marion, e nunca à sua sucessora “escola ativa”, aparecida no final da 2ª década do século XX e amplamente divulgada por Adolphe Ferrière, ao ponto de se tornar a principal bandeira do movimento renovador e um dos seus mais conhecidos “slogans”⁴⁷.

Como vemos, tanto Lima como Lage sublinham a necessidade da criança aprender a partir da sua própria atividade, do seu trabalho, “descobrimdo” ela própria as “verdades”. Para os defensores dos métodos ativos, a aprendizagem é um processo no decorrer do qual os alunos constroem os seus próprios conhecimentos a partir de observações, experiências ou pesquisas por eles mesmos empreendidas. A criança é, neste contexto, encarada como naturalmente ativa, necessitando o educador de orientar essa atividade espontânea. Deve, assim, ser levada a descobrir –ou, talvez melhor, a redescobrir– os conhecimentos, tendo por base a sua própria ação sobre a realidade, e a resolver os problemas que lhe são colocados. É o que nos propõe Adolfo Lima: “O que, porém, é essencial é que as crianças perscrutem e descubram por si próprias as experiências a realizar para a solução do problema proposto [...]. Deste modo o seu saber é o resultado da sua atividade, do seu trabalho”⁴⁸.

Já não se trata apenas da atividade pela atividade, nem de agir apenas em

46 Adolfo Lima, *Metodologia...*, 472.

47 Guy Avanzini, “L’Éducation Nouvelle et ses concepts”, en *L’Éducation Nouvelle et les enjeux de son histoire: Actes du Colloque International des Archives Institut Jean-Jacques Rousseau*, eds. Daniel Hameline, Jürgen Helmchen y Jürgen Oelkers (Bern: Peter Lang, 1995), 65-74; Daniel Hameline, Arielle Jornod y Malika Belkaid, *L’École Active: Textes fondateurs* (Paris: Presses Universitaires de France, 1995).

48 Adolfo Lima, *Educação e ensino...*, 85.

função das diretivas do professor. Mas este não deixa de intervir, seja como “um simples orientador do aluno”, nas palavras de Lage, ou dizendo, executando e mandando fazer, na formulação de Lima. Para este autor, se bem que predomine a “motricidade” —o que dá conta da importância assumida, neste contexto, pelo trabalho manual—, a atividade não se reduz a essa dimensão, havendo lugar para a atividade interna do pensamento do aluno, que deverá estar em constante “elaboração mental”, “acompanhando raciocínios e juízos”, “entendendo e interpretando”. Em Lima é visível, inclusive, a influência de Claparède, quando se apela a que a educação seja “funcional e dinâmica” e que os alunos “funcionem”. Fica claro, para nós, que a concepção de “método ativo” aqui presente se encontra já alinhada com os pressupostos da Educação Nova⁴⁹.

O “método ativo” tem, ainda, como finalidade, na opinião de Adolfo Lima, o integral e “natural desenvolvimento” da criança, respeitando plenamente a “liberdade dos seus interesses”, para além da sua “espontaneidade” e “iniciativa”. É a Rousseau que é atribuída a origem do “método ativo”, ainda que, nota o autor, com as correções introduzidas pela “psicopedagogia”. Da galeria de heróis da Educação Nova são destacados Froebel, Montessori e Decroly “porque apelam constantemente para a atividade e curiosidade da criança”⁵⁰. No que diz respeito aos processos do “método ativo”, são valorizados alguns daqueles que aparecem, no momento, como estando na vanguarda do pensamento pedagógico internacional, como sejam o “princípio da concentração”, o “método dos centros de interesse” ou “método Decroly” e o “ensino dos projetos” ou “problemas de projetos”, tal como se expressam em contextos pedagógicos diversos, embora considerados equivalentes por Lima⁵¹.

Esta é, seguramente, uma das heranças da Educação Nova que mais atualidade preserva na pedagogia contemporânea, ainda que devam ser tidos em conta os diversos sentidos que a noção “métodos ativos” foi assumindo e a necessidade de a relativizar e complexificar tendo em conta, por exemplo, os diversos contributos do “construtivismo” pedagógico.

49 Daniel Hameline, *L'éducation dans le miroir*.

50 Adolfo Lima, *Metodologia*..., 471-472.

51 Adolfo Lima, *Metodologia: Lições de Metodologia especial –Processologia–* professadas na Escola do Magistério Primário de Lisboa, Vol. II (Lisboa: Livraria Ferin / Torres & C^a, 1932), 24.

A concepção de que uma verdadeira educação tinha que ser uma educação integral não é uma novidade introduzida pela Educação Nova. Ela possui raízes bem mais antigas, conhecendo sucessivas interpretações. No caso português, os educadores ligados à renovação pedagógica manifestam-se habitualmente a favor deste ideal. Adolfo Lima define-a desta forma:

“A educação integral [...] é uma educação que, pela totalidade do saber, visa o desenvolvimento da totalidade das funções do indivíduo [...]. Nem só a cultura intelectual, nem só a muscular. Os indivíduos devem ser educados integralmente, para integralmente cumprirem os seus deveres e exercerem os seus direitos”⁵².

Na tentativa de concretizar a concepção apresentada, o autor apresenta os exemplos da educação económica, familiar, artística, científica, moral, jurídica e política que, segundo ele, são parte integrante de qualquer projeto de educação integral e componentes essenciais da formação de verdadeiros cidadãos. Formar o cidadão não implica apenas, na sua ótica, dar-lhe uma preparação intelectual ou ministrar-lhe instrução cívica, mas antes promover o desenvolvimento harmonioso de todas as suas faculdades.

O referido ideal teve como consequência a valorização de áreas curriculares até aí relativamente desprezadas, como sejam os casos da educação física, dos trabalhos manuais educativos e da educação estética. Atividades como as chamadas excursões escolares são consideradas por Faria de Vasconcelos “um dos meios mais poderosos e eficazes de cultura física, intelectual e moral de que a escola dispõe”⁵³.

Podemos também, no entanto, olhar, como alguns autores têm feito, assumindo uma postura mais pessimista, para o outro lado da questão. O ideal de educação integral pode ser visto como parte de um projeto de intervenção global na transformação da criança por via da educação. O enquadramento forte proporcionado por alguns internatos escolares inspirados pela Educação Nova pode ser interpretado a essa luz. Além disso, a

52 Adolfo Lima, *Orientação geral da educação...*, 15-16.

53 António Faria de Vasconcelos, *Problemas escolares...*, 131-132.

expressão educação integral possui uma ambiguidade de fundo, tendo sido reinterpretada de maneiras diversas e, mesmo, contraditórias. Ela marcou presença, por exemplo, na pedagogia salazarista, não obstante o seu caráter vincadamente conservador, tradicionalista e católico, por exemplo nas atividades da Mocidade Portuguesa.

O naturalismo é outra das imagens de marca do movimento de renovação pedagógica. Acredita-se, por um lado, não só na bondade natural da criança mas, particularmente, nas virtudes de uma educação de acordo com a natureza, de uma educação que tenha a natureza como objeto de estudo e, se possível, decorrendo em ambiente natural. Torna-se bem patente a vontade de promover, através da educação, a união entre a criança e a mãe-natureza, sendo esta entendida como vida em crescimento e fonte de regeneração, de que a criança também surgia como símbolo.

A integração na natureza é, por outro lado, rica em potencialidades formativas, designadamente ao nível moral. Pressente-se aqui a presença da crença na capacidade do ambiente natural para moldar o homem, para o formar dos pontos de vista moral, físico, estético, entre outros. Importa, por isso, colocar, sem reservas, a criança em contacto com o ar, o sol, a terra ou a água. João de Barros, por exemplo, propõe, na sequência de diversas experiências internacionais, a criação de “estações escolares ao ar livre”. As vantagens seriam simultaneamente higiénicas e educativas⁵⁴. Faria de Vasconcelos, por seu lado, realça as vantagens físicas e morais da prática da jardinagem e recomenda, com idênticos objetivos, a realização de excursões e passeios pedagógicos. Destaca ainda, neste caso, as potencialidades estéticas do contacto com a natureza proporcionados por estas estratégias, designadamente no que se refere à “formação sensível do coração” e à “cultura do amor à natureza”⁵⁵. Outras estratégias desenvolvidas foram, por exemplo, as festas escolares da árvore ou as práticas ligadas ao escutismo. A sacralização da natureza, num registo quase panteísta, surge assim, como parte do processo de sacralização da criança e, também, como promessa de regeneração social. Os textos divulgados a propósito da festa da árvore são muito claros a esse propósito:

54 João de Barros, *A República e a escola*, (Paris-Lisboa: Livrarias Aillaud e Bertarnd, s/d), 129 e 132.

55 António Faria de Vasconcelos, *Problemas escolares...*, 131-132.

“Por toda a parte se entoam hinos à divina natureza. A festa da árvore é um símbolo desta ressurreição [...]. Tens diante de ti um quadro maravilhoso e duma frescura incomparável. Este quadro representa a tua idade, a tua juventude e a primavera, uma promessa. É a NATUREZA-MÃE, infinita, variada e rica. Adora”⁵⁶.

“Amai as plantas, prestai sagrado culto ao arvoredor. Amemos a Pátria e a República e dum Portugal recaído e idoso surgirá um Portugal novo e poderoso”⁵⁷.

Podemos apontar, no entanto, algumas dificuldades a este projeto decorrentes, porventura, do caráter relativamente utópico deste retorno simbólico à natureza, como reconhece o mesmo Faria de Vasconcelos: “Evidentemente, o ideal está em que o trabalho e a vida se façam ao ar livre, fora dos recintos fechados. Mas, como todos os ideais, não é fácil levá-los totalmente à prática”⁵⁸.

Para os pedagogos ligados à Educação Nova, que se demarcam do projeto republicano de Educação Cívica escolar, considerado potencialmente “endoutrinador”, a forma privilegiada de promover a formação dos cidadãos do futuro era o chamado “*self-government*”. Faria de Vasconcelos, por exemplo, considera que “o verdadeiro objeto do *self-government* é a educação moral do aluno”⁵⁹. A doutrinação de Dewey, Kerschensteiner e Ferrière está, a este propósito, bem presente nos autores portugueses.

A atribuição ao “*self-government*” da responsabilidade de formar cidadãos pressupõe a aceitação da ideia segundo a qual a educação é obra dos próprios educandos. “A vida moral –admite Faria de Vasconcelos– não se en-

56 Azevedo Neves, A Árvore (Lisboa: Tipografia do Anuário Comercial, 1909), 15.

57 António Walgôde y Eusébio de Queirós, Guia para a organização e realização da Festa da Árvore (Porto: Companhia Portuguesa Editora, s/d), 18.

58 António Faria de Vasconcelos, Problemas escolares..., 43.

59 António Faria de Vasconcelos, “O *self-government* na escola”, Revista Escolar, Ano V No. 9 (1925): 356.

sina [...]. Ela adquire-se, conquista-se pelo exercício, pela experiência”⁶⁰. É, numa outra formulação, a assunção da tese da “educação progressista” americana que preconiza a vivência concreta de experiências democráticas como forma de preparar para a vida em democracia. Parafraseando Dewey, Adolfo Lima reconhece que “o único processo de preparar para a vida está em viver a própria vida”⁶¹. A escola deve, assim, ser “a imagem da vida” ou, por outras palavras, “uma sociedade em miniatura” onde os alunos se exercitem na prática de ações representativas da vida social do futuro adulto: “As associações assim organizadas, refletindo em ponto pequeno todas as espécies de instituições sociais dos adultos, são verdadeiros laboratórios sociais em que a criança e o adolescente *executam* experimentalmente a vida social”⁶².

O “governo de si próprio” tinha subjacente a si uma das grandes antinomias da modernidade pedagógica, a respeitante à relação entre a liberdade e a disciplina, a autonomia e o controlo. A proposta renovadora ia no sentido de se conseguir a disciplina através da autodisciplina, de se obter o controlo por via do autocontrolo, ou seja, de se criarem condições para se chegar a uma “autorregulação” dos comportamentos por parte das próprias crianças e jovens, preparando-os assim para serem os cidadãos livres e participativos necessários à sustentabilidade das sociedades liberais e democráticas. Embora este seja um projeto relativamente consensual à época, alguns autores não deixam de criticar os seus eventuais propósitos ocultos. É o caso de Virgílio Santos para quem a autonomia dos alunos no âmbito do “*self-government*” seria meramente retórica.

“Segundo este sistema, a influência do mestre não se suprime, disfarça-se para melhor se exercer; é o poder oculto das bruxas e dos espiritistas. Os eleitos fazem cumprir determinado regulamento, elaborado numa assembleia de arlequins, em que cada um tinha a liberdade de proceder segundo a vontade do professor, transmitida por cordelinhos invisíveis. É assim o chamado go-

60 António Faria de Vasconcelos, *Une École Nouvelle en Belgique* (Neuchatel: Delachaux & Niestlé, 1915), 206.

61 Adolfo Lima, “A autonomia dos educandos...”, 109.

62 Adolfo Lima, “A autonomia dos educandos...”, 119.

verno de si mesmo, algumas vezes preconizado como formador de carácter, mas que, no fundo, não passa duma mistificação”⁶³.

Estes argumentos antecipam claramente a crítica contemporânea, inspirada nas teses de Foucault, da ideia de “governo de si mesmo” como sustentáculo da modernidade. Cremos, no entanto, ser necessário algum equilíbrio, tanto na apreciação destes ideais como na sua desconstrução. Ao reinterpretar, a este propósito, o legado da Educação Nova devemos procurar combinar o distanciamento crítico, característico do olhar historiográfico, com uma crença, ainda que realista, no potencial transformador da educação e nas possibilidades de uma educação para a cidadania democrática. É nessa conformidade que muitas das experiências atuais no âmbito da renovação pedagógica continuam a inspirar-se na ideia de *self-government* e, em particular, na apropriação que dela fez Freinet com a sua proposta de assembleias ou conselhos escolares como método para preparar os jovens cidadãos do futuro a participarem na vida coletiva através do uso palavra, da busca de argumentos, da discussão coletiva no respeito pelos outros, do recurso ao voto e à tomada de decisões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Terminamos este percurso ensaístico, que se pretendeu reflexivo, sobre a herança da Educação Nova e o seu contributo para a fixação de uma “tradição progressista” como começámos, ou seja, sublinhando a “modernidade” e a “atualidade” do conjunto de ideias, crenças e práticas que foram sistematizadas e divulgadas por este movimento pedagógico plural e que são agora parte do nosso “património” educativo. Como tal, continuam a inspirar algumas das nossas práticas de hoje, ainda que estejamos conscientes da necessidade de as relativizar, contextualizar e, principalmente, de as aprofundar e enriquecer com outros contributos. Não podemos tomar como nossas as “bandeiras” dos educadores do início do século XX sem ter a perceção de que os contextos são radicalmente diferentes, designadamente no que se refere aos públicos escolares e aos recursos educativos.

63 Virgílio Santos, “Disciplina e educação”, Revista de Educação: Geral e Técnica, Série V. No. 3-4 (1917): 217.

A Educação Nova não representou um “oásis” educativo. Não podemos, assim, deixar de ter em conta as múltiplas apropriações e reinterpretações que foram sendo desenvolvidas no âmbito do movimento renovador, muitas delas ainda com expressão nos dias de hoje, como a pedagogia Freinet e o Movimento da Escola Moderna, que nela se inspirou para a aprofundar, a pedagogia Waldorf, a pedagogia High Scope ou o construtivismo sociocultural inspirado em Vygotsky. Mas, também, não podemos esquecer os movimentos que, no seio do catolicismo, foram explorando novas opções pedagógicas e didáticas de que são um exemplo bem recente as experiências dos colégios jesuítas da Catalunha. Mas várias outras comunidades já vinham seguindo, ou propõem-se agora seguir, esse caminho, procurando repensar as suas raízes em diálogo com a modernidade. Um conjunto amplo de escolas que se apresentam como “diferentes” ou “alternativas” têm vindo a desenvolver-se nas últimas décadas, em especial a partir dos anos 70. Importa referir, para Portugal, o caso paradigmático da Escola da Ponte. Não podemos deixar também de referir as experiências bem recentes de inovação inspiradas pelas novas tecnologias de que são exemplo as chamadas “salas de aula do futuro”.

Na sua diversidade e no seu hibridismo, é ainda possível reconhecer, em muitas destas experiências, o legado da Educação Nova. Em todas elas os alunos, encarados na sua individualidade e atendendo aos diferentes ritmos de aprendizagem, estão no centro dos processos educativos. Todas elas se propõem utilizar metodologias ativas e diferenciadas. A formação do ser humano, e não apenas proporcionar-lhe aprendizagens académicas, é uma preocupação constante, o mesmo podendo dizer-se em relação à criação de ambientes democráticos tendentes à formação dos cidadãos reflexivos e participativos de que necessitamos para o futuro. A valorização da educação física ou da educação estética está igualmente muito presente nesses projetos. O eventual pioneirismo dessas experiências não pode, no entanto, conduzir a um olhar dicotómico sobre a relação entre tradição e inovação. Herdeiras de uma tradição inovadora plural, elas devem olhar sem preconceitos para outras tradições, inclusive a consubstanciada na chamada forma escolar de educação. Elas não podem, em particular, deixar-se enclausurar no interior de uma retórica pretensamente inovadora que se imagina como a única opção educativa e que esquece que a edu-

cação implica sempre um diálogo vivo com a tradição, encarada na sua pluralidade.

BIBLIOGRAFIA

- Avanzini, Guy. “L’Éducation Nouvelle et ses concepts”. En *L’Éducation Nouvelle et les enjeux de son histoire: Actes du Colloque International des Archives Institut Jean-Jacques Rousseau*, editado por Daniel Hameline, Jürgen Helmchen y Jürgen Oelkers. Bern: Peter Lang, 1995, 65-74.
- Barros, João. *A escola e o futuro: notas sobre educação*. Porto: Livraria Portuense de Lopes & C.^a Sucessor, 1908.
- Barros, João. *A República e a escola*. Paris-Lisboa: Livrarias Aillaud e Bertrand, s/d.
- Burke, Peter. “Cultura, tradição, educação”. En *Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de História da Educação*, editado por Décio Gatti Júnior y Joaquim Pintassilgo. Uberlândia: Edufu, 2007, 15-20.
- Câmara, António Paím. *Apontamentos para lições de pedagogia teórica e prática, aplicada aos diversos ramos de ensino professados nas escolas primárias: Parte I*. Angra do Heroísmo: Imprensa da Universidade, 1902.
- Candeias, António. “Traços marcantes do movimento da Educação Nova na Europa e Estados Unidos da América”. En *Sobre a Educação Nova: cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana de Lemos (1923-1941)*, editado por António Candeias y António Nóvoa y Manuel Henrique Figueira. Lisboa: Educa, 1995, 14.
- Carvalho, Marta Chagas. “A Caixa de Utensílios e a Biblioteca: pedagogias e práticas de leitura”. En *Tópicos em História da Educação*, editado por Diana Vidal y Maria Lúcia Hilsdorf. São Paulo: Edusp, 2001, 137-167.
- Charbonnel, Nanine. *Pour une critique de la raison éducative*. Bern: Peter Lang, 1988.
- Cuban, Larry. *How teachers taught: Constancy and change in American classrooms: 1890-1980*. New York & London: Longman, 1984.
- del Pozo Andrés, Maria del Mar. “La renovación pedagógica en España (1900-1939). Etapas, características y movimientos”. En *Atas do V*

- Encontro Ibérico de História da Educação: Renovação pedagógica, editado por Ernesto Candeias Martins. Castelo Branco: Alma Azul, 2003, 115-160.
- Hameline, Daniel. *L'éducation dans le miroir du temps*. Lausanne: LEP, 2002.
- Hameline, Daniel. "Nouvelle? Vous avez dit «nouvelle»?". *Les Cahiers Pédagogiques* N.º 395 (2001): 31.
- Hameline, Daniel, Arielle Jornod y Malika Belkaid. *L'École Active: Textes fondateurs*. Paris: Presses Universitaires de France, 1995.
- Hansen, David. *Exploring the moral heart of teaching: Toward a teacher's creed*. New York and London: Teachers College Press, 2001.
- Jackson, Philip. *The practice of teaching*. New York and London: Teachers College Press, 1986.
- Kahn, Pierre. *La leçon de choses: Naissance de l'enseignement des sciences à l'école primaire*. Villeneuve d'Asq (Nord): Presses Universitaires du Septentrion, 2002.
- Lage, Bernardino. *Lições de metodologia*. Coimbra: Coimbra Editora - Antiga Livraria França & Arménio, s/d.
- Lemos, Álvaro Vieira de, "O moderno movimento internacional em volta do ensino e da educação". *Arquivo Pedagógico. Boletim da Escola Normal Superior de Coimbra*, Vol. III (1938): 38.
- Lima, Adolfo. *Metodologia: Lições de Metodologia especial –Processologia– professadas na Escola do Magistério Primário de Lisboa*, Vol. II. Lisboa: Livraria Ferin / Torres & C^a, 1932.
- Lima, Adolfo. "A autonomia dos educandos e as associações escolares – as solidárias", *Educação Social* Ano II No. 4 (1925): 106-121.
- Lima, Adolfo. *Metodologia: Vol. II*. Lisboa: Livraria Férin, 1921.
- Lima, Adolfo. *Orientação geral da educação: Educação geral e especial: educação técnica*. Lisboa: Sociedade de Estudos Pedagógicos, 1916.
- Lima, Adolfo, *Educação e ensino: educação integral*. Lisboa: Guimarães & C.^a Editores, 1914.
- Luzuriaga, Lorenzo. *La educación nueva*, Buenos Aires: Editorial Losada, 1994.
- Monteiro, Henrique Pires. "A escola primária e o futuro cidadão". En *Liga Nacional de Instrução: Quarto Congresso pedagógico: Abril de 1914*. Lisboa: Imprensa Nacional de Lisboa, 1916, 327.

- Neves, Azevedo. *A Árvore*. Lisboa: Tipografia do Anuário Comercial, 1909.
- Nóvoa, António “Uma educação que se diz nova”. En *Sobre a Educação Nova: cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana de Lemos (1923-1941)*, eds. António Candeias y António Nóvoa y Manuel Henrique Figueira. Lisboa: Educa, 1995, 33.
- Nóvoa, António. “Álvaro Viana de Lemos: um pedagogo da Educação Nova”. *Arunce* No. 3-4 (1990): 72.
- Nóvoa, António. *Evidentemente: Histórias da Educação*. Porto: Edições ASA, 2005.
- Oelkers, Jurgen “*La Reformpädagogic* au seuil de l’histoire”. En *L’Éducation Nouvelle et les enjeux de son histoire. Actes du Colloque International des Archives Institut Jean-Jacques Rousseau. L’Éducation Nouvelle, au-delà de l’histoire hagiographique ou polémique*, editado por D. Hameline y J. Helmchen y J. Oelkers (Genève, avril 1992). Bern: Peter Lang, 1995, 31-63.
- Perrenoud, Philippe. *Aprender a negociar a mudança na educação: Novas estratégias de inovação*. Porto: Edições ASA, 2002.
- Raposo, Simões. “Os Jardins de Infância de Froebel”. *Froebel: Revista de Instrução Primária* No. 1 (1882): 4-5.
- Santos, Virgílio. “Disciplina e educação”. *Revista de Educação: Geral e Técnica, Série V* No. 3-4 (1917): 201-229.
- Sérgio, António. *Sobre educação primária e infantil*. Lisboa: Editorial Inquérito Limitada, s/d.
- Tyack, David y Larry Cuban. *Tinkering toward utopia: a century of public school reform*. Cambridge: Harvard University Press, 1995.
- Tyack, David y William Tobin. “The «grammar of schooling»: Why has it been so hard to change?”. *American Educational Research Journal* Vol. 31 No. 3 (1994): 453-479.
- Vasconcelos, António Faria de. “O self-government na escola”. *Revista Escolar, Ano V* No. 9 (1925): 353-365.
- Vasconcelos, António Faria de. *Problemas escolares: I*. Lisboa: Empresa de Publicidade Seara Nova, 1921.
- Vasconcelos, António Faria. *Une École Nouvelle en Belgique*. Neuchatel: Delachaux & Niestlé, 1915.

Vincent, Guy. L'Éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1994.

Walgôde, António y Eusébio de Queirós. Guia para a organização e realização da Festa da Árvore. Porto: Companhia Portuguesa Editora, s/d.