

ROGER GILBERT

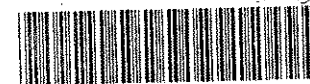
AS IDEIAS ACTUAIS EM PEDAGOGIA

4.ª Edição

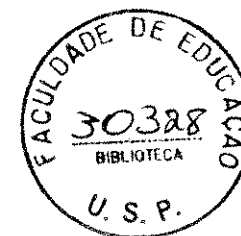
DEDALUS - Acervo - FE

37(09)
G465i
4.ed

As ideias actuais em pedagogia /



20500028638



MORAES estres

CAPÍTULO IV

AS ESCOLAS NOVAS

Origens históricas da Escola Nova

De século em século, desde a Renascença, têm-se elevado vozes contra as insuficiências da pedagogia tradicional. Foram as de Erasmo, de Montaigne, de Rabelais, de Fénelon e de Descartes e, finalmente, a de Rousseau, a mais eloquente e a mais decisiva¹. Examinar a natureza e a orientação desses protestos seria interessante, mas evidentemente muito longo. Limitemo-nos a mencionar os pontos sobre os quais todos esses autores estão mais ou menos de acordo.

Lamentam que o saber seja comunicado demasiado exclusivamente, às crianças, pelos livros. O facto de a cultura se resumir em aquisições de tipo memorial inquieta-os: uns sublinham o perigo que apresenta o saber, quando não assenta na compreensão; outros são sensíveis ao facto de a coisa impressa

¹ERASMO, «*De pueris statim ac liberaliter instituendis*» (Discurso sobre a necessidade de começar, desde o nascimento, a educação das crianças), 1524. RABELAIS, *Gargântua e Pantagruel*. MONTAIGNE, *Essais. De l'institution des enfants; du pédantisme; de l'affection des pères aux enfants* (Livro I, XXIV e XXV; Livro II, capítulo VII). DESCARTES, *Discurso do Método* (Considerações sobre as ciências), 1637. FÉNELON, *Traité de l'éducation des filles. Les aventures de Télémaque*. ROUSSEAU, *L'Emile. Le Contrat social*.

desviar o espírito do contacto real: alguns julgam que o essencial não é saber, mas julgar, adquirir convicções pessoais: quanto a Rousseau, vê no interesse e na utilização o motor psicológico da instrução. Uns e outros mostram afeição pela criança e não aceitam que a tratem brutalmente, fosse embora para o bem dela. Todos, inclusive Rousseau, não concebem a pedagogia a não ser nas suas ligações com a Antiguidade e conungam, por vezes com fervor, no culto das Belas-Letras. Diferem apenas, para a maioria, os meios pelos quais querem encaminhar a criança para esse culto: no entanto alguns, como Rabelais ou Descartes, elaboram um plano mais largo de estudos, dando lugar às ciências e às matemáticas.

Todos são também, à sua maneira, homens religiosos, uns com profunda adesão ao catolicismo, como Descartes (e Fénelon que foi bispo), outros com mais respeito do que piedade, como Montaigne. Aqueles que se desviam da religião (Rabelais, Rousseau) afastam apenas o que esta pode ter de formal e de abusivamente constrangente para a sua consciência: no fundo, continuam crentes sinceros e não receiam confessá-lo. Consideram, por consequência, que uma educação não poderia ser completa sem uma formação espiritual que seja deísta e se refira ao Evangelho.

Devemos dizer também que se estabeleceu uma unanimidade lógica, e a sua reflexão leva-o naturalmente ao conhecimento da lógica: e a sua reflexão leva-o naturalmente ao conhecimento da criança. A pedagogia que se elabora, contra a opinião, é activa, concreta, intuitiva. Vivida na liberdade, originando muitas vezes uma colaboração activa entre mestre e aluno, dirige-se em primeiro lugar à inteligência que desejaria desenvolver e formar: tal direcção é particularmente nítida em Montaigne. Um pouco por toda a parte, trata-se de facilitar os esforços da criança, de lhe

despertar a curiosidade, de lhe apresentar as noções duma maneira atraente. Assim, tende a surgir o conhecimento psicológico que, em Rousseau, fará mais que aflorar. Nenhum progresso decisivo pode ser realizado enquanto não se fundar a acção sobre um conhecimento suficiente da maneira de ser e de pensar da criança. E isto somente Rousseau foi capaz de o compreender bem, como foi o único a ousar tirar das suas observações as consequências mais lógicas, embora tivesse de chocar a opinião pública. A pedagogia toma então um aspecto novo: em lugar de pedir a adaptação da criança às normas educativas, são estas normas que se modificam em função da criança.

Sobre a questão da educação feminina, os reformadores e inovadores mostram-se tímidos e reservados. O facto é importante para se apreciarem certas ideias actuais em pedagogia. Pode-se pensar que a igualdade dos sexos, perante a cultura, progrediu muito pouco até aos nossos dias, em que continuam ainda, sem falar dos preconceitos e do peso da rotina, muitos problemas sem solução. Os autores vêem na mulher um ser encantador, respeitável e amável, mas cuja inferioridade em relação ao homem é uma evidência. Por paradoxo, é talvez Erasmo, o mais antigo, que se mostra mais favorável à instrução feminina: precisa, no entanto, que é para bem educar os filhos e se associar à vida intelectual do marido.

Finalmente, devemos observar que a ideia dum ensino popular, democrático dir-se-ia, não aparece em momento algum nos autores citados. Estão todos de tal modo ligados às estruturas económicas, políticas e sociais do seu tempo que não concebem a educação senão como um privilégio das classes elevadas: para exprimirem os seus pontos de vista sobre o assunto, precisam quase todos daquela personagem ao serviço da alta burguesia e da nobreza e que se chama preceptor. Rousseau mesmo, para comodidade da sua exposição, imagina que Emilio é um órfão, rico e nobre, de quem ele, Jean-Jacques, será o preceptor. Escusado é dizer que, nisto, não vemos mo-

1. *Carta*: Rousseau a Christophe de Beaumont, em 1763: «Monsenhor, sou cristão e sinceramente cristão. Sou cristão, não como discípulo dos padres, mas como um discípulo de Jesus Cristo».

tivo algum de escândalo nem mesmo de espanto, mas o facto permite-nos compreender como a hierarquia da cultura se enraíza na hierarquia social.

A Escola nova tem a sua origem longínqua nestas instituições geniais e generosas que, embora não resolvendo completamente todos os problemas, têm pelo menos o mérito de pôr o principal numa maneira sã: tornando-se a criança, em si, um «objecto» científico, como conceber-lhe a educação em função da sua natureza própria?

Mas os anos passarão, após Rousseau. A escola popular, criada pelos católicos depois de meados do século XVII¹, ignorará a voz dos sábios. A Revolução não fará melhor: é verdade que os seus melhores teóricos eram antigos congreganistas. Quanto a Napoleão, procurará apenas militarizar um pouco mais os seus liceus, o que evidentemente ia ao encontro dos conselhos dados pelos melhores espíritos. Ter-se-á de aguardar a última parte do século XIX, para ver aparecer as primeiras instituições escolares de acordo com os desejos dos autores citados e, em primeiro lugar, de Jean-Jacques Rousseau; a ciência moderna desempenha, neste caso, o papel de catalisador.

Cronologia da Escola Nova

Assim, o fim do século XIX viu nascer, quase simultaneamente, a ciência moderna, a escola obrigatória e o movimento minoritário, mas quase universal na sua difusão, que a história conhecerá de facto sob a designação de «Escola nova». Não há dúvida de que a ideia da obrigação escolar, condição *sine qua non* da instrução considerada como um dos bens mais preciosos

de que se possa gozar na terra, ligada ao progresso científico: os legisladores e os escritores, que edificaram a escola popular, compartilhavam da ardente convicção de que o amor do povo, quando sincero e desinteressado, só pode despertar o desejo de querer, para ele, a partilha do pão científico. Os fundadores de escolas, nos séculos XVI e XVII, viam na religião o único meio de levar as almas à felicidade eterna, a partir duma vida terrestre caridosamente vivida, e consideravam a instituição escolar como uma alavanca essencial desta filosofia. Os autores «laicos», que se lhes seguiram, sem se arrogarem o direito de intervir nas opções religiosas, desejaram uma escola aberta a todos, como se fixassem como primeiro objectivo a felicidade humana, à falta de poderem assegurar, no estado dos seus conhecimentos, o seu desenvolvimento metafísico.

A Escola nova prosseguirá o mesmo ideal, mas com meios muito diferentes.

A sua primeira característica é, sem dúvida, o íntimo parentesco com a ciência, de que recolhe em primeiro lugar o espírito. A fim de investir em construções pedagógicas que, pela sua natureza, levam às ciências humanas, quer dizer, primeiro à psicologia. Acontece assim ser, ao mesmo tempo, filha e mãe da ciência, como pode sugerir-lo o seu historial.

Desde 1870, começam a aparecer publicações provenientes de homens de ciência e que terminam num projecto educacional mais ou menos explícito. Citemos, por exemplo⁴, o inquérito feito em Berlim, em 1870, sobre «o conteúdo das representações mentais das crianças de Berlim, ao entrarem para a escola», o primeiro em data dos estudos psicopedagógicos; o livro de Stanley Hall (1883) sobre um assunto análogo, *Contents of*

¹ Atesta-o uma obra pouco conhecida: *L'école paroissiale de BATHENECOURT*, 1654.

⁴ *Documentation de l'Ecole nouvelle française* (Boletim n.º 24, de 24 de Março de 1954).

children's mind when entering school; o *Credo pedagogique* de John Dewey (1897); *La fatigue intellectuelle*, obra de Alfred Binet (1898) contendo a «declaração de guerra» à pedagogia tradicional e o projecto de construir uma ciência pedagógica, baseada na experimentação e na medida; *L'éducation nouvelle* de Demolins (1898); o livro de William James (1899), *Talks to teachers*; a primeira edição (1905) por Edouard Claparède da sua *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*; o *Project d'Ecole nouvelle* de Adolphe Ferrière (1909); o trabalho menos conhecido de Van Biervliet, *Premiers éléments de pédagogie expérimentale* (1911); a obra de Kerchensteiner, *Conception de l'école active* (1912); a *Psychologie pédagogique* de Thorndike (1913), etc.

A ligação entre a ciência e a pedagogia manifesta-se ainda na eclosão de revistas cujo objectivo é a educação: *Pedagogical seminary* de Stanley Hall (1891); *Archives de psychologie* de Claparède (1901); *Actualités psychologiques et pédagogiques* de Pierre Bovet (1906); *L'Éducateur moderne* dos doutores Philippe e Boncour, revista fundada em 1907 para o estudo da psicologia do estudante e sobretudo da dos estudantes anormais; *L'Éducation* de Berthier (1909); *L'Ère nouvelle* (1922), órgão da «New Education Fellowship»; etc. Sabe-se que a corrente ainda não secou e demos apenas exemplos antigos.

Paralelamente constituem-se associações, escolas, ou sociedades de sábios, sob o signo da educação científica. A primeira fundação foi sem dúvida a de N. M. Butler (1886): o Teacher's College (Columbia). Mas podemos citar também: a «National Association for the study of children» de Stanley Hall (1893); a «Société Binet» que foi fundada em 1899 por Ferdinand Buisson, e ali o nome de «Société pour l'étude psychologique de l'enfant»; «Bureau international des Ecoles nouvelles», criada por iniciativa de Ferrière (1899); «Société de pédotechnie» de Decroly (1900); «Institut Jean-Jacques Rousseau» de Genebra, fundado por Bovet e Claparède (1912) e completado, em 1925, pelo

«Bureau international d'éducation»; «Nouvelle Éducation» de Cousinet, em 1921; «Laboratoire pédagogique de Angleur» na Bélgica, aberto por Jadot em 1928; «L'Ecole nouvelle française» de Châtelain e Cousinet (1945), onde se originou o «Grupe français d'éducation nouvelle»...

Finalmente e sobretudo, é indispensável evocar as criações de Escolas novas, das quais se verá serem também obra de cientistas: em 1889, a escola de Cecil Reddie em Abbotsholme, na Inglaterra, a propósito da qual escreve Roger Cousinet: «escola nova no campo, onde começam a ser aplicados, tanto na disciplina como no ensino, alguns dos princípios da educação nova»; em 1893, a escola de Bedales, fundada por Badley (em 1896, devemos assinalar as experiências de Kerchensteiner nas escolas de Munique); em 1898, a «Junior Republic» de Freeville (U. S. A.), onde se pratica o *self-gouvernement*; em 1899, a escola de Roches, fundada por Demoulins; em 1900, «As casas das crianças», de Maria Montessori; em 1906, a «Comunidade escolar livre de Wickersdorf» na Alemanha, de G. Wyneken; em 1907, em Bruxelas, a escola de l'Hermitage de Ovide Decroly; em 1914 ou 1915, a «Casa dos Pequeninós» de Mesdemoiselles Audemars e Lafendel, em Genebra (em 1918, Kilpatrick desenvolve, nos U. S. A., o seu método dos projectos e, em 1919, inicia-se em Hamburgo a experiência dos «Libertaires» que culminará num malogro; no mesmo ano, em França, Barthélemy Profit cria, em Saint-Jean-d'Angély, a primeira cooperativa escolar); em 1920, as escolas onde Roger Cousinet inaugura o seu «método de trabalho livre por grupos»; em 1922, em Dalton, no Massachusetts, as escolas de Miss Parkhurst («Education of the Dalton plan») e, no mesmo ano, a de Washburn em Winnetka, perto de Chicago; em 1921, a escola de Neill na Inglaterra; em 1923, as escolas de Petersen, em Iena; em 1925, a escola de Célestine Freinet e a sua criação da imprensa na escola, enquanto,

¹ Actualmente, órgão da Unesco

na U. R. S. S., se desenvolve o trabalho de Anton Makarenko; a partir de 1930, as diversas inovações pedagógicas de Robert Dottrens, em Genebra; em 1944, a Cidade-escola de Pestalozzi, criada em Florença por Codignola*.

Entre os nomes dos fundadores, realçamos os de Montessori e Decroly que eram doutorados em medicina (como era também Claparède); muitos possuem diplomas diversos de sociologia ou de filosofia; todos comungam no culto da psicologia da criança, em que manifestam evidente competência e, se entre eles se encontrarem operários vindos da base, como Freinet, pelo menos e pela segurança das suas intuições, pela sua audácia e espírito experimental, atingem as conclusões da ciência nascente de que acolhem com reconhecimento o contributo.

É muito importante examinarem-se os lugares onde converge o pensamento de todos esses criadores de escola. Como é natural são unânimes ao declararem os malefícios da educação tradicional: Kerchensteiner desenvolve o tema da fadiga escolar e é seguido, como nota M. A. Bloch na sua obra sobre a *Philosophie de l'éducation nouvelle*, por Bertrand Russel, Decroly, Angela Médici...; outros, com John Dewey, vêem de preferência, na educação tradicional, um «maltrato» da criança. Estas críticas, em si mesmas, são pouco interessantes: é claro, com efeito, que, a partir do momento em que se pretende edificar um sistema novo, já não se aceita o antigo. Por outro lado, as censuras dirigidas a escola tradicional caíram já no domínio público:

*Contam-se actualmente, em França, doze «movimentos» a favor da educação nova. Em 1966, por iniciativa do doutor A. Bergé e do professor Mialaret, redigiram uma declaração comum, formulando explicitamente os objectivos da Escola nova, assim como as consequências pedagógicas e institucionais daí provenientes. São: o Instituto cooperacionista da Escola moderna (Freinet), a Associação Montessori, o Centro de estudos nos métodos de educação activa, o Comité de investigação e de experimentação pedagógicas as Técnicas educativas, o Grupo francês de educação activa, a Associação dos agrupamentos educativos de língua francesa, os Amigos do berço, a escola «La Source» (Cousinet), o Gabinete central de cooperação na escola, o Centro internacional de estudos pedagógicos e o Movimento Decroly.

passividade, intelectualismo levando paradoxalmente ao ódio pelos livros, magistercentrismo, superficialidade, enciclopédismo de fachada e, mesmo, verbalismo, etc.

Essencial é estudar as reivindicações positivas da educação nova: vamos vê-las ordenarem-se numa dezena de artigos principais.

Primado da psicologia

A educação nova baseia-se na ciência psicológica¹. Na medida em que impõe a si mesma ter, da criança, uma visão justa, cria a obrigação de a estudar de todas as maneiras possíveis; no entanto, o que lhe prenderá a atenção em primeiro lugar é o estudante mais que a criança e é, em todo o caso, a criança na sua individualidade, muito mais que o facto social que se origina na reunião das crianças ou nos laços interpessoais que se tecem entre crianças e que vão também aos adultos. Nisso aliás, a educação nova é deveras tranquilizante: os pais que confiam o filho ou a filha, aos educadores novos, recebem em princípio a garantia de que eles nunca serão afogados na massa indivisa duma classe colectiva, mas que cada um receberá a afectuosa e lúcida solicitude do seu educador.

É também uma escola activa. Adolphe Ferrière precisou de todo um livro para dar uma definição correcta desta expressão²: por isso, é bem difícil fazê-lo em poucas linhas. Digamos que a actividade, de que se trata, se inspira na lei fundamental da educação funcional — «A função cria o órgão» — e mais precisamente nas regras gerais do comportamento humano, que Claparède formulou com tanta competência, na sua *Education*

¹ «A educação nova, declara Ferrière, não é senão a educação baseada na psicologia da criança.»

² Adolphe FERRIÈRE, *L'école active*, Delachaux e Niestlé. A expressão «escola activa» é de Pierre Bovet que traduziu assim «Arbeitschule» de Kerchensteiner.

fonctionnelle. Inclui, nestes títulos, todas as formas da actividade humana, manual, intelectual, social e não redutível a nenhum dos seus aspectos. Já tivemos ocasião de explicar que uma escola não é uma escola activa, porque aí se executa trabalho manual, nem porque se mostram objectos, nem mesmo porque se interrogam muito os alunos, ou se utilizam, para os instruir, refinados meios audio-visuais⁹. É «escola activa» somente na medida em que utiliza, para fins educativos, o feixe de energia que emana da criança. O seguimento da análise há-de facilitar sem dúvida, a compreensão deste delicado conceito.

Mutação no papel do mestre

Nesta escola, o papel do mestre está sensivelmente modificado, mesmo completamente mudado. Tradicionalmente, era o instrutor, «ensinador», professor: ei-lo reduzido agora a funções modestas. Define-se por vezes como «treinador», por vezes mesmo como «acompanhador», e é sobre esta última característica da sua tarefa que insiste Roger Cousinet, quando define assim a auto-educação: «Conjunto dos meios com o auxílio dos quais a criança, mais ou menos ajudada por um educador, dirige ela mesma o seu próprio desenvolvimento¹⁰». Vendo as coisas atentamente, percebemos existirem na realidade muitas diferenças a incidir sobre a «directividade», conforme consideramos uma ou outra escola: a escola montessoriana, por exemplo, é muito directiva, apesar do facto de a acção sobre a criança se exercer indirectamente, por intermédio dum material «ad hoc»; a escola nova francesa representa, pelo contrário, a instituição liberal por excelência. Henri Bouchet¹¹ escreve: «é difícil respei-

(9) Capítulo II: a prática de «métodos activos» não poderia bastar para se poder dizer duma escola que é «activa».

¹⁰ In PIERON, *Vocabulaire de la psychologie*.

¹¹ HENRI BOUCHET, *L'individualisation de l'enseignement*, p. 133, p. 134.

tar mais a espontaneidade infantil», no final da sua análise do método Cousinet. Entre os dois, a parte assumida pelo educador, teoricamente pelo menos, parece depender da meticulosidade científica do seu autor. Em todo o caso é verdade que os mestres da Escola nova têm, por princípio, considerar a criança não como um vaso que se tem de encher, mas como uma força com a qual, no mínimo, se deve contar sempre. Qualquer que seja o sistema, está-se sempre muito longe da directividade incondicional que, outrora, foi regra.

Pedagogia do interesse

A adesão ao processo de auto-educação induz uma pedagogia baseada no interesse que exclui toda a ideia de programa imposto. O educador já não se dirige à criança com os braços carregados daqueles tesouros acumulados que são as artes, as técnicas, as morais, como diz M. A. Bloch. Já não sonha oferecê-los à criança, sabendo esses dons incomunicáveis: procura, pelo contrário, evidenciar as correspondências entre as necessidades do seu aluno e os objectos capazes de satisfazerem essas necessidades. Sabe-se que os psicólogos, desde Dewey a Claparède, evitam deixar a noção de interesse presa dos amadores: dissecam-na, precisam-na, com a maior atenção, eliminando-lhe energicamente as vizinhas ou as representações caricaturais (a atracção, a curiosidade) e, além disso, pondo de acordo o projecto educacional com as exigências duma antropologia rigorosamente moral. Sobre este ponto capital, devemos reler as demonstrações de John Dewey¹²: mostram as alegações tendenciosas dos detractores da Escola nova que vêem, neste empreendimento, uma solução de facilidade, própria para fazer perder à humanidade a energia de que, segundo

¹² In *L'école et l'enfant* (O interesse e o esforço nas suas relações com a educação da vontade, I, p. 40 a 90), Delachaux et Niestlé, edição de 1947.

eles asseguram, a educação tradicional os mune desde sempre. Infelizmente, as demonstrações teóricas, apesar de fulgurantes, não oferecem as garantias suficientes de que a ideia justa nunca se degradará, entre as mãos dos seus utilizadores. A crítica moderna irá retomar, aliás e em diferentes níveis, a argumentação de Dewey, para lhe sublinhar algumas lacunas e algumas fraquezas.

A escola na Vida

O que pretendem ainda os mestres da Escola nova é levar a escola à própria vida. Escreveu M. A. Bloch: «Considerado em profundidade, o movimento de educação nova não é outra coisa senão uma pedagogia da imanência, pois rejeita toda a ideia duma formação pelo exterior...»

É bem o que sobressai, com efeito, das considerações que se podem fazer sobre o tema dos interesses. Nem por isso deixa de ser verdade que a educação não se pode conceber em meio fechado, se se pretende que se manifestem os interesses: é a natureza, a vida do mundo, os homens, os acontecimentos, que irão permitir à criança avaliar a diferença existente entre o que ela é e aquilo para que tende. A etimologia de interesse (*inter est*) exprime claramente a entrada em relação do indivíduo com o objecto: importa portanto que os objectos apareçam. Neste caso, os mestres da Escola nova terão variadas maneiras de pôr a sua pedagogia de acordo com as exigências da teoria: uns contentar-se-ão em abrir a escola à vida e, como Cousinet, procurando fazer da classe um meio vivo, rico, análogo ao constituído por um laboratório científico; outros irão mais longe, como Treinet, levando os alunos a saírem da aula para se informarem e, mesmo, organizando a correspondência e as trocas entre as escolas.

De resto, a abertura à vida não se justifica somente por necessidades na ordem ontogenética. A finalidade última da

Escola nova é a inserção na civilização. A este título, é eminentemente social, fraternal, comunitária, como insistiu Ferrière que consagra um livro ao *Progrès spirituel* (Progresso espiritual) e assegura que a escola activa há-de salvar o mundo¹³.

Ora, é bem certo que o amor dos outros, a concórdia universal e todos os valores homofílicos a que aspiram os pobres homens não vão germinar nos espíritos e nos corações por efeito das torrentes verbais. Necessário é dar às crianças, tão cedo quanto possível, o hábito e o gosto da vida comunitária. A classe nova deverá ser uma verdadeira comunidade infantil: o mesmo é dizer que a emulação será proscrita, segundo o voto de Rousseau (e contrariamente ao de William James¹⁴); o mesmo é dizer também que as sanções serão banidas. «Nem recompensas, nem punições», recomendava Montessori. Pelo contrário, tudo se fará para desenvolver a solidariedade, pelas trocas, no seio dos grupos, o sentimento democrático pela prática do voto, a constituição de microsociedades (cooperativas) ou, pelo menos, a gestão da classe em forma de monarquia constitucional. Os sociólogos desse tempo, entre os quais Ferrière, não têm espírito de subversão: aceitam a sociedade como é, desde que seja democrática; e consideram que o dever dos educadores é preparar bons cidadãos, amantes da paz. Devemos observar que muitos e importantes autores pedagógicos nasceram à volta de 1870: o seu pacifismo é portanto explicável e, nesse ponto encontram-se absolutamente com os tradicionalistas.

A actividade manual

Uma outra reivindicação da Escola nova concerne a união da actividade manual com o trabalho do espírito; mas, neste caso também, é necessário entender bem: do mesmo modo que

¹³ *Le progrès spirituel*, p. 259, Forum, Genebra, 1927.

¹⁴ *Causeries pédagogiques*, capítulos V e VII.

a escola activa não se define somente como uma escola onde há agitação, onde se manipulam objectos, onde se interroga, mas como o lugar onde se realiza a educação numa mobilização integral de todas as potencialidades da criança, como já dissemos, também o facto de se incorporar, às técnicas pedagógicas, o corte, a reparação, ou a agrimensura não poderia bastar para explicar a exacta situação da actividade manual no novo contexto. Quando as actividades manuais são justapostas às outras, a escola apresenta a imagem duma instituição incoerente e, em suma, tudo se passa como se o trabalho manual não tivesse outra finalidade senão o repouso dos esforços intelectuais. É diferente, quando o *homo faber* precede o *homo sapiens*, quando a inteligência sobe da mão ao cérebro, sobretudo naquela época da vida em que, como observava Stanley Hall, uma está tão perto do outro. Neste caso porém, o mestre em que devemos pensar não será Bergson¹² nem Stanley Hall, mas Jean Piaget: o psicólogo genebrês e seus discípulos (Inhelder, Szeminska, Aebli) irão demonstrar, com um rigor particularmente notável, que a manipulação do concreto é, na criança, consubstancial ao nascimento e ao desenvolvimento da inteligência. «A inteligência prática é um dos dados essenciais em que se baseia a educação activa» — escrevia Piaget recentemente¹³.

Esta ideia-força provocará facilmente a adesão dos pensadores da escola pública que irão desenvolver-lhe o tema em «Instruções Oficiais», em particular depois de 1945.

O espírito criador

A Escola nova pretende ainda desenvolver as faculdades criadoras da criança. E, assim, introduz uma noção verdadeiramente original em pedagogia — com efeito a escola tradicional,

¹² *L'évolution créatrice*.

¹³ In *Psychologie et pédagogie*, 1969. Ver, em Hans AEBLI, *Didactique psychologique* (Delachaux e Niestlé), uma demonstração experimental

por considerar que a criança nada pode produzir, limita-lhe os horizontes a exercícios de recitações ou «de aplicação», nos quais a garantia de êxito é função da identificação com o modelo dado. A pedagogia do desenho dá um exemplo muito característico: o mestre faz no quadro um desenho, geralmente geométrico, cujos sectores faz sobressair por meio de giz de cor. O trabalho do aluno consiste em fazer uma cópia conforme de que se apreciará essencialmente a exactidão, assim como qualidades adjacentes como a nitidez do traço, a homogeneidade da cor, o asseio... Pelo contrário, a Escola nova vai introduzir, sob o rotulo das actividades livres, toda uma série de trabalhos destinados a desenvolver, na criança, a imaginação, o espírito de iniciativa e, numa certa medida, a audácia criativa: desenhos, pinturas e moldagens livres, trabalhos manuais livres, exposições livres, etc., até aos célebres «textos livres» que Freinet terá a ideia de mandar imprimir e que são, ao mesmo tempo, ocupações coerentes ligadas, como praxe pedagógica, às conclusões da psicologia funcional e instrumentos de diagnóstico psicológico, pois representam igualmente situações projectivas. Já não se trata somente, para a criança, de assimilar o real conhecido, mas de se iniciar no processo pelo qual o real é conhecido e de avançar já pelos caminhos da procura. A tal respeito, esta pedagogia da criação é essencialmente moderna por ser prospectiva, mesmo se der origem a críticas de alguns contemporâneos, incidindo sobre as delimitações abusivas das zonas de exercícios da liberdade. Os mestres da Escola nova parecem ter percebido que o tempo petrificado, com o qual Durkheim julgava poder contar para edificar uma pedagogia relativamente estável, era uma realidade enganadora. Antecipavam-se portanto à sua época, pressentindo que se viria a dizer, a partir de 1950, com Gaston Berger: «Não poderemos adaptar-nos ao nosso mundo em aceleração, a não ser dando à juventude, e talvez a todos os homens, uma educação cujos princípios, espírito e conteúdo ainda têm de ser descobertos»; com Paul Osterrieth: «Educar é conduzir

a criança para o estado adulto, tendo em conta o facto de que será adulta amanhã e não ontem, num mundo tradicional»; ou ainda com os autores do Centro de prospectiva de Paris: «Os jovens já não terão «de vir a ser» como os pais. Terão de descobrir e de julgar num mundo novo, a fim de construirem, enquanto vivos, outro melhor. A educação já não consiste somente em ensinar o que os outros fizeram, mas deve ensinar a fazer o que os outros ainda não fizeram». Os resultados não deixaram de verificar a exactidão da hipótese segundo a qual a criança é um criador: atestam-no inúmeros trabalhos livres, nos quais se revelam um pensamento original, uma visão ingénua mas justa do mundo, uma frescura de alma e de sentimentos que provocam o espanto dos adultos, espanto que atinge por vezes a admiração.

O respeito da individualidade

Tratar cada um segundo as suas aptidões, permitir à criança, qualquer que seja, dar toda a medida, eis ainda um dos ideais da Escola nova. Nesta matéria, a psicologia vem em auxílio da pedagogia, apresentando o arsenal dos seus testes. No espírito dum autor como Claparède¹¹, nada mais fundamental do que a determinação das aptidões, quer seja pelo diagnóstico da «antecedência», pela selecção dos bem dotados, pela organização duma «escola por medida», pela orientação profissional, ou pelo tratamento dos indisciplinados e dos delinquentes. Por isso, deve-se saber muito sobre o complexo biopsicológico, base da personalidade infantil: a inteligência global, a linguagem, a lógica, a atenção, a compreensão, a memória, a invenção, mas também a visão, a audição, a destreza manual e mesmo o juízo moral. Não se sabe justamente a parte que depende da hereditariedade, do meio dos factores tradicionais, como o jogo, a imitação, o

¹¹ *Comment diagnostiquer les aptitudes chez les enfants*. Flammarion, 1924.

exercício espontâneo ou voluntário, sabe-se pelo menos que os indivíduos são diferentes uns dos outros, «mesmo quando submetidos às mesmas influências educativas e outras» (Claparède. «Uma aptidão — escreve ele — é o que diferencia, sob a relação do rendimento, o psiquismo dos indivíduos...». Há qualquer coisa de inato, de natural: é a disposição de o indivíduo se desenvolver de preferência numa direcção e não noutra, é a disposição para aproveitar mais com certas experiências do que com outras¹²... Assim se edifica a ideologia da congenitalidade do dom, contra a qual se lançarão em guerra os sociólogos contemporâneos como, em França, Bourdieu e Passeron e que, como se sabe, pode ser imputada aos malefícios do intelectualismo¹³.

Entretanto, os pedagogos vão forjando os instrumentos da individualização do ensino. Serão a princípio simples questionários, destinados a fazer assimilar, por cada um, os capítulos dos seus manuais, depois fichas e brochuras por vezes impressas e por vezes manuscritas e, com os progressos tecnológicos, chegar-se-á a utilizar máquinas de ensinar¹⁴.

Exceptuando os imperativos da instrução de base (ler, escrever, contar), para a qual de resto a Escola nova inaugura métodos ou técnicas inéditas como o método global de leitura, a imprensa na escola, ou o método montessoriano dos ditados mudos, não é proposto aos alunos qualquer ideal cultural. Já não se trata de preparar o letrado, mas de «desabrochar a pessoa» segundo as suas possibilidades, talentos, gostos. A própria noção de programa será considerada, neste ponto de vista, como um mal com que é necessário acomodar-se, seja como um constrangimento que se assume desprezando-o, seja ainda (por

¹² *Diagnostic*, p. 32, 33 ss.

¹³ *Les Héritiers* ver capítulo III, *in fine*, Ed. de Minuit.

¹⁴ Ver capítulo X.

Ferrière) como objecto dum ressentimento irreductível, com excepção naturalmente do programa «escolhido em comum» pelos alunos.

A autodisciplina

Finalmente, a Escola entende por bem substituir a disciplina exterior pela auto-regulação do grupo e do indivíduo — a «disciplina interior livremente consentida». Adolphe Ferrière precisa-lhes as razões: em primeiro lugar, «se se pretende ter cidadãos capazes de dirigirem a barca do Estado, é necessário começar por formá-los»; em seguida, para desenvolver na criança o sentido da justiça pelo exercício duma actividade judiciária; por fim, por ser só num meio livre que a criança se revela tal como é, com seu carácter e suas aptidões¹¹.

A orientação democrática da educação nova manifesta-se claramente nesta substituição das responsabilidades de ordem: o mestre-monarca destitui-se e deixa o poder de ordem aos discípulos, não por despeito ou impotência, mas por desejo de os colocar em situação funcional de autogoverno. Ao defrontarem o problema, por vezes de maneira dramática, os alunos virão a compreender que a paz necessária à criação requer a elaboração e a observação dum regulamento. O constrangimento já não vem do exterior, devido a um tirano que não só decide do bem e do mal, mas faz respeitar as leis que edita, com grande esforço de objurgatórias, de chantagens aos sentimentos e mesmo castigos físicos; emana do grupo e pode-se dizer então que a lei, mesmo que seja imperfeita, é a expressão da vontade popular. Como tal, não oferece a garantia de ser melhor, nem mais equitativa, nem mais branda, mas é o caso particular e importante do grande jogo funcional pelo qual se constitui e se desenvolve o sentimento democrático. É a autogestão? a co-gestão? a não-

¹¹ In *L'Ecole active*.

-directividade? De facto, do mesmo modo que a democracia que conhecemos se mostra mais como uma monarquia por delegação de poderes do que como uma forma sincera e coerente de governo do povo pelo povo, também a concepção da disciplina na escola nova se assemelha apenas com o esboço imperfeito duma «pedagogia institucional». Especialmente a situação de mestre está longe de ser definida com o liberalismo que caracteriza certos autores actuais: e assim falar-se-á, em certos casos, de «monarquia constitucional» (e a expressão tem valor histórico). A experiência irá provar aliás que não se poderia dar impunemente, ao grupo de crianças, uma confiança ilimitada: quando, após a segunda guerra mundial, os pedagogos de Hamburgo decidiram criar uma escola em que nunca se importaria coisa alguma, verificaram que, sem constrangimento, o acto educativo é impossível, pelo menos em colectividade. E escreveu-se depois «L'homme en proie aux enfants» (O homem presa das crianças) e «Le lycée impossible»¹² (O liceu impossível). No entanto, a posição da Escola nova, se é verdade que Ferrière é seu representante autorizado, é muito mais comedida. Constitui a reivindicação fundamental a partir da qual poderão edificar-se certos êxitos, da escola de Roches à Summerhill, que demonstram aliás que já não se pode confundir a liberdade com a anarquia, nem esquecer no homem o que possui de mais profundo na sua psicologia.

Tais são as finalidades da Escola nova, a partir das quais se adivinha sem esforço a imagem-ideal do homem que sustentam: um ser livre, liberto dos laços de toda a ideologia, mas capaz de aderir ardentemente a um ideal e, pelo menos, tolerante, respeitador da opinião alheia; um ser de paz, não por inércia mas por desejo de concórdia; um ser inteligente, aberto, inventivo; um ser social, levado à colaboração com outrem por

¹² André ROUËDE, *Le lycée impossible*, Le Seuil, 1967.

famoso paradoxo de Jacotot : «Tudo está em tudo». Uma criança que se interessa, por exemplo, pelos animais domésticos sente a necessidade de se deslocar para observar, depois desenhar, medir, descrever o que vê, oralmente e por escrito e mesmo de conhecer os pontos de vista histórico e geográfico.

A crítica porém far-se-á mais severa, a propósito dos Centros de interesse. Não só Decroly distingue, para o estudo dos três tempos sucessivos que são a observação, a associação e a expressão, o que é supérfluo, mas ainda determina ele mesmo, no final duma reflexão filosófica, os quadros gerais de todo o estudo. «Dever-se-á escolher» nos grupos seguintes : alimentar-se, lutar contra as intempéries, defender-se dos perigos e inimigos diversos, trabalhar solidariamente e recrear-se, pois, segundo assegura, são as grandes necessidades vitais. Pior ainda, elabora, a partir disto, um verdadeiro programa que termina por «repartições mensais»²⁴. Não nos admiramos então de lhe terem sido dirigidas críticas muito cedo ; Ferrière escreve na *Ecole active* : «Quando um mestre... sabe de antemão que a dada hora, tratará custe o que custar com dado assunto e dará uma dada lição aos alunos (lição nem sugerida por ele, nem escolhida por estes com alegria, menos ainda pedida como resposta a uma necessidade, como se viesse encher uma lacuna nitidamente sentida), a acção desse mestre não é conforme à psicologia genética, portanto à escola activa». Ferrière pensa tratar-se neste caso, duma aplicação aberrante do método, que o próprio Decroly teria estigmatizado. Quanto a nós, consideramo-lo mais a consequência lógica dum sistema falsamente liberal ; quando muito, podem invocar-se, como justificação, os recuados tempos (desde 1901) em que se edificou o método.

Temos o direito de perguntar também em que medida as escolas americanas (Parkhurst em Dalton, Washburne em Win-

netka) são autênticas Escolas novas. Uma outra questão seria, aliás, distinguir na obra de John Dewey o que é ou não compatível com uma autêntica psicologia da criança.

Não se poderia suspeitar os americanos de falta de simpatia pela Escola nova, nem de estarem mal informados sobre a sua axiologia. Miss Parkhurst era montessoriana ; Carlton Washburne, primeiro professor rural, elevou-se até um doutorado que coroava uma série de estudos conduzidos sob a direcção de Frédéric Burk, professor de pedagogia, adepto de reformas e autor, em 1914, dum panfleto intitulado *The look-steep system of schooling as a remedy* (O sistema de educação dos forçados como um remédio). Por isso, quando examinamos o plano de Dalton ou a organização pedagógica das escolas de Winnetka, encontramos perante duas realizações que nos forçam à admiração. Goza-se aí, em particular, o que muitas vezes falta aos europeus, partidários da impregnação cultural lenta, quer dizer, o realismo pedagógico. Washburne foi um dos raros pedagogos a terem posto estas três questões fundamentais : Que deve aprender o aluno ? Que pode aprender ? Como e quando deve aprender ? A investigação que empreendeu, cerca de 1930, sobre a determinação da «idade óptima» ou, de outro modo, da idade na qual em média, uma criança está melhor preparada para adquirir um conhecimento, deveria passar aos olhos dos educadores por uma investigação fundamental. Ora, só Freinet, em França, parece ter-lhe dado importância.

Do mesmo modo podemos admirar em Dalton, como em Winnetka, o conjunto dos meios pelos quais o ensino se individualiza. Especialmente o método global de aprendizagem da leitura²⁵ apresenta-se como um modelo de jogo pedagógico, maravilhosamente composto; no entanto, a nossa admiração não será incondicional e não nos impedirá de dizer que a teoria da

²⁴ Amélie HAMAIDE, *op. cit.*, p. 68 ss.

²⁵ Ver Robert DOTTRENS, *Le Progrès à l'école*, Delachaux et Niestlé, ou o número 8 da revista *L'Ecole nouvelle*, 1931.

Escola nova se encontra mal nessas jóias pedagógicas. Com efeito, com que contribui o aluno? que inventa? que preocupação se tem de lhe desenvolver a «criatividade»? Na realidade, encontra-se preso no interior dum processo metodológico muito engenhoso, mas também fortemente directivo que podia ser o processo de ensino mútuo que já descrevemos. Compreendamo-lo melhor comparando o método Washburne com o de Decroly, sem falar da pré-história do método global em que os autores franceses (Radonvilliers, Adam, Jacotot) se distinguem também por um liberalismo espantoso, esquecendo no entanto que a criança pode e deve fornecer os materiais da sua instrução na matéria (as ideias e as palavras).

É mesmo lícito perguntarmos se Washburne crê verdadeiramente na inteligência infantil, quando declara que a criança pode chegar a aplicar um processo mecânico antes de poder raciocinar e que esta compreensão não vem senão mais tarde⁶. Tratar-se-á dum simples observação psicológica, dum prevenção pedagógica contra uma espécie de psitacismo cujo escolho convém evitar, ou do enunciado dum lei geral cujas consequências se devem tirar, ou seja: fazer aprender primeiro, deixar compreender depois. Infelizmente temos razões para crer que a última hipótese é que está certa: nisto Washburne comporta-se como um homem do seu tempo: um tempo em que a América, em transe de organização do trabalho, lhe sugeria a fórmula sedutora, mas ambígua de «Taylorizar a instrução, para valorizar a educação».

Percebe-se, através destes exemplos, que cada escola nova se identifica mais ou menos com o modelo inicial, seja porque a constituição autoriza interpretações, seja porque os promoto-

⁶ SMITH-JENART, *Le système pédagogique de Winnetka*, Lamartin, Bruxelles, 1934, p. 65.

res não tenham distinguido claramente as consequências pedagógicas a tirar do estatuto psicossociológico da criança. Na verdade, a busca da escola ideal é uma quimera e, mesmo, talvez fosse deuscar o princípio mais fundamental, o da liberdade, se se deplorasse a ausência de unicidade. Toda a escola deve funcionar em simbiose com o meio no qual está implantada: a escola não existe afinal senão como resposta a uma exigência social e é verdadeiramente um lugar comum afirmar que essas exigências são múltiplas e sujeitas à evolução. Os grandes fundadores compreenderam-no bem: todos desejaram ardentemente que a pedagogia, inaugurada por eles, nunca se deixasse tomar pela esclerose. Freinet, por exemplo, declarava em 1964: «A escolástica já esclerosou o método Decroly. Havemos de lutar para que essa mesma escolástica não despoje as nossas técnicas da entusiástica promessa de vida que contém»⁷.

Ao mesmo tempo, deve-se observar que a adesão a princípios, embora perfeitamente claros e integralmente compreendidos e aceites, deixa a toda a escola nova uma larga parte na orientação desses princípios, segundo a antropologia em que crê. Neste ponto, a Escola nova defende-se de todo o totalitarismo e, se certos mestres modernos puderam dar, por vezes, a impressão dum apego quase fanático à ortodoxia da sua capela pedagógica, é de facto o liberalismo que se percebe, desde que nos elevemos acima dos pequenos debates. Nada de mais semelhante, no fundo, do que os métodos Montessori e Freinet, nada mais diferente no entanto nas finalidades de valor que pretendem! E do mesmo modo poderíamos dizer que o acordo principal autoriza a escola científica de Decroly, a escola social de Cousinet, a escola tecnicizada de Washburne, a escola liberal de Neill, etc., até à escola aberrante dos libertários de Hamburgo. Sem se chegar a concluir, sobre este ponto, pela dispersão prática a

⁷ Célestin FREINET, *Les techniques Freinet de l'école moderne*, Bourrelier-A. Colin, p. 143.

partir duma teoria, firme no entanto, deve-se observar pelo menos que os fundadores de Escolas novas deram testemunho da sua originalidade e fizeram largo uso das liberdades que reclamavam para as crianças.

Críticas à Escola Nova

Dito isto, não deixa de ter interesse examinar os pontos fracos, teóricos e práticos, da «nova» instituição. Fã-lo-emos em primeira análise, quer dizer, deixando de lado, para já, as críticas que os actuais educadores poderão dirigir-lhe em função dos resultados obtidos e das hipóteses formuladas, para retomar o debate.

A noção de interesse, por exemplo, que está no coração da problemática, não será ambígua? Parece estabelecido que, conforme as leis de Claparède, «Todo o comportamento é ditado por um interesse» e que «Em cada instante, um organismo age segundo a linha do seu maior interesse». No plano teórico, não se pode deixar de admitir estas asserções que, com efeito, têm força de lei: quando muito observar-se-á que certas crianças parecem desprovidas, em dados momentos pelo menos, de todo o interesse utilizável em pedagogia escolar e só mostram actividade na medida em que um educador «sabe interessá-las» ou ainda as obriga a interessarem-se por qualquer coisa, com o louvável desígnio, mas ambíguo também, de lhes dar um impulso para uma espécie de cultura. No plano psicopedagógico, supondo que um mestre saiba reter o interesse dos alunos ou, ainda, despertá-lo no decorrer dum diálogo, ou por qualquer outro meio, encontra-se então na obrigação de utilizar esse interesse para o transformar, segundo os preceitos de John Dewey¹⁰, «em qualquer coisa de mais cheio, mais largo, mais disciplinado, melhor ordenado», para «lhe abrir caminhos

¹⁰ John DEWEY, *L'école et l'enfant*, p. 85.

novos e o tirar do seu estado rudimentar». Nesse caso porém, deve agir evitando confrontações do interesse: a atracção, que consiste em tornar artificialmente brilhantes objectos exteriores não desejados; ou, pior ainda, a curiosidade que, dizia Roger Cousinet, se satisfaz não na renovação dos pontos de vista a incidir sobre um unico objecto, mas na multiplicação dos objectos diferentes — «imagens brilhantes mas fugitivas».

Ora, a oposição entre a verdadeira pedagogia dos interesses e a política do objecto «sugar-coated» (envolvido em açúcar) (Dewey) é, afinal, mais aparente do que real. Com efeito, a própria definição de escola, tal como pode ser dada até aos nossos dias, impõe limites às manifestações do interesse. A escola é uma instituição rígida, mais ou menos conforme os países (mais em França do que na U. R. S. S., por exemplo), que, pela sua própria estrutura mantém a criança num estrito quadro orgânico, mesmo sendo apenas o quadro temporal. A Escola nova não escapa inteiramente a constrangimentos que dependem da organização social e a criança é obrigada a vergar-se, por vezes à custa dos seus interesses. O melhor dos educadores não pode garantir, a cada um dos alunos, um respeito integral pela manifestação, pelo desabrochamento da sua personalidade. Por muito vasta que seja a gaiola, continua gaiola!

O mais evidente de todos os constrangimentos é de ordem intelectual: a escola é um lugar onde se tem de aprender a ler, a escrever, a contar, onde temos de nos instruir e de nos cultivar; e sabe-se que se deu da cultura a estranha definição que se segue: «O que fica, quando se esqueceu tudo». Para esquecer porém, é necessário aprender primeiro ou, dizendo de outro modo, adquirir uma porção de informações que não correspondem, com certeza, a interesses imediatos. Que se dêem os conhecimentos instrumentais, é natural, mas em seguida não haverá senão cultura intelectual? Não-de observar que a Escola nova deseja integrar precisamente outras formas de cultura, mas essas outras formas (manual, artística...) continuam sempre quer

marginais, quer subordinadas à cultura de ordem verbo-conceptual. Uma escola em que deixem de se cumprir os ritos intelectuais perde o direito à designação de escola.

E, se aproximarmos agora os dois argumentos — constrangimento temporal, constrangimento intelectual —, devemos concluir que a escola é um lugar onde a criança deve cultivar-se no lapso de tempo previsto pela lei; e de resto o intelectualismo exerce o seu imperialismo com o concurso de toda a sociedade, pois o aluno da Escola nova está sujeito aos exames tradicionais, cuja instituição é sacralizada pela devoção dos pais, do mesmo modo que parece exclusivamente digno de atenção o pensamento verbo-conceptual à sociedade sábia.

Que dizer então ao aluno que se interessa por tábuas, pregos e martelos, senão que esse interesse será respeitado com a condição de ele se desenvolver em abstractas considerações tecnológicas? Mas se essas considerações não respondem, nele, a qualquer necessidade, como é frequente, que mola secreta impulsionará o mestre para o levar até ao limiar da aculturação? Se o mestre quiser que o martelo ceda o lugar à pena, não se poderia censurá-lo por ter disfarçado o martelo? E, se deixar a criança pregar as suas tábuas, terá ainda direito ao título de mestre de escola? O que, neste caso, está em jogo é muito grave (e absolutamente nada teórico: basta ouvir os mestres, para o percebermos): nada menos, com efeito, que a educação da liberdade e do sentido social. Admitindo-se existir uma solução para este problema nodal, só poderá conseguir-se, como veremos, a custa duma concepção muito larga da educação e cuja principal característica consiste em não lhe limitar as modalidades activas aos primeiros anos da vida.

Compreende-se desde já que a crítica moderna se encontra em boas condições para denunciar as insuficiências da educação da liberdade na Escola nova: ser-lhe-á mesmo fácil demonstrar que a directividade do magister desapareceu apenas para da-

lugar a uma outra actividade que, por ser mais subtil, nem por isso deixa de ser menos subordinante.

Outros pontos, relacionados com o interesse, estão aliás insuficientemente elucidados. Por exemplo, os interesses da criança fixam-se como os de alguns adultos? Não dependem da informação e duma experiência ligada à duração da vida e, mesmo, dum estímulo exogéneo? Numa classe, como ter em conta interesses particulares? Que parte reserva, a necessidades puramente afectivas, a pedagogia do interesse? Como explicar que em certos casos como reconhece Claparède, o interesse conduza por caminhos diametralmente opostos ao verdadeiro bem da pessoa? (a necessidade de álcool, por exemplo). Parece estar-se longe de se ter esgotado o assunto e a ilusão de ter dito tudo deve-se talvez ao limitado campo em que a psicologia genética trava os seus combates. Com efeito, apenas uma reflexão filosófica sobre a significação do interesse, os limites do subjectivismo, as relações entre um ponto de vista naturalista e uma intuição incidindo sobre as inefáveis aspirações do ser, poderia projectar alguma luz complementar sobre este capítulo, encerrado apressadamente demais.

Manifesta-se uma outra dificuldade na tendência da escola nova para praticar formas de segregações escolares. Declara, por exemplo, M. A. Bloch: «Seria necessário variar os tipos de escolas... e respeitar as aptidões». Encontra-se a mesma opinião expressa em numerosos autores, em particular Claparède, em que se increve como a conclusão lógica de talentos que este diferencia nos alunos, no final duma análise psicológica. Uma célebre aplicação da teoria aparece no sistema dito de Mannheim, no qual se distingue toda uma série de classes: classes normais, classes de desenvolvimento para alunos diminuídos por diversas razões, classes especiais para atrasados, classes de línguas estrangeiras para crianças bem dotadas, classes de ligação com o

ensino secundário superior para crianças bem dotadas, classes para crianças meio surdas e classes preparatórias para crianças «incapazes de seguirem o ensino». É justo, certamente, perguntar até que ponto o sistema de Mannheim se liga ao grupo da educação nova, a despeito das declarações do seu criador, Anton Sickinger, sobre a necessidade da individualização: observemos no entanto que recebe a aprovação dum pedagogo tão sensato como Robert Dottrens²⁹ que aceita a fórmula de Sickinger: «O mesmo direito para todos. Não, para cada um, o mesmo alimento intelectual, mas para cada um o que lhe é necessário», declarando que: «A selecção dos alunos, em toda a parte onde seja possível, é certamente um progresso»; e acrescentando somente ser necessário ir até ao momento em que o ensino se torna individualizado.

O sistema de Mannheim, aliás, está longe de ser um caso único na história da pedagogia. E assim imaginaram-se classes para bem dotados (na Alemanha, como por acaso!) classes para caracteriais, classes móveis com grupos de fortes e fracos, conforme as matérias (e esta solução parece-nos mais interessante); classes de «repetição» para alunos fracos... Não é exagerado dizer que, no quadro limitado duma instrução e duma educação precisas, todas as formas foram experimentadas e, muitas vezes, há muitíssimo tempo.

Mas a questão que devemos pôr é saber se é conveniente manter o princípio de uma diferenciação dos alunos, segundo as aptidões, quando essa diferenciação termina num sistema de classes variadas, separadas umas das outras. Na aparência, o sistema é democrático, pois entende respeitar as pessoas e dar, a cada um, a sua oportunidade; na realidade, cristaliza divisões que talvez sejam menos intelectuais do que socio-culturais e, consagrando a ideologia providencialista do dom, contribui para manter a sociedade hierárquica que queira abolir. É uma felici-

²⁹ Robert DOTTRENS, *Le progrès à l'école*, Delachaux, p. 22 ss.

dade nem toda a Escola nova ser segregativa; encontra-se, por exemplo, muito mais sentido democrático nos métodos cuja pedra angular é o trabalho por grupos.

Durkheim, no entanto, tem razão para censurar os mestres da Escola nova por trabalharem sem se preocuparem bastante com a organização social, em que se situavam as suas escolas. Será prudente desenvolver, na criança, a necessidade de criar, o espírito de liberdade, o sentido do trabalho, a partir do interesse imediato... se, quando adulto, terá de viver numa sociedade fundada na reprodução do conhecido, na submissão à ordem, no dever e no sacrifício? É certo, a Escola nova pode mostrar-se como um fermento de autêntica democracia, mas é possível também que dê origem a uma nova categoria de inadaptados, contestatários impotentes. Não é sem razão que Durkheim nota que as teorias pedagógicas inovadoras constituem uma literatura «utópica»: não será próprio de idealistas preconizarem o desenvolvimento óptimo do ser e o individualismo, sem saberem como convergirão os indivíduos, nem como a sociedade adquirirá a coesão? Não será um pouco ingénuo pretender traçar as linhas duma educação a-espacial e intemporal, a partir de normas da razão tal como se manifestam ao olhar do psicólogo? O psicólogo será de facto o homem necessário no lugar que convém e não se deverá deplorar que os fundadores da Escola nova (Dewey à parte) sejam em geral desprovidos de cultura filosófica?

Estas objecções principais serão suficientes para explicar as resistências à expansão da Escola nova? De facto, o movimento manteve-se minoritário e a razão demonstrativa não pôde afastar os obstáculos postos à sua generalização. Dir-se-á que os educadores são mais conservadores do que se julga, que a sociedade organizada desempenha o papel dum freio, pelo canal dos Minis-

térios da Instrução Pública, que não se formam dum dia para o outro mestres psicólogos, ou ainda que as famílias, em nome das virtudes tradicionais, agem sempre como forças opostas à inovação...

No entanto não é permitido perguntar se a marginalização da Escola nova não apresenta a significação dum reflexo de bom-senso, em face dum impulso a respeito do qual se pergunta sempre se será tão científico como parece dizer? Supondo de resto que a Escola nova, como massa teórica a crítica conjugada de todos os especialistas da educação, poderíamos perguntar então se a sociedade, de que ela encerra a semente, constituiria um progresso manifesto em relação com a que conhecemos e, em particular, se a concórdia universal seria uma das suas consequências certas? Os inovadores afirmam-no, mas fazem-no na gratuidade do profetismo. Alguns chegam até a dizer que se julga a árvore pelos frutos; mas é difícil ser partidário integral, quando se vê desenvolverem-se experiências tão pungentes como as dos libertários integrais, em Hamburgo ou em certas escolas americanas.

Sejam quais forem as respostas a estas múltiplas interrogações, é patente que a Escola nova tem sido posta à margem até aos nossos dias e de diversas maneiras: por um lado, como sector escolar, pois é raro encontrarem-se conjuntos que correspondam à descrição que acabamos de fazer; por outro lado, por uma rejeição quase total ao nível do ensino do segundo grau (a penetração parece posterior a 1968); e finalmente por transposição para os sectores periescolares como as colónias de férias, os lares de crianças, ou a educação da infância irregular. Sobre este último ponto, é permitido falar de amarga vitória.

Finalmente, pode-se assimilar, às críticas imediatas sobre a concepção nova da escola, a que incide sobre o mito da Escola nova. Queremos falar do fenómeno encontrado, por vezes, nos professores que parecem atribuir a uma organização pedagógica, baseada na psicologia, um valor comparável ao que poderia

ter uma varinha mágica num mundo de fantasia, como se bastasse, por exemplo, organizar o meio... Que pensar duma teoria que dá crédito a semelhante fábula? Devemos tudo imputar à ingenuidade daqueles que percebem assim os ensinamentos da psicologia?

Os mestres tradicionais escapam ao encantamento: antes mesmo de entrarem na classe, receberam aquela rude lição da realidade segundo a qual a entrada na civilização é tanto mais difícil quanto mais triste a criança. Admitem *a priori* que a educação é um combate, cuja férula não é, afinal, senão uma das modalidades práticas e os confrontos com os alunos inelutáveis peripécias. Não esperam nada do imediato e tudo do futuro. Não desejam senão uma coisa: que a criança, que consideram eminentemente adaptável, acabe por se identificar com o modelo ideal, por uma espécie de extrojecção.

Os mestres novos julgam, pelo contrário, que a criança se porá em marcha para o seu destino, por pouco que se faça trabalhar a boa mola. Daí a pensar que toda a acção se resume na busca dessa mola, não há senão um passo. Viram-se educadores, confiando talvez com demasiada candura nas afirmações de Rousseau, sobre a excelência do que sai das mãos do Criador, ou incapazes de solicitar o movimento para a civilização pelo ardor da sua personalidade, apegarem-se a uma atitude de não-directividade das mais negativas. Trata-se dum perigo real: com certeza, relaciona-se mais com a caricatura da Escola nova do que com a sua aplicação bem compreendida, mas deve-se reconhecer que as formulas tradicionais não abrem campo a este trágico mal-entendido. É cair de Caribdis em Cila abandonar o magister-centrismo por um providencialismo pedagógico de tipo mágico, em que as reacções se produzem sem catalisador.

Vê-se que, neste nível, a crítica fica totalmente aberta e que a Escola nova, sob a sua forma primeira, não resolveu o problema educativo, nem esgotando a investigação psicológica, nem induzindo da sua análise um modelo pedagógico tão consumado

que teria valor eternitário. Mantém-se no entanto que se pode orgulhar de apresentar uma importante hipótese de trabalho: é o menos que se pode dizer, para lhe prestar homenagem.

Uma forma da Escola nova ocupa, neste conjunto, um lugar de escolha e, por muitas razões, muito original: é a escola criada por Célestin Freinet. Vai ser agora o alvo da nossa atenção: ilustração privilegiada da teorização geral, vai permitir-nos ver, em particular, como um movimento pedagógico pode surgir da base e adquirir uma força considerável, quando animado por um homem de grande valor, cujas reivindicações gerais encontram um eco favorável nas dos seus próprios colegas, os professores primários que, no fundo, têm os mesmos problemas que ele.

CAPÍTULO V

O MOVIMENTO FREINET

Célestin Freinet

A história do professor Freinet (1896-1966) é sobretudo a dum homem livre que, em presença duma situação social que não aprova, a tudo recorre para a transformar, segundo a sua própria fé e, para isso, não receia tomar iniciativas.

Quando Freinet foi nomeado, em 1920, professor adjunto numa escola rural com duas classes, num pequeno burgo dos Alpes Marítimos (Bar-sur-Loup), acabara de sair dum hospital militar onde o levara um grave ferimento de guerra, no pulmão. Ele mesmo declarou, e o facto é confirmado pela esposa, Elise Freinet¹, que a sua enfermidade respiratória o incitou a ensinar por meios diferentes da lição tradicional. Na realidade, a insuficiência da pedagogia de sempre apareceu imediatamente, com uma evidência flagrante, a este homem inteligente e sensível: a falta de gosto das crianças pelas exposições, manuais, deveres, composições, exames, afligia-o, tanto mais que sentia muito bem não estarem privados de interesses, mas que a atenção deles se desviava para outras coisas, para a existência quotidiana, para

¹ Elise FREINET, *Naissance d'une pédagogie populaire*, p. 21, Maspero, Paris, 1969.