

CONTINUIDADE E RENOVAÇÃO: IDEOLOGIA E UTOPIA DE UMA NOVIDADE PEDAGÓGICA

Joaquim Machado de Araújo*

Alberto Filipe Araújo**

Resumo

Este artigo problematiza a relação entre utopia e educação na dimensão de possibilidade desejável e afirma a necessidade de limites éticos a uma perspectiva perfeccionista, identifica a complementaridade da utopia e da ideologia e realça a importância do “novo” na afirmação de uma proposta alternativa à pedagogia vigente. Depois, enquadra a novidade da “escola por medida” no âmbito da visão educativa da Educação Nova, distinguindo o modelo e as suas concretizações. Por fim, afirma a necessidade de atualização desta ideia de justiça educativa de acordo com a época que vivemos e a identidade narrativa da comunidade em que a escola se insere.

Palavras-chave: utopia, ideologia, escola por medida, justiça educativa.

Abstract

This article discusses the relation between utopia and education in the dimension of desirable possibility, affirms the necessity of ethical limits to a perfectionist perspective, identifies the complementarity of utopia and ideology, and highlights the importance of the "new" for establishing an alternative proposal to the current pedagogy. Then, it analyse the novelty of the "tailored learning" within the scope of the educational vision of the New Education, distinguishing the model and its concretizations. Finally, it affirms the need to update this idea of educational justice adjusting it to the current time and the narrative identity of the community in which the school is inserted

Keywords: utopia, ideology, tailored learning, educational justice

* Autor de correspondência; Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Educação e Psicologia, Centro de Estudos de Desenvolvimento Humano - Porto, Portugal; jmaraujo@porto.ucp.pt.

** Universidade do Minho, Instituto de Educação, Centro de Investigação em Educação, Braga, Portugal; afaraujo@ie.uminho.pt. Este trabalho é financiado pelo CIEd - Centro de Investigação em Educação, projetos UID/CED/1661/2013 e UID/CED/1661/2016, Instituto de Educação, Universidade do Minho, através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT.

1. Introdução

A ideia de uma escola bem-sucedida para todos e para cada um resulta do princípio da igualdade dos seres humanos e do projeto da modernidade de redução das desigualdades através da educação escola, concretizando o sonho de Comênio (2006) de uma *Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos* de forma eficaz, rápida e sólida, isto é, uma arte com a qual “seja impossível não conseguir bons resultados”, “sem nenhum enfado e sem nenhum aborrecimento para os alunos e os professores” e em que a instrução seja formativa e “não superficialmente e apenas com palavras”.

Sob o ponto de vista pedagógico, esta ideia de justiça educativa ganha relevo com a proposta de uma “escola por medida” que é parte integrante da visão educativa do movimento da Educação Nova, em cujo discurso pedagógico se jogam utopia e ideologia, enquanto expressões do imaginário social.

Neste artigo, problematizamos a relação entre utopia e educação na dimensão de possibilidade desejável e afirmamos a necessidade de limites éticos a uma perspectiva perfeccionista atendendo ao desnível entre o mundo outro idealizado e o mundo empírico da ação renovadora, identificamos a complementaridade da utopia e da ideologia e realçamos a importância do “novo” na afirmação de uma proposta alternativa à pedagogia vigente. Depois, enquadrámos a novidade da “escola por medida” no âmbito da visão educativa da Educação Nova, distinguindo o modelo e as suas concretizações. Por fim, deduzimos a necessidade da reatualização desta ideia de justiça educativa e referimos o enquadramento em que ela se processa.

2. Utopia, educação e limites éticos

A expressão utopia apresenta-se com sentidos múltiplos. Como nome próprio, tanto é o nome da ilha como o nome da obra escrita por Tomás More, o criador do neologismo para melhor traduzir a noção latina de *Nusquam* (Em Parte Nenhuma) com que primeiramente as designava. Utopia seria nenhures, lugar em parte nenhuma encontrado, onde se encontram todas as virtudes (o mesmo é dizer, todas as perfeições), tornadas possíveis por obra e graça da imaginação humana, e, por isso, também se poderia chamar de *Eutopia*, lugar de felicidade (Araújo, 2017). Como nome comum, tanto designa as obras do mesmo género e os países imaginários que elas apresentam, como o sonho ou devaneio de algo que jamais se realizará.

Enquanto nome comum, outros sentidos têm sido acrescentados, porquanto, enquanto sonho ou obra de imaginação, a utopia permite a desterritorialização dos conceitos mobilizados pela razão e a abertura ao “novo” que reclama o seu lugar, apresentando-se como saída possível para o enredo em que a razão se deixou meter. Neste sentido, a utopia vem a ser uma orientação do pensamento que,

criando um outro mundo possível, transcende a realidade e ao mesmo tempo rompe os laços da ordem existente: “A utopia releva de uma desterritorialização de natureza filosófica, expressa numa figura territorializada que reterritorializa a fim de fazer possível aparecer a possibilidade da ‘Terra’” (Lacroix, 2004, 15). Por outras palavras, a reterritorialização é operada pela utopia, não através da criação de novos conceitos, mas da criação de imagens que melhor ilustram o devir que ela radicalmente exprime.

Ao imaginar um mundo novo, as utopias pensam o social e, como tal, “preocupam-se com a formação do homem e contêm ideias sobre educação, seja sob a forma de críticas à educação da época seja na descrição de modos de pensar e fazer educação na cidade utópica” (Araújo e Araújo, 2006, 101). Por isso, toda a utopia incorpora, mais ou menos explicitamente, uma utopia educativa e algumas inventam mesmo formas novas de educação e de pedagogia em função de um projeto de homem particular, o *homem novo* a formar para que a *nova sociedade* (a cidade ideal) seja uma realidade. Neste sentido, a utopia educativa vem a ser, não apenas utopia literária que põe em cena pedagogias novas, mas também “*experiência de pensamento*, prevendo com precisão, porquanto se trata de testar, em pensamento, métodos ou um projeto (Drouin, 1993, 206).

No entanto, a relação entre a utopia e a educação não se fica apenas por este entroncamento de conteúdos da imaginação criadora do utopista, porquanto é possível identificar um valor pedagógico à própria utopia e identificar o próprio processo educativo como um percurso de aperfeiçoamento individual em tudo semelhante à transformação de aperfeiçoamento colectivo: a formação do *homem novo* e a construção da cidade ideal tendem a apresentar-se com passo similar e em interação dialética (Araújo e Araújo, 2006, 102). Deste modo, o valor pedagógico da utopia pode ser associado à “força *ostensiva*, e mesmo *persuasiva* da exemplificação” com que ela se empenha numa melhor qualidade da vida comunitária (Genovesi e Ventura, 1985, 32-33) como que a “suscitar interrogações” mais do que “fornecer soluções” e a suscitar desejo e adesão ou rejeição e mesmo a necessidade de evitar a sua concretização (Lagrée, 2004, 9). Por outro lado, o estado ideal de perfeição a que aspira o ser humano, lançado pela utopia para o futuro e tornado farol da ação humana, faz da educação o próprio processo de marcha humana, individual e/ou colectiva, para a plenitude do ser, com o qual se identifica o *homem completo*, o *homem educado*: indivíduos e comunidades, “uns e outras, seres in-acabados que, num presente que é imperfeito, aspiram à in-finitude e que, uma vez a caminho, dispõem de instrumentos necessários para re-conhecer a *outopia* que, na sua dupla grafia [sugerida por Tomás More], é também *eutopia*, onde tem lugar a felicidade de todos e de cada um” (Araújo e Araújo, 2006, 105).

Afirma Ernst Bloch (1977) que o *Novum* habita o “espírito da utopia” e alimenta a esperança que ela comporta. Na verdade, as propostas dos utopistas resultam de “um exercício mental sobre possíveis laterais” (Ruyer, 1988, 9) e, enquanto “procura do possível (...), este algures jamais realizado em lugar nenhum (...) deporta-nos sempre para o novo” (Wunenburger, 1979, 7). Não deixam, no entanto, de ser soluções possíveis num outro mundo possível, apresentadas como mais-valias em relação à situação de partida e, como tal, tanto podem conduzir a uma atitude voluntarista de reprodução fiel do mundo utópico, como a uma atitude de abandono da proposta por ser considerada da ordem exclusiva da imaginação e, por isso, impossível de real concretização. Enquanto a segunda atitude remete a utopia para o domínio do irrealizável e toma a ação política como mera gestão do mundo social, a primeira atitude conduz ao desenvolvimento do lado patológico da utopia através da sua deriva totalitária (Ricoeur, 1991, 492) que pretende a compossibilidade *hic et nunc* de todas as virtudes.

Bloch distancia-se destas duas atitudes e preconiza uma *função utópica positiva*, associando à categoria ontológica do *não*, que está na origem da utopia, a de *possibilidade real* e remetendo para o futuro a superação do que falta e impulsiona a sua realização, mesmo que *não-agora* ou *não-aí*. Serve-se, por isso, da noção aparentemente paradoxal de *utópico-concreto*, que, embora comportando um *optimismo militante*, requer que “o conteúdo da esperança enquanto *acto*, [seja] esclarecido pela consciência, clareado pelo saber” (1977, 179). O *princípio esperança* introduzido por Bloch (1976) reflete, pois, uma concepção de que o mundo é qualitativamente alterável, embora dentro da possibilidade objetiva real que ele encerra e, assim sendo, a realidade da utopia não está na realizabilidade dos seus conteúdos, mas na esperança que ela mesma comporta (Araújo, 2004, 73).

Na verdade, a utopia acaba por se mostrar inacessível a quem a ela pretende aceder e deixar ver a incapacidade da sua transferência em estado puro para a própria realidade (social e/ou individual), nomeadamente no campo da educação onde as mudanças requerem contextualização e negociação, são graduais e comportam recorrências, bloqueios, indecisões e resistências. Por isso, pôr em marcha a esperança em direção à realização plena da *humanitas* de cada ser individual e de uma sociedade plenamente humana comporta uma dimensão ética que, lançando um olhar exterior sobre as propostas utópicas, lhes assinala as imperfeições que o olhar interno tende a encobrir, relativiza as suas imagens de perfeição e sugere o estabelecimento de limites éticos à magia da utopia e a definição de referenciais nos quais estes limites devem assentar.

Esta necessidade de “uma ética do imaginário utópico” (Drouin-Hans, 2004) sugere a necessidade paradoxal de um elogio à *im-perfeição*, seja no domínio da educação seja no domínio da utopia, porquanto é na *im-perfeição* que se movem o ser humano e a cidade que ele habita, “é dela que um e

outra, in-acabados, se querem libertar, mas também é certo que o caminho da perfeição, é in-findo” e, por isso, “a educação (...) tem lugar na *distopia*” (Araújo e Araújo, 2006, 105).

3. Ideologia e utopia do discurso pedagógico

Atento à tensão existente no fenómeno utópico entre o realizável e o impossível e entre o são e o patológico, Paul Ricoeur assinala que o imaginário social não opera apenas sob a forma de utopia, mas também sob a forma de ideologia e afirma que estas “duas expressões do imaginário social” desempenham “um papel decisivo no modo como nos situamos na história para ligar as nossas expectativas dirigidas para o futuro, as nossas tradições herdadas do passado e as nossas iniciativas no presente” (s/d, 373). Distanciando-se de uma perspectiva que coloca a utopia e a ideologia como dois pólos completamente separados e perspectivando cada uma delas com uma função construtiva (o lado são) e uma função destrutiva (o lado patológico), o autor estabelece três níveis de análise em profundidade que permitem estabelecer a relação entre ambas:

- 1) no nível mais superficial, a ideologia produz uma imagem distorcida, dissimulada da realidade, enquanto a utopia desvanece o real em proveito de esquemas perfeccionistas, no limite, irrealizáveis, ou que, sendo realizáveis, não são desejáveis;
- 2) no nível intermédio, a ideologia é mais justificadora, recorrendo ao uso constante de figuras e de tropos (a metáfora, a ironia, a ambiguidade, o paradoxo, a hipérbole) como suporte do discurso legitimador do poder instituído, enquanto a utopia questiona a forma de exercer o poder e ameaça a estabilidade e a permanência do real, gera poderes e, ao mesmo tempo, anuncia um real totalmente outro que pode redundar em mais do mesmo que deseja abater;
- 3) no nível mais profundo, a ideologia difunde a convicção de que os acontecimentos fundadores são constitutivos da memória social e, através dela, da própria identidade da comunidade, enquanto a utopia projecta a imaginação fora do real, para um algures que é nenhures, e vem a ser um exercício da mesma imaginação para pensar um “modo deferente de ser” do social, minando, assim, por dentro a ordem social sob todas as suas formas e propondo uma sociedade melhor e, por isso, mantendo em aberto o campo do possível.

A análise de Ricoeur assinala, pois, na ideologia as funções de dissimulação, legitimação e de integração, realçando que, sob estas três formas, ela “reforça, reduplica, preserva e, neste sentido, conserva o grupo social tal como é” (s/d, 381), pelo que compete à utopia pôr a realidade “essencialmente em questão”, “projectar a imaginação” para um outro lugar, um algures que é nenhures (utopia), e até para um outro tempo (ucronia), pensando e propondo uma sociedade

alternativa, ameaçando a estabilidade e a permanência do real existente através da geração imaginativa de novos poderes, mas também pode comportar completo alheamento do “credível disponível numa época” e evacuar toda a reflexão de carácter prático e político sobre os apoios que ela mesmo pode encontrar no real existente (s/d, 383). A análise do autor reflecte, pois, sobre o cruzamento necessário entre ideologia e utopia no imaginário social, porquanto tudo se passa como se ele assentasse na tensão entre uma função de integração e uma função de subversão, e apresenta-as como complementares, não apenas pelo paralelismo que é possível estabelecer entre elas, mas também em razão das suas trocas mútuas: para levar a bom termo uma crítica radical das ideologias “temos sempre necessidade da utopia, na sua função fundamental de contestação e projecção num algures radical”, e “para curar a utopia da loucura em que ela, incessantemente, corre o risco de cair, [como se] fosse preciso invocar a função sã da ideologia, a sua capacidade de dar a uma comunidade histórica o equivalente daquilo a que poderíamos chamar uma identidade narrativa” (s/d, 385).

A análise de Ricoeur sobre a relação entre ideologia e utopia não evacua da discussão o carácter polémico dos conceitos de ideologia e utopia, mas tem por mérito deter-se precisamente “no momento em que o paradoxo do imaginário é maior”, abrindo o campo de aproximação ao discurso do “novo” no campo pedagógico. Como explica o autor, “para poder sonhar um algures, é preciso ter já conquistado, por uma interpretação, incessantemente nova, das tradições de que procedemos, alguma coisa como uma identidade narrativa; mas, por outro lado, as ideologias, nas quais se dissimula esta identidade, fazem apelo a uma consciência capaz de se olhar a si mesma sem tropeçar em parte alguma” (s/d, 385).

É esta perspectiva que inspira a análise de Araújo, Araújo e García (2018) sobre a proposta de renovação da pedagogia escolar presente nos escritos de distintos pensadores do movimento da Educação Nova, sublinhando que o discurso pedagógico tem necessidade desta tensão entre utopia e ideologia para melhor afirmar a sua natureza e as suas práticas pedagógicas na invenção de possíveis, servindo o “novo” para a afirmação de um discurso que se opõe aos valores do discurso de que ele mesmo pretende ser alternativa viável e legítima. Afirmam os autores que “a educação carece do discurso pedagógico ideológico-mistificador, por um lado, e utópico-crítico, por outro, para afirmar-se no plano do poder do discurso oficial sobre a educação e no plano das próprias instituições educativas”, e, ao mesmo tempo, ressaltam que, “se o discurso pedagógico pretende guardar a sua ‘novidade’, a sua capacidade crítica, deve saber assegurar a tensão, a distância lúcida, entre ideologia e utopia” (2018, 30) tal como Paul Ricoeur (1991, s/d) a tratou.

Na verdade, a afirmação do novo em pedagogia faz-se a partir do já existente, como assinalou Jacques Prévost (1981) a propósito da proposta educativa de Coménio, dizendo que o autor da *Didactica*

Magna do totalmente velho fez o totalmente novo. É igualmente este o grande empreendimento da Educação Nova, segundo Houssaye (2014), quando inscreve a perspectiva crítica deste movimento no contexto das tradições que determinam o real da época e dele extrai todas as potencialidades recalcadas pela ordem existente, abrindo por conseguinte “a perspectiva de uma utopia concreta”, que acaba por se refletir em “instruções oficiais dos ministérios da educação” (2014, 104).

Nesta perspectiva, o “inédito viável” de que fala Paulo Freire (1992) comporta novidade, mas remete para um conjunto de valores e princípios políticos e pedagógicos que fazem já parte do *thesaurus* cultural em que ele se inscreve e que a praxis persiste em mostrar a necessidade de re-inscrição. Tanto assim que “o momento de escrever é sempre precedido pelo de falar das ideias que serão fixadas no papel [...] escrever é tão re-fazer o que esteve sendo pensado em diferentes momentos de nossa prática” (Freire, 1992, 54).

4. A novidade da «escola por medida»

A apresentação da novidade pedagógica requer a mobilização do pensamento de autores consagrados e de propostas ainda não (totalmente) realizadas, como se pode constatar percorrendo a história das ideias pedagógicas e como fazem Claparède (1916) e Cousinet (1978) quando reconstituem a genealogia da novidade que apresentam. É o caso da recorrente crítica à educação escolar segundo a qual dela resultam “cabeças muito cheias” quando se pretende “cabeças bem-feitas”, na sequência do princípio tornado célebre por Montaigne nos *Essais: Mieux vaut tête bien faite que tête bien pleine*, “uma cabeça bem formada mais do que exageradamente cheia” (1991, 75). Quando surge esta expressão, como em Morin (1999), constata-se que a rutura não é radical e que a novidade comporta continuidade, mas esta é irrigada com novas roupagens mais consentâneas com a época em que se inscreve a análise, podendo, de certo modo, aplicar-se-lhe a locução latina *non nova, sed nova*, “não coisas novas, mas de nova maneira”, assumindo forma e ordem distinta.

Esta locução pode também aplicar-se à recorrente reclamação por uma “escola por medida” já preconizada por Claparède (1953) e Ferrière (1934), quando evidenciam a diversidade de aptidões e as reformas que elas acarretam na organização escolar. Afirma Ferrière que se trata de uma “ideia justa” e de uma “ideia atual”. A sua justiça tem a ver com facto de que cada criança é diferente de todas as outras em diversos aspetos:

Diferente, não somente na preparação com que inicia o estudo dos diferentes ramos de conhecimentos, no interesse que esse estudo lhe merece, na constância da sua atenção, poder de retenção na memória,

acuidade ou segurança da inteligência, rapidez ou lentidão com que estuda ou progride, mas também no carácter, no humor triste ou alegre, na energia, no domínio de si mesma (1834, 5-6).

A atualidade da ideia da escola por medida, defendida por Ferrière como suporte da Escola Ativa, comporta o emprego de processos que permitam a cada criança executar um trabalho pessoal mais adaptado às suas possibilidades intelectuais e mentais. Dottrens (1977, 10) virá a dizer que tal exige, pelo menos, “uma renovação no espírito do ensino e nos métodos”, através da adaptação do princípio do trabalho individual. Na prática, requerer uma “escola por medida” é requerer “uma educação funcional”, isto é, uma educação que postula que a aprendizagem está na procura de resposta, na experiência, e radica na motivação intrínseca do aprendente que, ela sim, justifica a aceitação do esforço e se traduz em prazer: “ir contra o tipo individual, é ir contra a natureza” e tal atitude comporta “não rendimento, ou rendimento não proporcionado ao esforço despendido”, assim como comporta “aborrecimento”, quando “é necessário que a ideia de trabalho não seja associada à do aborrecimento, mas ao contrário à da satisfação” (Claparède, 1953, 63).

A “escola por medida” opõe-se, assim, ao ensino colectivo, que, porque feito em ordem ao aluno hipotético (o aluno médio), não se adequa aos “alunos reais tão diferentes uns dos outros”. Ela requer um “ensino individualizado”, entendendo por esta expressão uma organização do trabalho escolar que não isole completamente as crianças umas das outras, antes promova a colaboração entre elas e tenha em atenção a individualidade de cada uma, não apenas na dimensão cognitiva, mas também nas dimensões moral, afetiva e social. A ideia é que só será individualizado o ensino que tome em consideração “as diferenças de inteligência entre crianças duma mesma turma, as aptidões de um mesmo indivíduo, o seu ritmo de trabalho e as variações deste, as suas reacções afectivas, a sua resistência à fadiga, todos os factores pessoais que intervenham na sua actividade e no seu comportamento escolares” (Dottrens, 1977, 80).

Mas, curiosamente, a “escola por medida” emerge no interior de um sistema que promove o ensino coletivo de *ensinar a todos como um só*, inicialmente impulsionado pela ação da Congregação dos Irmãos das Escolas Cristãs, fundada por João Batista de La Salle para se dedicar à “educação dos filhos dos artesãos e dos pobres” e generalizado com a criação dos sistemas educativos nacionais, subordinando a ideia de generalização da educação escolar a todos os cidadãos ao grande objetivo da formação do cidadão e da ideia de pátria. Ora, é o mesmo pedagogo que propõe, no *Guia para Escolas Cristãs* editado pela primeira vez em 1720 a partir de um manuscrito de 1706, a organização do ensino em “lições” e “secções ou níveis” e, ao mesmo tempo, preconiza que esta divisão do trabalho escolar seja suportada por estruturas flexíveis que facilitem a repartição dos alunos de tal modo que cada um possa integrar-se no grupo que melhor convém à sua situação (Lauraire, s/d, 3).

O movimento da Educação Nova insere-se, assim, na perspectiva moderna do progresso social e da educação como estratégia de promoção da igualdade entre os homens e, nesse sentido, a proposta utópica de uma “escola por medida” apresenta-se como “justa” e com “atualidade” e ao mesmo tempo que promete promover uma “educação integral”, que Nóvoa (2005, 79) diz ser reveladora da “desmedida da ambição pedagógica” da modernidade escolar e apresenta como princípio que, com os da autonomia dos educandos, dos métodos ativos e da diferenciação pedagógica, resumem segundo o mesmo autor (2009, 186) a novidade das teses da Educação Nova.

Mas, como realçam Araújo e Araújo (2018) não deixa de ser sintomático que a novidade desta proposta se baseie na afirmação dentro do modo de funcionamento fabril – o taylorismo escolar antecede e inspira a teorização de Taylor (2011, 127) sobre a organização científica do trabalho – da individualidade de cada aprendente e do processo social que resulta da interação entre os membros do grupo, sendo sintomático que, como realça Gomez Orfanel (1976, 12), os métodos preconizados pelos seus diferentes atores tenham evoluído do aspeto individual (método Montessori, plano Dalton) ao coletivo (projetos, trabalho de grupo) e social (cooperativa escolar, autonomia dos alunos, comunidades escolares).

5. Do modelo à ação

Olhando para o interior da escola, Ferrière (1934) denuncia a pouca eficácia da “pedagogia tradicional” e anuncia a Escola Ativa a partir das características daquela, contrapondo-as como se a primeira fosse o pior dos mundos e a segunda a resolução de todos os problemas e a realização de uma sociedade com cidadãos instruídos e amantes da paz. Por isso, não é despidendo que atinja o seu auge como conceção teórica hegemónica no campo da educação entre as guerras de 1914-18 e de 1939-1945.

A Educação Nova teve o mérito de chamar a atenção para aqueles que, no interior da escola, eram excluídos porque não conseguiam corresponder àquilo que deles era exigido. Com esta denúncia, ela desvia o foco da “marginalidade” escolar antes centrado exclusivamente nas crianças que ficavam fora da escola e, por isso, esta não cumpria a universalidade do acesso, atribuindo centralidade às que, nela tendo ingressado, nela não eram bem-sucedidos, assim como para o facto de haver bem-sucedidos na escola que não se ajustavam ao tipo de sociedade que se queria consolidar (Saviani, 1999, 18). Neste aspeto, ela legitimava a política de generalização da escola elementar e de promoção de uma “escola única” que garantisse a partilha de valores comuns em todas as crianças, inculcados por um programa único, igual para todos, ao mesmo tempo que oferecia, pelo menos discursivamente, uma educação diferenciada através do “tratamento diferencial das peculiaridades individuais” (Luzuriaga, 1934, 37).

Por outro lado, afirmando a necessidade de adequação às diferenças e à individualidade específica de cada aprendente, a Educação Nova apresenta-se como capaz de acolher todos os alunos dentro da escola e superar a tendência segregadora desta através da adequação dos processos de aprendizagem. Neste sentido, como refere Saviani (1999), acaba por enclausurar o problema da “marginalidade escolar” no campo técnico-pedagógico, alimentando a ilusão de que, mudando os processos pedagógicos em uso na escola, resolve os problemas de não “rendimento escolar”, assim como acaba por legitimar a emergência de uma “pedagogia tecnicista”, inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade que advogaria “a reordenação do processo educativo [com vista] a torná-lo objetivo e operacional” à semelhança do processo fabril.

Este sistema de “produção” em massa acaba, por isso, por enfatizar os meios propostos pela Educação Nova para aumentar o “rendimento escolar” dos alunos, ao mesmo tempo que neutraliza os seus pressupostos teóricos e subvaloriza as suas propostas de socialização da infância para a paz e a democracia em contexto escolar (Araújo e Araújo, 2018), e consegue-o em nome de uma síntese dialética – a importância do método didático – que superasse a tensão que a própria Educação Nova criou entre o papel central que a Escola Tradicional atribui ao professor (magistrocentrismo) e a necessidade de centrar o foco na criança (puerocentrismo), dando azo com ela a uma receção que toma a sua proposta como facilitista porque, por um lado, desautorizaria a ação do professor e faria do aluno o “senhor” da sala e, por outro, desvalorizaria os conhecimentos, as técnicas, os valores prescritos no currículo estabelecido e que justificam a escola como local social da educação formal.

É esta receção que está na base da ênfase colocada por alguns dos autores da Educação Nova no “rendimento escolar” para se descolarem do epíteto de facilitistas, acentuarem o papel central do professor na organização de situações de aprendizagem, sublinharem a funcionalidade da educação escolar e advogarem a organização da escola por medida “pelo molde do professor”, e por isso adotando “o sistema dos programas múltiplos”, no pressuposto de que o que é verdadeiro para a criança é verdadeiro para o adulto (Ferrière, 1934, 8). Esta ênfase deixa no limbo de uma segunda linha de preocupações as propostas de participação, de autogoverno e de autorregulação dos alunos, avançadas pela Escola Progressiva (Dewey, 1979) e pela Escola Moderna (Freinet, 1996). Na verdade, a Educação Nova é um movimento de renovação pedagógica plural e, como reconhece Ferrière, à escola tradicional opõe-se, “não um método da Escola Ativa (...), mas muitos métodos modernos que no seu seio dão, a cada um deles, um lugar, maior ou menor, a tal ou a tal prática da Escola Ativa” (1934, 15-16), assumindo, assim, várias formas e matizes conforme os autores que o corporizam e os contextos em que eles se inscrevem (Cucuzza, 2017).

Por isso, quer Ferrière (2015) quer Freinet (1973) se dedicaram à inscrição e explicitação dos princípios radicalmente novos da Escola Ativa e da Escola Moderna, respectivamente, contrapondo-os aos princípios da pedagogia tradicional, da qual se queriam diferenciar. Por seu lado, Dewey perspectiva os princípios como chave para a ação e considera-os em si mesmos como abstrações, cuja concretização resulta somente da sua aplicação. Por outras palavras, mais do que indicar uma “pedagogia modelo” ou um “modelo a imitar”, estes autores procuraram explicitar o “modelo pedagógico” a partir do qual se poderá avaliar o grau de aproximação ou de distância guardada entre as práticas pedagógicas e o referencial estabelecido.

Com Drouin (1993, 201), por “modelo pedagógico” podemos entender “um conjunto de princípios teóricos, cuja coerência e articulação têm por ambição definir as condições de possibilidade de uma ‘boa pedagogia’” e, neste sentido, ele visa escapar seja à tendência de autofechamento de uma diligência puramente teórica seja ao isolamento de atividades didáticas e pedagógicas, de validade meramente local e sem articulação com um projeto mais vasto. O modelo pedagógico não é, pois, uma imagem refletida da realidade, mas uma “hipótese de trabalho”, com consistência interna e “fundada numa reflexão epistemológica, psicológica, sociológica” e assente “em escolhas éticas e políticas, implícitas e explícitas”, que visa “guiar projetos práticos” (1993, 202).

O “modelo pedagógico” é, pois, uma construção intelectual e por isso assume um carácter necessariamente simplificador, projetando a *démarche* pedagógica para um algures em que as contradições seriam resolvidas (1993, 203). Mas, o carácter utópico desta construção intelectual requer um antídoto pragmático que faça dela horizonte de possibilidade e dos seus princípios orientação da ação pedagógica, não os considerando realidade ficcional ora inalcançável ora a hipostasiar.

7. Para uma “escola por medida” atual

Quer a utopia quer a pedagogia comportam a invenção de possíveis, mas para serem credíveis têm que se adaptar à época em que se inscrevem e recorrer a uma identidade narrativa. É o caso da perspectiva da educação centrada no aluno, que se atualiza com as abordagens construtivistas da aprendizagem, e da equidade e justiça educativa (Machado e Alves, 2017) preconizada pela “escola por medida”, mesmo que não assuma hoje esta designação, justificando-se agora pela necessidade de políticas de inclusão e de uma diferente organização da escola atual que ainda não “desaprendeu” o modo de ensinar transmissivo e essencialmente de aprendizagem memorística, apesar da existência de distintas “experiências inovadoras” que mostram que “uma outra escola é possível” (Alves e Cabral, 2017), abrem “uma brecha no dique” da organização tradicional da escola (Azevedo, 2016) e colocam novos desafios às escolas e aos professores (Palmeirão e Alves, 2017).

O facto de a modernidade não ter cumprido a promessa de uma escola bem-sucedida com todos não significa inação total ou desistência de intervenção política com vista à concretização do ensino diferenciado. Como lembra Perrenoud (2000, 42-43), várias foram as medidas que contribuíram para a adequação da organização pedagógica à diversidade discente. Estas medidas dizem respeito à avaliação formativa e ao apoio educativo, à criação de ciclos de ensino e à progressão dos alunos, à dimensão da unidade básica de discentes e à constituição de equipas pedagógicas, à continuidade da relação pedagógica e à sequencialidade educativa, à diversificação curricular e à diferenciação pedagógica, à coadjuvação no ensino e à intervenção de especialistas não docentes, à integração de crianças com dificuldades específicas e à criação de estruturas e dispositivos para o seu acolhimento.

Se todas estas orientações e medidas dão conta de como a ideia de “escola por medida” continua a ser uma resposta “justa” e “atual”, a análise da realidade escolar hodierna dá também conta da necessidade de atualização dos conteúdos do próprio modelo em resultado dos desafios colocados pelas profundas mudanças trazidas pelo desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação, pela globalização, pela economia intensiva em conhecimento e pelo funcionamento em rede, que caracterizam a Sociedade do Conhecimento.

Esta atualização teórico-conceitual requer estruturas escolares mais flexíveis que favoreçam a sua concretização e, nesse aspeto, acompanha a pressão no sistema fabril para a transição do fordismo para o toyotismo, integrando numa perspectiva de qualidade não apenas a produção mas igualmente o serviço ao cliente e a sua satisfação, ao mesmo tempo que preconiza a produção somente do necessário, a redução de *stocks*, a produção em pequenos lotes com a máxima qualidade e a troca da padronização pela diversificação. Nesta perspectiva, a focalização no aluno junta na perspectiva de “justiça” educativa o espaço de cidadania e de “mercado” e con-funde o cidadão e o consumidor, a tal ponto que hoje é frequente a proposição “o aluno é o nosso cliente”.

Esta atualização teórico-conceitual parece ir de encontro à *Total Quality Management*, mas antecede-a em termos pedagógicos. Com efeito, a educação escolar não se resume apenas à instrução e à socialização das crianças e jovens, mas comporta igualmente estimulação do aprendente, não apenas a estimulação dos seus sentidos, mas também a estimulação da mente e a promoção do seu próprio impulso para *adolescere* (crescer, desenvolver-se, tornar-se maior). Comporta assim uma perspectiva de personalização do processo de ensino-aprendizagem que concebe a educação como “uma atividade de pessoas, com pessoas e sobre as pessoas, (...) formação de pessoas”, que requer continuidade de relações personalizadas, porque interpessoais, mas também a autonomia relativa da escola e dos professores para o desenvolvimento de soluções adequadas às pessoas e aos contextos concretos (Formosinho, 2000). É o facto de a relação pedagógica ser uma relação de pessoas com pessoas, cada

uma bem diferente da outra, que explica porque ela não pode basear-se na impessoalidade e na abstração (o aluno médio) nem aceita soluções pedagógicas baseadas na uniformidade, assim como mostra a inadequação intrínseca de um sistema de funcionamento da escola que compagina o fordismo e a burocracia, que só concebe a renovação pedagógica da escola quando concebida no ministério, introduzida através da legislação e para ser de aplicação universal de modo uniforme (Formosinho, 1999, 18-19).

Se as perspectivas taylorista e fordista foram capazes de, juntamente com a burocrática, condicionar seriamente o modo de as propostas da Educação Nova vingarem no sistema escolar, é preciso evitar hoje os equívocos por ela mesma gerados para que as mesmas, agora refrescadas com a perspectiva da “fabricação enxuta” (*Lean Manufacturing*), não venham a gerar as mesmas (des)ilusões, pensando que a “qualidade total” perseguida está garantida, seja pela sua anunciação retórica, seja pela mera adesão aos seus princípios sem a correspondente experiência no plano da ação, ou ainda pela resolução em absoluto de todos os problemas, que garantiriam a junção do *Novum* e do *Totum* como expressões do *Unum*, do *Verum* e do *Bonum*, termos também usados por Bloch (1976) para expressar a teleologia, o horizonte final do *princípio esperança* que anima toda a utopia (Araújo, 2004, p. 72) e anuncia uma “nova era”. Neste caso, o dinamismo imprimido pelo modelo pedagógico conduziria mais à desilusão que advém da impossibilidade da sua replicação mecânica e justificaria o retorno às concepções e práticas anteriores, que, embora passíveis de crítica, garantem segurança a quem nelas está fortemente socializado.

Neste sentido, ganha atualidade a advertência de Dewey (1979) para uma filosofia da educação que não separe pensamento e ação, atenda à interpretação dada aos princípios pelos seus aplicadores, já que a unidade entre a teoria e a prática é mediada pela recepção e apropriação desses mesmos princípios. Para além desta exigência de “exame crítico” dos princípios fundamentais que inspiram os protagonistas da renovação da escola, Dewey lembra que o modelo pedagógico é grelha de leitura da realidade e referencial de ação, mas não é da sua natureza resolver os problemas todos da educação, pelo que importa que, na anunciação do “novo” se modere a sua dimensão messiânica, deixando antever que a eventual superação do “velho” existente levantará novos e concretos problemas de direção e gestão da educação escolar, mas agora situados a um nível qualitativo superior. Esta perspectiva contrariará uma prática discursiva que conduz ao desgaste do adjetivo “novo” e a um “novismo” que conduz mais a mudanças nominativas em educação do que a transformações do *modus operandi* escolar.

Por outro lado, se o “cliente” justifica a diversificação da “oferta educativa”, outros desafios são colocados à escola de hoje e emprestam pertinência ao “novo”, mesmo quando põem em evidência a

sua “dificuldade crónica” para educar os alunos com diferenças. Estes desafios estão relacionados com a nova realidade social determinada pela diversidade e pela multiculturalidade dos alunos, a igualdade de género e o direito à orientação sexual, bem como a necessidade de promover um desenvolvimento sustentável e ensinar os alunos a viver. Neste sentido, a “cabeça bem-feita” de cada aluno preconizada por Montaigne tem a ver com uma aprendizagem que “necessita não só de conhecimentos, mas a transformação, no seu próprio ser mental, do conhecimento adquirido em sapiência e a incorporação desta sapiência para a sua vida” (Morin, 1999, 51).

A verdade é que a transformação da escola de hoje carece de um processo de substituição dos seus instrumentos, que já Freinet (1973) designou de anacrónicos, por instrumentos mais atuais, retomando e aprofundando os princípios que inspiraram as distintas propostas da Educação Nova e que, apesar de ser acusada de cedo ter ficado “velha”, contém novidades que ainda hoje não estão cumpridas. *Non nova, sed nova*, é certo, mas é caminho para que a escola do presente seja capaz de honrar o passado e garantir o futuro.

Referências bibliográficas

- Alves, J. M., Cabral, I. (Orgs.) (2017). *Uma Outra Escola É Possível – Mudar as regras da gramática escolar e os modos de trabalho pedagógico*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Araújo, A. F., Araújo, J. M. (2018). La Educación Nueva y el Trabajo Escolar: horizonte y polaridades de una visión educativa. *Teoría de Educación*, (artigo aceite para publicação).
- Araújo, A. F., Araújo, J. M., García del Dujo, Á. (2018). Ideologia e utopia: o fascínio da novidade da Educação Nova. *Revista Lusófona de Educação*, 39, 27-40.
- Araújo, J. M. (2004). Para uma hermenêutica do texto utópico. In A. F. Araújo, J. M. Araújo, *Figuras do Imaginário Educacional: para um novo espírito pedagógico* (pp. 59-118). Lisboa: Instituto Piaget.
- Araújo, J. M. (2017). *Lugar de Felicidade: educação, sociabilidade e utopia*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Araújo, J. M., Araújo, A. F. (2006). Utopia e Educação, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano 40-1, 2006, 95-117.
- Azevedo, J. (2016). *Há uma brecha no dique: “Horizonte 2020”. Descrição do projeto de inovação educacional dos colégios jesuítas da Catalunha*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bloch, E. (1976). *Le principe Espérance*, I. Paris: Éditions Gallimard.
- Bloch, E. (1977). *L’Esprit d’Utopie*. Paris: Éditions Gallimard.
- Claparède, É. (1916) *Psychologie de l’Enfant et Pédagogie Expérimentale*. (6^e éd.). Paris: Librairie Kundig/Librairie Fischbacher.
- Claparède, É. (1953). *L’école sur mesure*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, S.A.

- Comênio, J. A. (2006). *Didactica Magna. Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos*, 5ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cousinet, R. (1978). *A Educação Nova*, 4ª ed. Lisboa: Moraes editores.
- Cristo, A. H. (2013). *Liberdade e autonomia na educação: escolas para o século XXI*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos .
- Cucuzza, H. R. (2017). Desembarco de la escuela nueva en Buenos Aires : Heterogéneas naves atracan en puertos heterogéneos. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, v. 0 n° 5, pp. 310-329, maio/ago. 2017.
- Dewey, J. (1979). *Experiência e Educação*, 3ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Dottrens, R. (1977). *O Ensino Individualizado*. Porto: Livraria Civilização.
- Drouin-Hans, A.-M. (2004). *Éducation et utopies* (pp. 7-10). Paris: librairie Philosophique J. Vrin.
- Drouin, A.-M. (1993). L'utopie créative ou la pensée modele, *ASTER*, n° 16, 1993, Modèles pédagogiques 1, INRP, 201-219.
- Ferrière, A. (1934). *A Escola por Medida, pelo Molde do Professor*. Porto: Editora Educação Nacional.
- Ferrière, A. (2015 [1915]). Prefácio. In A. Faria de Vasconcelos. *Uma Escola Nova na Bélgica*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 7-20.
- Formosinho, J. (1999). A renovação pedagógica numa administração burocrática centralizada. In J. Formosinho, A. S. Fernandes, M. J. Sarmiento, F. I. Ferreira, *Comunidades Educativas: novos desafios à educação básica* (pp. 11-23). Braga: Livraria Minho.
- Formosinho, J. (2000). A escola das pessoas para as pessoas – para um manifesto antiburocrático. In J. Formosinho, F. I. Ferreira, J. Machado, *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas* (pp. 147-159). Porto: Edições ASA.
- Freinet, C. (1973). *Para uma escola do povo : Guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da escola popular*. Lisboa: Editorial Presença.
- Freinet, C. (1996). *As Técnicas Freinet da Escola Moderna*. 2ª ed. Lisboa. Editorial Estampa.
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Genovesi, G., Ventura, T. T. (1985). *L'educazone nel paese che non c'è: storia delle idee e delle istituzioni educative in utopia*. Napoli: Liguori Editore.
- Gómez Orfanel, G. (1976). Panorama de las tendencias educativas en el siglo XX. *Revista de educación*, n° 242 (Ene-Feb.), 5-22.
- Houssaye, J. (2014). *La Pédagogie traditionnelle. Une histoire de la pédagogie. Suivi de «Petite histoire des savoirs»*. Paris: Editions Fabert.
- Lacroix, J.-Y. (2004). *Um Autre Monde Possible? Utopie et Philosophie*. Paris: Bordas.
- Lagrée, J. (2004). Préface. In A.-M. Drouin-Hans, *Éducation et utopies* (pp. 7-10). Paris: librairie Philosophique J. Vrin.
- Lauraire, L. (s/d). *O Guia das Escolas Cristãs: Projeto de Educação humanista e cristã*. Em <http://www.irmaosdelasalle.org/public/uploads/irmaos/881908cfe343665f6c60383ef535a7b2.pdf>.
- Luzuriaga, L. (1934). *A Escola Única*. São Paulo: Comp. Melhoramentos de S. Paulo.

- Machado, J., Alves, J. M. (Orgs.) (2017). *Equidade e Justiça em Educação. Desafios da escola bem-sucedida com todos*. Porto: Universidade Católica Editora.
- Montaigne, M. (1991). *Ensaio*. São Paulo : Nova Cultural.
- Morin, E. (1999). *La tête bien faite*. Paris: Éditions du Seuil.
- Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente. Histórias da Educação*. Porto: ASA Editores.
- Nóvoa, A. (2009). Educación 2021: Para una Historia del Futuro. Revista Iberoamericana de Educación, nº 49, 181-199.
- Palmeirão, C., Alves, J. M. (Coord.) (2017). Construir a Autonomia e a Flexibilização curricular: os desafios das escolas e dos professores. Porto: Universidade Católica Editora.
- Perrenoud, Ph. (2000). *Pedagogia Diferenciada. Das intenções às Acções*. Porto Alegre: Artes Médicas sul.
- Pozo Andrés, M. M. (2003). La Escuela Nueva en España: Crónica y semblanza de un mito. *Historia de la Educación*, 22-23, 2003-2004, 317-346.
- Prévost, J. (1981). *L'utopie éducative: Comenius*. Paris: Éditions Belin.
- Ricoeur, P. (1991). *Ideologia e Utopia*. Lisboa: Edições 70.
- Ricoeur, P. (s/d). *Do Texto à Acção*. Porto: Rés-Editora.
- Ruyer, R. (1988). *L'utopie et les utopies*. Brionne: Gérard Monfort.
- Saviani, D. (1999). *Escola e Democracia: Polêmicas do Nosso Tempo*, 32ª ed. Campinas: Autores Associados.
- Taylor, F. W. (2011). *Os Princípios da Gestão Científica*. Lisboa, Edições Sílabo.
- Wunenburger, J.-J. (1979). *L'utopie ou la crise de l'imaginaire*. Paris: Jean-Pierre Delarge.