

UM OLHAR HISTÓRICO SOBRE ESCOLAS DIFERENTES: PERSPETIVAS TEÓRICAS E METODOLÓGICAS (O EXEMPLO DO PROJETO «INOVAR»)^α

*A historical glance at different schools: theoretical and
methodological perspectives (the example of the «INOVAR» project)*

*Una mirada histórica sobre escuelas diferentes: perspectivas
teóricas y metodológicas (el ejemplo del Proyecto «INOVAR»)*

Joaquim Pintassilgo^β e Alda Namora de Andrade^γ

Fecha de recepción: 18/05/2018 • Fecha de aceptación: 21/06/2018

Resumo. Pretende-se, com o presente artigo, apresentar um conjunto de reflexões teóricas e metodológicas suscitadas pelo desenvolvimento do projeto INOVAR — *Rotei ros da inovação pedagógica: Escolas e experiências de referência em Portugal no século XX*, iniciado em maio de 2016 e cuja conclusão está prevista para abril de 2019. O projeto INOVAR é um projeto de Investigação e Desenvolvimento financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia de Portugal. Tem por finalidades mapear um conjunto amplo de escolas e experiências inovadoras, diferentes ou alternativas que se desenvolveram em Portugal ao longo do século XX, em particular na sua segunda metade, produzir narrativas históricas de caráter monográfico sobre cada uma dessas escolas e experiências e caracterizar os modelos pedagógicos que as inspiraram e os projetos educativos que sustentaram a sua atividade. Procuraremos, no que a este artigo se refere, apresentar alguns aspetos da problemática teórica em que se fundamenta

^α Artigo publicado no âmbito do projeto INOVAR - Roteiros da inovação pedagógica: Escolas e experiências de referência em Portugal no século XX, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia – Ref. PTDC/MHC-CED/0893/2014.

^β Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Alameda da Universidade, 1649-013 Lisboa, Portugal. japintassilgo@ie.ulisboa.pt  <https://orcid.org/0000-0001-7685-7367>

^γ Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Alameda da Universidade, 1649-013 Lisboa, Portugal. acandrade@ie.ulisboa.pt

o projeto INOVAR e analisar alguns dos principais conceitos a que recorreremos. Para exemplos mais concretos, teremos em conta uma das linhas de pesquisa do projeto, a dedicada à escola A Torre, criada em 1970 e ainda hoje em funcionamento.

Palavras-chave: Inovação; Escolas diferentes; Modelo pedagógico.

Resumen. *Este artículo tiene como finalidad la presentación de un conjunto de reflexiones teóricas y metodológicas planteadas por el desarrollo del proyecto INOVAR - Rutas de la innovación pedagógica: Escuelas y experiencias de referencia en Portugal en el siglo XX. Este proyecto se inició en mayo de 2016 y su conclusión está prevista para abril de 2019. Se trata de un proyecto de investigación y desarrollo financiado por la Fundación para la Ciencia y la Tecnología de Portugal. Sus propósitos son: hacer el inventario de un conjunto amplio de escuelas y experiencias innovadoras, diferentes o alternativas que se desarrollaron en Portugal durante el siglo XX, sobre todo en su segunda mitad; producir narrativas históricas de carácter monográfico sobre cada una de estas escuelas y experiencias; y caracterizar los modelos pedagógicos que las inspiraron y los proyectos educativos que sostuvieron su actividad. En lo que a este artículo se refiere, presentaremos algunos aspectos de la problemática teórica en que se fundamenta el proyecto INOVAR y analizaremos algunos de los principales conceptos a los que recurrimos. Para ejemplos más concretos, recurriremos a una de las líneas de investigación del proyecto, la dedicada a la escuela A Torre, creada en 1970 y aún hoy en funcionamiento.*

Palabras clave: Innovación; Escuelas diferentes; Modelo pedagógico.

Abstract. *The aim of this article is to present a set of theoretical and methodological reflections raised by the development of the project INOVAR — «Itineraries of pedagogical innovation: reference schools and experiences in Portugal in the twentieth century», which started in May 2016 and whose completion is scheduled for April 2019. This is a Research and Development project funded by the Portuguese Foundation for Science and Technology. Its purpose is to map a wide set of innovative, different or alternative schools and experiences that were developed in Portugal in the twentieth century, in particular in its second half; to produce monographic historical narratives on each of the schools and experiences; and to describe the pedagogical models they were inspired by, as well as the pedagogical projects that underpinned their activity. We hope to present in this article some aspects of the theoretical framework of INOVAR, as well as to analyse some of its key concepts. With the aim of drawing on concrete examples, we focus on one of the project's research topics — that which addresses A Torre, a school created in 1970 and still in operation today.*

Keywords: Innovation; Different schools; Pedagogical model.

O PROJETO INOVAR: UMA ABORDAGEM QUE COLOCA EM DIÁLOGO O PASSADO E O PRESENTE

O projeto INOVAR toma como ponto de partida uma perspetiva histórica sobre as escolas e experiências em estudo. Um dos objetivos principais do projeto é construir uma narrativa histórica sobre essas escolas e experiências, na maior parte dos casos ainda pouco estudadas sob este ponto de vista. De qualquer maneira, optámos por não estabelecer uma delimitação temporal final precisa, possibilitando que os objetos de estudo circunscritos fossem acompanhados até à atualidade. Sentimo-nos, neste particular, herdeiros da historiografia inspirada pelos *Annales* e, em especial, da preocupação, aí claramente assumida, de que o estudo da história tenha como ponto de partida problemas e preocupações do presente. Foi esse empenhamento no presente que nos conduziu ao questionamento do passado ou, dito de outra forma, foi a atenção que temos dado ao conjunto vasto e multifacetado de experiências de inovação pedagógica que percorrem o campo educativo da atualidade, em Portugal como em outros países, que nos motivou a estudar mais profundamente o percurso temporal dessas e de outras experiências.

Iniciámos essa caminhada, cientes de que muitas das propostas atuais não são novidades absolutas, enraizando-se, antes, num conjunto de tradições pedagógicas que se entrelaçam com o esforço, presente e pretérito, de pensar a inovação educativa. É assim fundamental estar atento à forma complexa como as diversas temporalidades se interpenetram, procurando evitar qualquer interpretação linear da trajetória histórica dos objetos estudados que, além do mais, conhecem períodos de existência muito diversos. Estamos, em alguns casos, a tratar de experiências que se iniciaram nos anos finais do século XIX ou nas primeiras décadas do século XX, por vezes já encerradas (como no caso da Escola Oficina Nº 1) ainda que algumas persistam (como A Voz do Operário e os Jardins-Escola João de Deus) e que se inserem, em boa medida, no âmbito da Educação Nova. Em muitos casos são experiências que se iniciaram entre meados do século XX e os anos 70 ou 80 do século XX e que em geral continuam em funcionamento mantendo, na maior parte das situações, o projeto original mesmo que atualizado. Entre os muitos exemplos que poderíamos indicar, ligados à investigação que está a ser feita pelo núcleo de Lisboa do projeto, refiram-se o Centro Ellen Keller;

o Jardim Infantil Pestalozzi, o Externato Fernão Mendes Pinto, a Cooperativa A Torre ou o Jardim de Infância São Jorge.

Estamos, cremos poder afirmá-lo, no terreno relativamente movediço daquilo que tem sido mais amplamente designado, entre outras expressões, como uma «história do tempo presente» ou uma «história vivida».¹ Para além da temporalidade fluída e pluridimensional com que lidamos, e a que nos acabámos de referir, estamos a observar objetos que, na maior parte dos casos, nos são contemporâneos, havendo um claro interesse social associado a esta pesquisa. Esta abordagem, que coloca em relação íntima o passado e o presente, implica, naturalmente, um diálogo inter/transdisciplinar (em particular entre a História e a Antropologia) e opções metodológicas que combinem o estilo de pesquisa mais típico da historiografia, e a convocação da multiplicidade de fontes daí decorrentes, com opções de inspiração etnográfica, muito assentes no recurso amplo a entrevistas mas não recusando, inclusive, a observação, até porque muitas das práticas do presente são testemunhas fidedignas da sua própria trajetória histórica. Embora saibamos que o arquivo é sempre uma construção do historiador, neste caso concreto essa afirmação ainda está mais presente, até pelo facto de parte das instituições estudadas não possuírem arquivos históricos no sentido habitual do termo.

DO OLHAR INSTITUCIONAL A UMA MICRO-HISTÓRIA

Uma vez que nos propomos estudar um conjunto de instituições educativas, importa clarificar o sentido que atribuímos a esta noção e sublinhar a importância de um olhar que recorta essa realidade como objeto de estudo privilegiado. Recorramos a Justino Magalhães para iniciar esse exercício de reflexão:

Uma historiografia focalizada na instituição, enquanto totalidade em devir, seu passado, presente complexo e probabilístico, futuro projetado, é um contributo fundamental para a autonomização da instituição educativa e para a definição de territórios

¹ Agnès Chauveau e Philippe Tétart (orgs.), *Questions à l'histoire des temps présents* (Paris: Editions Complexe, 1992).

Julio Aróstegui, *La historia vivida. Sobre la historia del presente* (Madrid: Alianza, 2004).

educacionais. As estratégias de inovação educacional, mais consequentes (posto que baseadas nas culturas e ecologias locais, permitindo uma relação pedagógica significativa porque valoriza os repertórios cognitivos e as expectativas dos alunos e das comunidades envolventes), fundam-se numa abordagem institucional como a que se apresenta.²

Destaquemos, em primeiro lugar, a ideia de que a instituição é uma «totalidade em devir». É uma totalidade no sentido de que concentra em si, numa escala menor, qual «facto social total», um conjunto amplo de dimensões da vida social mais geral. Esse olhar, tendencialmente estrutural, é compensado pela outra ideia a ele associada, a de que se trata de uma totalidade dinâmica, em «devir» permanente. São essas duas lógicas, a estrutural e a histórica, que pretendemos captar em simultâneo através desta pesquisa. Como já foi notado, este projeto assenta, igualmente, do ponto de vista temporal, num diálogo entre três dimensões da educação: um passado que se busca sistematizar; um presente que se procura observar criticamente e um futuro que se pretende vislumbrar. Finalmente, destaque-se a relação estabelecida pelo autor entre essa vivência institucional plena por parte das instituições e o desenvolvimento de «estratégias de inovação educacional» que sejam «consequentes», algo que os casos estudados por nós mostram de forma clara, o que nos remete para a importância dos elementos de cultura e de identidade que impregnam a vida das instituições e que aqui também nos interessam. Além disso, apesar de estarmos situados no âmbito do que tem sido designado por «meso-abordagem», conceito este que enfatiza a autonomia relativa de cada uma das escolas, não podemos esquecer tanto as circunstâncias situadas num nível mais «macro» —por exemplo, as políticas educativas ou a circulação de ideias pedagógicas— como as práticas educativas ao nível «micro» que implicam a valorização das pessoas concretas (fundadores, professores, alunos, funcionários, pais) e das suas ações no quadro institucional. O estudo das instituições implica —regressando à proposta de Justino Magalhães— uma valorização simultânea da pesquisa arquivística e do recurso às memórias e às materialidades, no âmbito, que já ficou aqui expresso, de «uma abertura

² Justino Magalhães, *Tecendo Nexos. História das Instituições Educativas* (São Paulo: Editora da Universidade de São Francisco, 2004), 165.

interdisciplinar no quadro metodológico», para usar uma expressão do autor quando nos afirma o seguinte:

Uma história das instituições e das práticas educativas com essa especificidade envolve: uma abertura interdisciplinar no quadro metodológico; uma revalorização dos acervos documentais, arquivísticos e museológicos das instituições educativas; uma organização das memórias e representações.³

O olhar institucional subjacente à pesquisa sobre cerca de duas dezenas de escolas e experiências, que tem vindo a ser desenvolvido pelo projeto INOVAR, conduzirá à elaboração de um conjunto amplo de monografias institucionais, ainda que numa perspetiva diferente das monografias tradicionais, naquilo que pode ser visto, do ponto de vista das ciências sociais como uma pluralidade de estudos de caso ou, num outro sentido, como um agregado de «micro-histórias». Num texto de síntese sobre essa abordagem historiográfica, Giovanni Levi realça as seguintes características:

Estas, então, são as questões e posições comuns que caracterizam a micro-história: a redução da escala, o debate sobre a racionalidade, a pequena indicação como um paradigma científico, o papel do particular (não, entretanto, em oposição ao social), a atenção à capacidade recetiva e à narrativa, uma definição específica do contexto e a rejeição do relativismo.⁴

Destaquemos algumas das ideias que nos parecem mais relevantes. Uma delas refere-se ao facto de a micro-história operar uma redução de escala que a conduz a tomar o particular, o específico, o individual como ponto de partida de uma pesquisa. A preocupação não é chegar a generalizações a partir de casos julgados típicos, mas antes sublinhar a sua especificidade e a sua irredutibilidade a um quadro geral, isto sem que se recuse a necessidade de contextualizar esses casos ou de retirar, a partir deles, ilações de natureza mais geral. Uma outra ideia importante é a que se refere ao papel do chamado «paradigma indiciário», na aceção que lhe

³ Magalhães, *Tecendo Nexos*, 141.

⁴ Giovanni Levi, «Sobre a micro-história», em *A escrita da História: Novas perspetivas*, org. Peter Burke (São Paulo: Editora UNESP, 1992), 159.

é dada por Carlo Ginzburg nesse género de pesquisa.⁵ O olhar micro implica e potencia uma atenção muito particular aos indícios, sinais ou sintomas que nos desafiam a que penetremos de forma mais profunda no objeto de estudo. Recorte micro e estudo em profundidade são, de resto, duas características inseparáveis neste tipo de abordagens. Sublinhemos, finalmente, a consideração da capacidade de apropriações criativas e originais por parte dos atores, que lhe está subjacente, bem como a valorização da narrativa. A pesquisa em desenvolvimento no âmbito do projeto INOVAR procura ter em conta estes contributos da micro-história, sem esquecer a proposta de Jacques Revel para que possamos promover o diálogo entre escalas diferentes —os «jogos de escalas» que deram título à obra— ao olharmos para um determinado objeto de estudo de uma forma mais complexa e pluridimensional.⁶

DOS MODELOS PEDAGÓGICOS AOS PROJETOS EDUCATIVOS

Se, por um lado, pretendemos contar a história destas instituições, no que se refere à vertente mais diacrónica da nossa pesquisa, por outro, pretendemos, num registo mais sincrónico, analisar os modelos pedagógicos que as inspiram e que surgem corporizados, de alguma forma, nos seus projetos educativos. A conceção de modelo pedagógico que adotamos corresponde à que está presente na citação de Júlia Oliveira-Formosinho a seguir apresentada:

O conceito de modelo pedagógico refere-se a um sistema educacional compreensivo que se caracteriza por combinar um quadro de valores, uma teoria e uma prática. A gramática pedagógica dispõe, portanto, de uma teoria e de uma base de conhecimentos explícita, desde o nível fundamentador da filosofia educacional, passando pelos níveis de uma teoria de ensino-aprendizagem até ao nível da consequente teoria de avaliação educacional. No âmbito mais geral do modelo pedagógico, definem-se as grandes finalidades educacionais e seus consequentes objetivos; no âmbito mais específico do modelo curricular elaboram-se orientações,

⁵ Carlo Ginzburg, *A micro-história e outros ensaios* (Lisboa: Difel, 1991).

⁶ Jacques Revel, *Jogos de Escalas: a experiência da microanálise* (Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1996).

umas mais gerais outras mais específicas, no que se refere à prática educacional.⁷

Destaque-se, em particular, a relação que a autora estabelece entre «as grandes finalidades educacionais» (e «objetivos» daí decorrentes) e «um quadro de valores», num primeiro nível (mais filosófico), «uma teoria de ensino-aprendizagem» (incluindo a «avaliação»), num segundo nível, e uma «prática educacional» (assente num conjunto de «orientações»), articulação esta que procuraremos ter em conta na caracterização dos modelos pedagógicos a analisar. A noção de «modelo pedagógico» é, por exemplo, fundamental para caracterizar experiências como as influenciadas pelo Movimento da Escola Moderna (com inspiração inicial em Freinet), que inclusive usam a expressão, mas também o é para analisar experiências marcadas por um certo hibridismo as quais combinam elementos de origens teóricas diversas na tentativa de construir um projeto educativo coerente. Este último conceito, situável a um nível diferente e mais localizado no que se refere a cada uma das instituições concretas, assume também alguma importância no âmbito da nossa pesquisa. A esse propósito, concordamos com João Barroso quando, ao sublinhar a importância dos projetos educativos, afirma:

Torna-se necessário reforçar a dimensão institucional de cada escola, através da definição de um projeto comum que funcione como quadro de ação para os indivíduos na organização. É o «projeto», como espaço formal e estruturado de tradução, composição e recomposição de regras, que pode constituir o ponto de partida para a alteração da «ordem escolar» (cujo sentido e conteúdo se mantiveram durante este século).⁸

Ora, as escolas e experiências estudadas, todas elas procurando apresentar-se, de alguma maneira, como «diferentes» ou «alternativas» em relação à «forma escolar», questões que desenvolveremos adiante, possuem, na maior parte dos casos, projetos educativos claros e coerentes

⁷ Júlia Oliveira-Formosinho, «Pedagogia(s) da infância: Reconstruindo uma *práxis* de participação», em *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação*, eds. Júlia Oliveira-Formosinho, Dalila Lino, e Sérgio Niza (Porto: Porto Editora, 2007), 34.

⁸ João Barroso, «O século da escola: do mito da reforma à reforma de um mito», em *O século da escola: entre a utopia e a burocracia*, eds. Eduardo Terrén, Daniel Hameline e João Barroso (Porto: Edições ASA, 2001), 89-90.

que importa caracterizar. Assim sendo, enquanto a noção de «modelo pedagógico» nos surge como mais ampla e transversal, podendo várias experiências comungar do mesmo «modelo», a noção de projeto educativo aparece agregada a cada uma das experiências concretas.

Procuraremos ilustrar algumas das ideias e reflexões a desenvolver ao longo deste texto com exemplos retirados de uma das linhas de pesquisa a que nos temos dedicado e que tem como objeto A Torre, inicialmente apresentada como um Externato, sendo hoje uma Cooperativa. Fundada em 1970 por Ana Maria Vieira de Almeida, A Torre mantém-se em funcionamento num momento em que perfaz quase meio século de história. O contexto da sua criação é inseparável da fase final do Estado Novo, derrubado quatro anos após pela revolução do 25 de Abril de 1974, e da busca de alternativas pedagógicas entre pessoas e setores posicionados na oposição política ao regime autoritário. A afirmação do seu projeto no contexto democrático subsequente à revolução é um bom exemplo da vitalidade desta procura incessante de alternativas a uma organização pedagógica da escola de massas entendida então como «tradicional», para além de dar conta da forma complexa como estas experiências singulares se apropriaram de modelos pedagógicos em circulação internacional para construir os seus projetos educativos específicos.⁹

FORMA ESCOLAR E RESISTÊNCIA À MUDANÇA

Como em qualquer investigação, sentimos necessidade de construir uma problemática teórica, assente num conjunto de conceitos nucleares. Tomámos, como ponto de partida, o conceito de forma escolar proposto por Guy Vincent e colaboradores. Para estes autores a forma escolar surge como uma espécie de modelo teórico ou paradigma através do qual são sistematizadas e enfatizadas algumas das principais características da escola moderna, tal como foi esboçada entre os séculos XVI e XVIII, em particular no seio de algumas comunidades religiosas, tendo conhecido a sua generalização, entre os séculos XIX e XX, em especial nas sociedades ocidentais. Entre essas características podemos indicar a

⁹ Joaquim Pintassilgo e Alda Namora de Andrade, «O papel do jornal e das memórias dos alunos na construção da identidade de uma escola diferente: A Torre» *Foro de Educación* 16, no. 25 (2018): 9-26.

construção de um universo próprio e separado para a infância e para a juventude, uma organização racional e homogênea do tempo escolar, a delimitação de um espaço fechado e quadriculado para as atividades educativas, um conjunto seccionado de saberes a transmitir, uma sequência ritualizada de atividades de ensino e aprendizagem envolvendo tanto alunos como professores ou um corpo de regras definindo os comportamentos esperados da parte dos diversos atores e circunscrevendo os lugares de poder. Acima de tudo, a forma escolar surgia como «un nouveau mode de socialisation, le mode scolaire de socialisation»,¹⁰ o qual possibilitava a construção de uma identidade moderna, centrada na figura do cidadão e no ideal aglutinador do Estado-Nação. Isso explica a formulação mais completa do conceito por via da expressão «forme scolaire de relations sociales».¹¹ As necessidades de integração social colocadas pelas sociedades modernas suscitam, nessa conformidade, a construção de um novo tipo de organização escolar, a qual passa a assumir um papel central na socialização massiva dos indivíduos e dos grupos.

O conceito de forma escolar, tal como nos é proposto, representa, não o podemos esquecer, uma construção teórica e estrutural. As escolas reais nunca atingiram a perfeição desse modelo; sempre combinaram dimensões que nos remetem para realidades bem mais híbridas e complexas. Mesmo possuindo essa consciência, importa reconhecer a importância que um conceito como este tem para uma compreensão mais profunda do que é a escola e de qual o seu papel social. A forma escolar não é uma caricatura; ela é, antes, uma versão esquemática, purificada ou sublimada da escola nas suas diversas dimensões e sedimentos, até os mais profundos, aqueles que não são imediatamente visíveis ao nosso olhar.

É importante, a esse propósito, sublinhar que, na ótica dos seus próprios criadores, a teoria da forma escolar não nos remete para uma estrutura imutável, entendida como intemporal. Ela deve ser encarada como suficientemente flexível para nos permitir, nas suas próprias palavras, «penser le changement»,¹² mudanças essas que podem atingir uma

¹⁰ Guy Vincent, Bernard Lahire e Daniel Thin, «Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire», em *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, dir. Guy Vincent (Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1994), 39.

¹¹ Vincent, Lahire e Thin, «Sur l'histoire», 36-39.

¹² Vincent, Lahire e Thin, «Sur l'histoire», 13.

ou várias das suas componentes sem pôr em causa, pelo menos até um certo nível, a coerência do conjunto. Além disso, e esse é um aspeto de importância acrescida no que aqui nos importa, o conceito de forma escolar não exclui a possibilidade de ser entendido dentro de uma pluralidade relativa; ou seja, a teoria não exclui a possibilidade de pensarmos em «variantes de la forme scolaire».¹³ Essa abertura foi aproveitada por Pascal Paulus numa densa tese de doutoramento sobre uma das experiências diferentes desenvolvidas em Portugal nas últimas décadas do século XX —no caso, uma das escolas d'A Voz do Operário—, para traçar um cenário em que coexistiriam várias «formas escolares de relações sociais», sendo a subjacente a essa escola uma «forma escolar singular», que dava expressão a um quadro distinto de relações dos atores para com o poder e para com o saber, para além de uma organização pedagógica própria. É esse pressuposto que permite ao autor afirmar, ao delimitar o seu objeto de estudo, o seguinte:

O meu objeto de estudo é a forma escolar de relações sociais de uma instituição que anuncia ter uma outra forma de fazer escola. A hipótese é que a forma escolar existe em múltiplas variantes, sustentáveis por si, na sociedade escolarizada, onde essas variantes coexistem e esta é uma delas [...]. Proponho um estudo de caso em profundidade daquilo que, no contexto português, se apresenta como forma escolar singular, e que tem a escola da Voz do Operário da Ajuda como realidade empírica.¹⁴

Esta conceção, que tem muito de original, embora sustentada na própria teoria da forma escolar, liberta-nos para imaginar a possibilidade de existir uma forma escolar —ou mesmo formas escolares— diferentes em relação à forma escolar convencional, aquela em que sempre pensamos quando falamos de escola. Esta ideia é absolutamente decisiva para o nosso projeto já que nos encaminha para o objetivo de esboçar, a partir de um conjunto amplo de casos estudados, os traços de um paradigma alternativo, ele próprio plural, de organização escolar. Pretendemos conhecer aquilo que é específico de cada um desses casos ou exemplos; mas

¹³ Guy Vincent, «Forme scolaire et modèle republicain», em *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, dir. Guy Vincent (Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1994), 209.

¹⁴ Pascal Paulus, «Uma outra forma de fazer escola: a Voz do Operário da Ajuda» (Tese de doutoramento, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2013), 133-134.

também nos importa verificar o que os une, ou seja, o que é indissociável de uma outra maneira de pensar a escola e a escolarização.

Não podemos igualmente esquecer, na busca de uma fundamentação teórica pertinente, outros conceitos que têm marcado presença no debate histórico-educativo, e que conhecem uma grande proximidade em relação ao já aqui trabalhado. Importa referir, em primeiro lugar, o conceito de gramática da escola, tradução possível para a expressão «grammar of schooling» proposta pelos historiadores americanos David Tyack e Larry Cuban.¹⁵ Trata-se de uma estrutura formal que, no essencial, coincide com a já apresentada. Essa gramática consubstanciaria um conjunto de hipotéticas regularidades organizacionais de que são exemplo a segmentação do tempo e do espaço, a graduação dos estudantes, a fragmentação do currículo em saberes insulados ou uma organização pedagógica centrada na classe e no protagonismo do professor. Ainda que as dimensões exemplificadas possam ter alguma especificidade, fica claro que estamos a lidar com um paradigma semelhante. Idêntica é, da mesma forma, a necessidade de o relativizar, de não o interpretar como uma estrutura absolutamente sólida e imutável, mesmo quando a principal preocupação dos autores é explicar a resistência, tanto do sistema como dos atores (em particular, os professores), às várias tentativas de reforma. Daí a pergunta:

Why has the «grammar of schooling» [...] persisted, while challenges to it have mostly been evanescent? Why have outsiders' attempts to reinvent schooling — break the mold strategies — generally been short leaved shooting stars? [...]

People usually ask: how do reforms change schools? Here we examine the reverse: how schools change reforms. Some innovations seem die on contact with the institutional reality of the school.¹⁶

No entanto, a radicalidade desta inversão de questionamento não nos conduz, nem conduzem os autores, ao contrário do que possa parecer, à negação da temporalidade ou historicidade desta hipotética gramática,

¹⁵ David Tyack e Larry Cuban, *Tinkering toward utopia: a century of public school reform* (Cambridge: Harvard University Press, 1998).

¹⁶ Tyack e Cuban, *Tinkering toward*, 5 e 60.

mesmo quando as continuidades, ao nível das regras, das práticas ou das estruturas, surgem claramente enfatizadas. Como os próprios autores admitem: «The grammar of schooling is a product of history, not some primordial creation».¹⁷ Mas as mudanças, tal como são admitidas, não correspondem ao voluntarismo reformista do Estado ou de qualquer outra entidade nem assumem a forma de uma revolução: «We suggest that actual changes in schools will be more gradual and piecemeal than the usual either-or-rhetoric of innovation might indicate».¹⁸ Voltaremos a esta questão quando abordarmos o tema da inovação e sua relação com a tradição.

Um outro conceito que apresenta notória familiaridade com os anteriormente apresentados é o conceito de modelo escolar, por exemplo tal como é trabalhado pelo investigador português João Barroso. A maior originalidade tem que ver, na nossa opinião, com a ênfase colocada em algumas das dimensões dessa construção teórica (e na articulação entre elas), a saber a graduação escolar, a consideração da classe como núcleo essencial da organização pedagógica e um ensino magistral que dá corpo a uma pedagogia coletiva, aquilo que o autor designa de forma peculiar e expressiva como sendo o «ensinar a muitos como se fossem um».¹⁹ Nesta interpretação, «a classe torna-se, assim, o módulo de base de todos os arranjos organizacionais —espaciais, temporais, pedagógicos, etc.— que modelam a estrutura escolar».²⁰ Como no que se refere às suas congéneres forma e gramática, o dinamismo deste modelo escolar é reconhecido pelo autor e isso tem fortes implicações no entendimento que podemos dar às inovações educativas na sua relação com o paradigma multiforme já enunciado.

INOVAÇÃO E QUESTIONAMENTO DA FORMA ESCOLAR

Passemos então ao mais nuclear e decisivo dos conceitos que necessitamos de manusear para construir a nossa problemática e podermos aprofundar a reflexão aqui promovida sobre as experiências escolares

¹⁷ Tyack e Cuban, *Tinkering toward*, 86.

¹⁸ Tyack e Cuban, *Tinkering toward*, 109.

¹⁹ João Barroso, *Os liceus: Organização pedagógica e administração (1936-1960)* (Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian / Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica, 1995), 115-117.

²⁰ Barroso, *Os liceus: Organização*, 209.

diferentes ou alternativas. Estamos a falar do conceito de inovação. Trata-se de uma noção complexa, problemática, polissémica, difícil de delimitar e que tem sido, muitas vezes, usada como uma espécie de *slogan*. Importa, por isso, clarificar a interpretação que dela fazemos neste âmbito. Embora saibamos que as definições são sempre redutoras, em particular no caso deste tipo de conceitos, nunca conseguindo incorporar numa formulação necessariamente sintética a diversidade de sentidos que lhe podem ser atribuídos, vamos iniciar esta análise apresentando uma definição possível, tal como nos é proposta por Françoise Cros, uma das mais reconhecidas especialistas no tema:

En conclusion, l'innovation scolaire comporte du nouveau tout à fait relatif (parfois une recombinaison de choses anciennes); elle est un changement intentionnel, volontaire et délibéré; son déroulement relève d'un processus et elle poursuit des valeurs hautement défendues en décalage par rapport à celles existantes.²¹

O que podemos destacar nesta proposta? Uma primeira ideia é a de que o novo, que a inovação pretende introduzir nas práticas escolares, pode não ser em absoluto novo, possuindo antes, muitas vezes, uma novidade relativa, resultante da recombinação de elementos mais antigos. Esta ideia é absolutamente fundamental e a ela voltaremos quando abordarmos, por exemplo, as heranças da Educação Nova e da pedagogia Freinet. Uma segunda característica da inovação que importa sublinhar, continuando a seguir Françoise Cros, é a de que esta substancia uma mudança intencional, voluntária e deliberada, ou seja, ela é projetada como parte da agenda de atores ou de grupos e possui finalidades que têm em vista a produção de mudanças pedagógicas (mas que não se reduzem a elas). Essas mudanças são, além disso, inspiradas em valores e surgem associadas, porventura, a projetos cívicos e sociais que se apresentam como alternativos. Daí que as inovações tenham uma íntima relação com o poder e com o saber. Terceira ideia a destacar, a inovação é um processo, não uma alteração pontual, o que torna fundamental captá-la na sua historicidade como aqui pretendemos fazer.

²¹ Françoise Cros, *L'innovation scolaire* (Paris: INRP, 2001), 29.

Podemos acrescentar, recorrendo a mais alguns contributos, outras dimensões da inovação. Uma ideia central, e que decorre da formulação de Françoise Cros, quando ela chama a atenção para o carácter relativo das inovações, é a seguinte: nenhuma inovação o é fora de um contexto ou de uma dada temporalidade.²² Isso mesmo é afirmado por outro dos autores que se tem dedicado ao tema: «as práticas inovadoras não são dissociáveis do seu contexto».²³ Essa ideia é decisiva tanto no que se refere a uma análise histórica como no que diz respeito à atualidade e tem implicações importantes, em particular um claro questionamento de metáforas simplistas e redutoras como a de «transferência» ou a de «transmissão». O mesmo se poderá dizer relativamente a outra noção problemática, a de «boas práticas», para que nos remete o seguinte texto da autoria de Rui Canário:

Esse processo [de produção de «boas práticas»] é um processo incessante, uma vez que não há nenhuma garantia à partida de que uma experiência seja uma «boa prática» e, muito menos, que o será para todo o sempre. O trabalho do educador inovador é um trabalho decisivo, que está condenado a recomeçar constantemente, à maneira do herói mitológico Sísifo.²⁴

Ou seja, não há práticas que sejam boas em absoluto, sem articulação com a história ou com a cultura. Uma prática ou experiência que mostrou ter sucesso num determinado tempo ou lugar não pode ser transposta tal e qual para outro tempo ou lugar. As práticas ou experiências inovadoras devem, antes, inspirar-nos, servir-nos de exemplo, de modo a que nos apropriemos criativamente delas, as interpretemos, as possamos traduzir, e não transferir, para os nossos contextos. Como notam os autores, o processo de escolher as práticas mais adequadas a cada momento, a cada grupo de alunos, de refletir sobre elas na tentativa de inovar, é um processo incessante e que implica um trabalho empírico permanente da parte dos professores, um verdadeiro trabalho de bricolagem, situável entre a obra do artesão e a do artista.

²² Cros, *L'innovation scolaire*.

²³ Philippe Perrenoud, *Aprender a negociar a mudança na educação: Novas estratégias de inovação* (Porto: Edições ASA, 2002), 90.

²⁴ Rui Canário, «Inovação Educativa e práticas profissionais reflexivas», em *Educação, inovação e local*, orgzs. Rui Canário e Irene Santos (Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas, 2002), 22.

O já referido Rui Canário, numa outra obra, chama a atenção para uma característica distinta das inovações se comparadas com as reformas. Estas seriam impostas de cima para baixo, numa lógica de *top-down*, geralmente sob o influxo dos poderes públicos que pretenderiam conduzir, num impulso voluntarista, à generalização de um determinado processo de mudança ou de transformação do sistema educativo ou do trabalho escolar, processo esse decidido *a priori* e centralmente para ser aplicado pelos atores locais. Em contraponto, a inovação é entendida por este autor como «um processo singular», que tem lugar num «contexto organizacional específico», designando, assim, «processos de mudança endógenos às escolas, em que é dominante uma lógica de mudança instituinte», o que significa que há «uma relação muito próxima e direta entre os que concebem, decidem e executam» as tais práticas ou experiências inovadoras.²⁵

Esta conceção valoriza não só os contextos locais (ou seja, as escolas concretas) mas também os atores que neles estão inseridos como protagonistas centrais do processo de implementação de inovações no terreno educativo. Essas inovações, para além de diversificadas, tendem a ser parcelares ou setoriais (afastando-se assim da ideia de reforma global do sistema), podendo atingir à vez dimensões diversas da vida escolar, designadamente no currículo, nas práticas pedagógicas, nas estratégias de aprendizagem, nos recursos educativos, nas formas de gestão, na interação com o meio social, etc. David Tyack e Larry Cuban referem-se, de forma particularmente interessante, às tentativas históricas para inovar em algumas dessas dimensões da vida escolar, ainda que enfatizem as resistências à mudança:

Over the years, innovators have often tried: To create ungraded, not graded, schools; To use time, space, and numbers of students as flexible resources and to diversify uniform class periods, same-sized rooms, and standard class sizes; To merge specialized subjects [...]; And to encourage teachers to work in teams [...]. But this did not happen. The standard grammar of schooling has proven remarkably durable.²⁶

²⁵ Rui Canário, *O que é a escola? Um «olhar» sociológico* (Porto: Porto Editora, 2005), 92-97.

²⁶ Tyack e Cuban, *Tinkering toward*, 86-87.

What does the historical experience suggest about attempts today to refashion the grammar of schooling? [...] We suggest that actual changes in schools will be more gradual and piecemeal than the usual either-or rhetoric of innovation might indicate.²⁷

Schooling is being reinvented all the time, but not necessarily in ways envisaged in macro planning. Good teachers reinvent the world every day for the children in their classes.²⁸

Esta sequência de excertos afigura-se de extrema importância, no que aqui nos importa, em particular em dois aspetos: em primeiro lugar, a chamada de atenção para o carácter fragmentário e para o gradualismo que caracteriza o processo de produção de mudanças na vida escolar (em contraste com a retórica e o voluntarismo da noção de reforma global); em segundo lugar, e contrariando o aparente pessimismo da sua tese que sustenta a grande estabilidade da gramática da escola, os autores propõem-nos a ideia, bem mais otimista, de que a escola vai sendo, afinal, permanentemente reinventada pelos professores no trabalho quotidiano com os seus alunos, ideia esta que tem subjacente, mais uma vez, a valorização dos atores e da sua ação no nível micro de contextualização. Na mesma linha, Guy Vincent e colaboradores, ao procurarem atenuar o olhar, porventura excessivamente estrutural, que subjaz à sua proposta interrogam-se: «Et en ce qui concerne la période contemporaine, ne sommes-nous pas en train de méconnaître l'importance de changements qui pourtant se produiraient, comme on dit, 'sous nos yeux'?».²⁹ Na verdade, o argumento de que a escola se mantém igual a si própria colide com a nossa observação do que se passa hoje em muitas escolas em contraponto com as memórias da escola da nossa infância. É bem possível que as chamadas invariantes da forma escolar tenham elas próprias também a sua historicidade.

Importa, por fim, para encerrar este esforço de aproximação a uma possível definição do conceito de inovação, vê-lo na sua necessária inter-relação com as noções de forma, gramática ou modelo escolares já aqui analisadas. No sentido que aqui lhe atribuímos, a inovação surge como

²⁷ Tyack e Cuban, *Tinkering toward*, 109.

²⁸ Tyack e Cuban, *Tinkering toward*, 133.

²⁹ Vincent, Lahire e Thin, «Sur l'histoire», 209.

um atributo de práticas educativas que procuram questionar, relativizar ou subverter uma ou um conjunto de dimensões da chamada forma escolar. As inovações são muitas vezes parcelares, mas também podem surgir associadas a projetos mais globais de busca de alternativas à referida forma, daí que possa pensar-se numa tipologia das inovações pedagógicas que tenha em vista uma categorização das suas variantes conforme a amplitude e a profundidade das suas estratégias de questionamento e rotura. Este esboço interpretativo inspira-se, de alguma maneira, nos trabalhos de João Barroso que já procurou estabelecer essa relação entre produção de inovações e desconstrução do modelo escolar, entendida como um processo histórico, como é visível nos excertos que a seguir se apresentam:

A crítica pedagógica que cedo põe em causa a «pseudo» homogeneidade das classes e que está na origem de inovações, reformas ou movimentos pedagógicos alternativos, cujo objetivo é pôr em prática formas organizativas que permitam uma «pedagogia diferenciada» e um ensino individualizado [...]. A transformação da escola no sentido proposto pelos movimentos pedagógicos e teorias referenciados [...] implica necessariamente que seja posto em causa o paradigma de referência que, como vimos influenciou toda a organização pedagógica da escola: o ensino magistral assente na relação dual de um mestre com o seu discípulo.³⁰

Pode-se dizer que, desde o início, a organização da escola em classes teve os seus críticos. Muitos deles, eram pedagogos que estiveram na origem de «planos» curriculares e métodos de ensino diferentes e geraram movimentos pedagógicos alternativos. Estes movimentos sobreviveram em escolas privadas ou nas práticas educativas de alguns professores, mas sempre tiveram um estatuto marginal e foram incapazes de alterar o sistema no seu conjunto.³¹

De acordo com a tese proposta por João Barroso, e já anteriormente apresentada, as inovações acabam por ter como principal alvo o núcleo central do modelo, ou seja, na ótica do autor, a classe graduada e o ensino

³⁰ Barroso, *Os liceus: Organização*, 117-118.

³¹ Barroso, «O século da escola», 76.

coletivo. Podemos de resto observar que algumas das experiências mais radicais ou alternativas que têm sido desenvolvidas no universo educativo apresentam exatamente como principal móbil o enfrentamento desse núcleo central.

TRADIÇÃO DE INOVAÇÃO E TRADIÇÃO PROGRESSISTA

Torna-se igualmente conveniente, no prosseguimento desta diligência analítica, abordar um outro problema, o da relação entre a inovação e a categoria que costuma ser apresentada como o seu polo oposto, a tradição. Num texto fascinante, tendo como referência a problemática mais geral da cultura (e não especificamente as questões educativas), o historiador inglês Peter Burke procura dar conta da complexidade das relações entre tradição e inovação ao reabilitar o primeiro dos conceitos, articulando-o com outros próximos, como património e memória.³² O autor chama a atenção para o facto da tradição da aula ser uma tradição viva, não um anacronismo; considera não se poder falar de tradição no singular, mas de tradições no plural; sublinha o carácter por vezes impuro das tradições, por via de receções ou traduções mais ou menos criativas, remetendo para os conceitos de bricolagem ou de hibridismo. Sugere, em conformidade, o uso de um conceito mais flexível de tradição. As próprias inovações não o são em absoluto, podendo ser, na sua ótica, inovações aparentes, que escondem reais continuidades, podendo o inverso ser igualmente verdade, continuidades que encobrem verdadeiras inovações.

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

³² Peter Burke, «Cultura, tradição, educação», em *Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de História da Educação*, orgzs. Décio Gatti Júnior e Joaquim Pintassilgo (Uberlândia: Edufu, 2007).

A tradição oral académica, a tradição da aula, está viva ainda hoje [...]. A sobrevivência dessa tradição não é um anacronismo puro [...]. Estamos chegando finalmente a um tema cheio de paradoxos: a relação entre a tradição e a inovação [...]. Quem ensina, como todos nós, tem dois objetivos talvez incompatíveis: [...] Dum lado, transmitir para os alunos o património de conhecimento, a tradição e, doutro lado, incentivar o espírito crítico, o pensamento independente [...]. Às vezes, a inovação aparente esconde a persistência da tradição; outras vezes, a continuidade aparente disfarça inovações [...]. Mais um paradoxo que não quero passar por cima —o paradoxo das tradições de inovação [...]. Último paradoxo. Depois da tradição de invenção, podemos passar para a invenção da tradição.³³

O desafio para que se adote um olhar complexo, que tenha em conta os dois polos do binómio e a ambivalência das suas relações, está aqui claramente presente. Infelizmente, em muitos dos debates educativos, do passado ao presente, a prudência a que apela o historiador está claramente ausente. Para o quadro em que este artigo se insere, importa-nos, em particular, destacar a pertinência e funcionalidade de um conceito paradoxal como é tradição de inovação, o qual nos permite considerar a possibilidade de existência de uma tradição progressista, mesmo tendo em conta o carácter problemático desta expressão, a necessidade de conjugar os dois termos nela incluídos e, em especial, a conveniência de não lhe dar uma interpretação redutora ou finalista. Como notámos anteriormente, a crítica à forma escolar já tem uma longa duração coincidente, em boa medida, na perspetiva que aqui nos norteia, com a busca de alternativas a esse modelo. Convém, no entanto, sublinhar que essas raízes da inovação pedagógica são múltiplas, como igualmente diversificadas são as metamorfoses da tradição em que ela se reconverte.

DAS MÚLTIPLAS RAÍZES DA INOVAÇÃO AO HIBRIDISMO DAS EXPERIÊNCIAS

O momento Educação Nova representou, nas primeiras décadas do século XX e para o caso português, um dos pontos altos desse movimento

³³ Burke, «Cultura, tradição», 15-20.

e onde foram sistematizadas várias das suas principais ideias e teses, de que são exemplo a procura de uma fundamentação científica para o discurso pedagógico, a colocação da criança no centro do processo educativo, a construção de um ideal de educação integral, a concretização de métodos ativos de aprendizagem, a busca por uma relação privilegiada com a natureza ou a defesa de práticas de *self-government* escolar. Alguns dos casos estudados no âmbito do projeto INOVAR, como a Escola Oficina Nº 1 ou os Jardins-Escola João de Deus, remetem para esse momento, mas algumas das principais ideias trazidas por essa espécie de revolução pedagógica mantêm-se presentes nas experiências mais recentes como é o caso d'A Torre. Podemos ver isso, por exemplo, no excerto a seguir apresentado da entrevista com um dos professores da instituição, ligado à área da educação física, e em que está muito presente o pedocentrismo típico da Educação Nova:

Damos algum tempo para que cada criança na sua individualidade se possa exprimir e respeitamos isso, e isso é muito importante para o sucesso pedagógico que elas têm depois. [...] É deixar a criança crescer, exprimir-se, ter liberdade mas ao mesmo ter capacidade autocrítica e responsabilidade [...]. A Torre, como sempre teve o bom senso de discutir cada criança, de discutir cada caso, de analisar cada caso, de olhar para a diversidade, olhar para a inclusão, respeitar os ritmos das crianças mas de uma forma não excessiva porque há um momento em que temos de tomar decisões. Portanto, há aqui aquilo a que Freinet chamou 'bom senso'.³⁴

Destaquem-se, entre outras ideias, a valorização da brincadeira e da expressão livre na aprendizagem das crianças; o respeito pela diversidade, pela individualidade e pelo ritmo próprio de cada criança; a consideração do seu protagonismo no ato educativo e da responsabilidade que necessita de assumir; tudo isto sem que o educador abdique da sua intervenção, de acordo com o seu bom senso. É este que lhe permite respeitar o ritmo de cada criança sem pôr em causa os objetivos do projeto educativo global. Esta última referência permite-nos fazer uma ligação entre os momentos Educação Nova e pedagogia Freinet da tradição progressista em que A Torre se procura inserir. Na verdade, a pedagogia

³⁴ Entrevista ao ex-professor de Educação Física da Cooperativa A Torre, Carlos Neto (19/06/2017).

Freinet tornou-se, para o caso português, a fonte de inspiração, a partir de meados do século XX, para o desenvolvimento dum conjunto de experiências inovadoras. Na entrevista que nos concedeu, a fundadora d'A Torre reconhece de forma clara a importância dessa inspiração inicial:

Sim, [a influência do MEM foi] a que deu melhor resposta aos meus anseios e necessidades. A pedagogia Freinet encerra os mais sólidos ensinamentos para que a escola seja um local de vida, liberdade e bem-estar; onde as crianças e professores possam gostar de ensinar e aprender, porque todos são convidados a tornarem-se responsáveis pelas suas escolhas e atos, onde todos são respeitados e valorizados. O segredo é a proposta de organização cooperativa da classe —que pode e deve ser alargada a toda a escola— e o direito à livre expressão.³⁵

Uma conceção cooperativa da organização e do trabalho na escola surge, como vemos, como um elemento central do projeto pedagógico que A Torre procura concretizar. Além disso, diversas outras de entre as atividades educativas mais características d'A Torre —comuns, de resto, a várias outras escolas— davam conta da presença, ainda que de forma difusa, da tradição da pedagogia Freinet. Essas atividades continuam presentes nas memórias dos seus antigos alunos e alunas como podemos ver pelo testemunho a seguir apresentado retirado do número do *Jornal da Torre* evocativo dos 40 anos da escola:

O Jornal de Parede —o 'acho bem' e 'acho mal', o 'queremos fazer' ... a vaidade de ver os nossos textos impressos— montados por nós na imprensa com a ajuda de um espelho ao fim de cada período [...]. A responsabilidade de sermos nós a pôr a mesa, a trazer o almoço e a arrumar a sala, os salames de chocolate feitos por todos sempre que alguém fazia anos [...]. O quadro de tarefas lá estava, garantindo que caberia a vez a todos.³⁶

A partir dos anos 70 e 80 testemunhamos uma maior diversidade de experiências. A consciência da forma complexa como a referida tradição progressista impregna muitas dessas experiências, boa parte delas ainda

³⁵ Entrevista à fundadora da Cooperativa A Torre, Ana Maria Vieira de Almeida (26/05/2016).

³⁶ *A Torre: Jornal escolar da Cooperativa A Torre*, número comemorativo dos 40 anos, testemunho de Inês Rolo e Margarida Cabral, 2009, 6.

em funcionamento, é enfatizada por diversos autores. São os casos de Rui Canário ou de Manuel Sarmiento, quando analisam a mais mediática das atuais experiências inovadoras, a relativa à Escola da Ponte:

A experiência construída na Escola da Ponte não é inteiramente original porque não pode (nem seria desejável que pudesse) partir do zero. Nesta experiência está subjacente um elo de continuidade com um património de profissionalismo autónomo consubstanciado em movimentos pedagógicos (Escola Nova, Movimento da Escola Moderna) e no pensamento e obra de educadores como Freinet, Dewey ou Paulo Freire. A experiência da Escola da Ponte situa-se numa linha de continuidade relativamente a este património comum, mas vai mais além.³⁷

[A Escola da Ponte inspira-se em] toda uma forte tradição pedagógica [que] se filia na orientação desenvolvimentista e é confessadamente tributária do pensamento de Rousseau [...] porque a Escola da Ponte não se torna inteligível sem a consideração do contributo pedagógico destes autores e dos movimentos que se inspiram no seu pensamento [...] Que a Escola da Ponte não nasceu do nada, mas foi consolidando o seu projeto a partir de uma base sedimentar de ideias pedagógicas com fortes raízes no pensamento educacional, foi algo que procurámos ilustrar.³⁸

Encontramos aqui várias ideias importantes com destaque para a referência a Rousseau, verdadeiro precursor mítico desta tradição progressista e a consideração de que uma experiência como esta nunca é «inteiramente original», estando subjacente a ela a «continuidade» de um «património comum», de «uma forte tradição pedagógica» ou de «uma base sedimentar de ideias pedagógicas». A consciência simultânea de que estas experiências são, por um lado, herdeiras desse património e, por outro, a reivindicação de que continuem a ser vistas como focos de inovação coloca as pedagogias alternativas numa situação paradoxal. Que equilíbrio é possível entre a necessidade de preservar a coerência destes projetos e uma vontade permanente de inovação? Somos aqui

³⁷ Rui Canário, «Uma inovação apesar das reformas», em *Escola da Ponte: defender a escola pública*, orgzs. Rui Canário e Filomena Matos e Rui Trindade (Porto: Profedições, 2004), 38.

³⁸ Manuel Sarmiento, «Reinvenção do ofício de aluno», em *Escola da Ponte: defender a escola pública*, orgzs. Rui Canário e Filomena Matos e Rui Trindade (Porto: Profedições, 2004), 73 e 78.

confrontados com experiências que duram há várias décadas e que têm os seus modelos pedagógicos consolidados. Em que medida as podemos continuar a encarar como inovadoras? Marie-Laure Viaud considera, a este propósito, estarmos perante um mito, o mito da inovação permanente que não colide, na consciência dos atores, com a relativa intemporalidade que é atribuída a estas experiências. A sua resposta à pergunta há pouco formulada é, em conformidade, radicalmente negativa, aproveitando para recolocar a questão noutros termos:

Il ne s'agit pas d'utopies. Il ne s'agit plus d'innovations: Freinet, Makarenko, Korzack ont initié ces pratiques dès les années 1920. On parlait déjà de ces 'pédagogies nouvelles' dans l'entre-deux-guerres. Il s'agit simplement de choisir: nous devons savoir quels adultes nous voulons, demain. Et nous demander ce qu'ils sauront, mais surtout ce qu'ils seront.³⁹

O já referido património, tradição ou memória, tal como se sedimentou em muitas das experiências que ainda subsistem, surge-nos hoje também como sendo plural, híbrido ou eclético. Se algumas das experiências optam por modelos pedagógicos mais claramente vinculados a uma ou outra corrente específica, como no caso das que seguem a pedagogia Waldorf, outras preferem combinar influências teóricas diversificadas como resposta às necessidades sentidas ao longo do desenvolvimento do projeto. É o caso d'A Torre. No que diz respeito às raízes doutrinárias do seu projeto educativo, esta escola surge como um bom exemplo de como elas podem ser múltiplas e (mais ou menos) temporalmente distantes simbolizando, de alguma maneira, a forma plural como foi sendo construída a tradição pedagógica progressista. A própria fundadora reafirma enfaticamente essa ideia: «Nunca fui purista e muito menos dogmática».⁴⁰ O atual diretor, Nuno Leitão, ao refletir sobre as raízes teóricas da experiência, elenca os seguintes contributos:

Eu sei que é muito caro à Tana o pensamento de António Sérgio e as suas noções de cooperativismo, de escola cooperativa. Sei, também, que há uma matriz, obviamente, de inspiração

³⁹ Marie-Laure Viaud, *Des collègues et des lycées 'différents'* (Paris: Presses Universitaires de France, 2005), 242-243.

⁴⁰ Entrevista à fundadora da Cooperativa A Torre, Ana Maria Vieira de Almeida (26/05/2016).

Freinet. Há uma série de referências dessa época. O próprio Dewey é um autor muito querido da Tana, que marcou de forma indelével algumas das suas conceções do que é educar. E depois, chegam-nos uma série de outras referências teóricas por via dos programas que a Tana adotou [...], como sejam os programas de matemática, de Georges Papy e Frédérique, ou o próprio programa de filosofia, de Matthew Lipman, que tem relação direta com uma série de autores, como Vygotsky que a Tana conhece bem, mas também com Bruner, por exemplo, que já não é um autor de referência para a Tana [...]

Diria que aquilo que eu acho que poderia verdadeiramente distinguir a Torre [...] não é propriamente um rasgo, ou uma visão particularmente mais avançada do que outras escolas, aí estamos nivelados com uma série de outros projetos igualmente interessantes, mas sobretudo uma coisa que é uma particularidade da Torre e que se deve muito ao espírito eclético da Tana, a nossa fundadora, e que ficou como cultura da casa, que é a capacidade que nós temos de ir fazendo coisas, sem nos fixarmos em nenhum modelo rígido, em nenhuma fórmula acabada de as fazer. E isso, de facto, eu acho que há poucas das escolas que conheço, mesmo as mais inovadoras, que tenham sido capazes de o fazer”.⁴¹

Ao listar, em texto complementar à entrevista, o conjunto de influências de que se achava devedora, Ana Vieira de Almeida destaca os seguintes educadores: António Sérgio, John Dewey, Célestin Freinet, João dos Santos, Henri Wallon e Matthew Lipman. A influência de António Sérgio surge, aqui, como muito significativa, e tem, certamente, que ver com o seu projeto de educação cívica através do *self-government* e com a sua conceção de cooperativismo, em que A Torre visivelmente se inspira. Em geral, dá conta, juntamente com Dewey, da influência que o momento Educação Nova teve na construção desse projeto. A presença de Freinet é, igualmente, marcante remetendo-nos para a importância decisiva que as propostas do mestre francês, designadamente as suas técnicas, tiveram no ressurgimento operado no movimento pedagógico renovador, em Portugal, a partir de meados do século XX. João dos

⁴¹ Entrevista ao Diretor da Cooperativa A Torre, Nuno Leitão (18/06/2016).

Santos foi, porventura, a figura mais marcante, e verdadeiro *pivot*, desse movimento, tendo estado ligado ao desenvolvimento de um conjunto amplo de iniciativas. Vygotsky surge, em particular, como expressão da preocupação com a necessidade de uma constante renovação da inspiração teórica destas experiências relativamente aos paradigmas iniciais, representados pela Educação Nova e pela pedagogia Freinet. O enraizamento da Torre na tradição construtivista, designadamente na sua vertente social e cultural, manifesta esse esforço de reinterpretação permanente dos seus fundamentos. É esse também o sentido da referência a Bruner. Wallon surge como um dos inspiradores do ideal de educação integral que A Torre procura corporizar na sua vontade de integrar harmoniosamente as dimensões cognitiva, afetiva e motora. As referências ao trabalho do casal Papy e a Lipman dão conta de como, para além de contributos teóricos mais gerais, na resposta a situações e preocupações concretas, as educadoras e educadores de A Torre se apropriam de um conjunto de propostas ligadas a áreas específicas, seja a Matemática Moderna seja a Filosofia para Crianças (ou, mais propriamente, Filosofia com Crianças), que circulam no mundo pedagógico. Essa é, seguramente, uma das originalidades do projeto educativo de A Torre e um excelente exemplo do caráter híbrido, do ponto de vista dos modelos pedagógicos, das fontes de inspiração de muitas destas experiências.

A postura aberta da Torre, a que já nos referimos, torna-a igualmente um bom exemplo de como uma comunidade educativa, na prossecução do seu próprio projeto, se apropria, de forma criativa e única, do conjunto de ideias que integram, à partida, o património pedagógico progressista a que já aludimos e que lhe serve de referência. Desafiado a identificar o que, na sua perspetiva, de mais inovador podemos encontrar n'A Torre, o já referido Nuno Leitão adianta o seguinte:

[As experiências de inovação] são uma constante. A filosofia com crianças, sem dúvida, e todos os projetos que, a partir dela se desenvolveram, nomeadamente, um jornal europeu —o 100— de filosofia com crianças; o programa de matemática, assumindo-a como uma linguagem eminentemente relacional; a introdução dos computadores nas salas de aula [...]. Mas depois há outras inovações que eu acho interessantes e que passam mais despercebidas, são menos evidentes. Por exemplo, a forma como a nossa

colega Anita se apropriou do método das 28 palavras e recriou-o a partir de uma base narrativa, que é absolutamente fantástica, e que cria para os miúdos um contexto, ao longo do ano, absolutamente pródigo de significado, onde eles conseguem inscrever a sua própria experiência no processo de aquisição da leitura e da escrita [...]. Este é, do meu ponto de vista, um processo superinovador, introduzido por uma colega e depois partilhado com toda a equipa.⁴²

A ideia de apropriação criativa está muito presente nesta apresentação do método de aprendizagem da leitura e da escrita desenvolvido na escola tendo como ponto de partida o chamado método das 28 palavras. Esta citação remete-nos para uma outra questão, a que já aludimos e que é certamente transversal a todas estas experiências, o papel decisivo que os atores (em particular, diretores ou diretoras, educadores ou educadoras) foram tendo na recontextualização local das inovações. Conduz-nos, ainda, à ideia de comunidade educativa e à partilha das inovações no interior dessa mesma comunidade.

ESCOLAS DIFERENTES OU ALTERNATIVAS

Prosseguindo a linha argumentativa que temos vindo a desenvolver, importa agora refletir um pouco sobre as categorias a que se tem recorrido para definir as escolas alvo do nosso estudo. Dependendo dos momentos em que essas experiências tiveram lugar, foram sendo usadas categorias como algumas das recenseadas por Marie-Laure Viaud:

Pour parler des établissements dont il est question ici, des termes très variés sont employés. Les uns parlent d'établissements expérimentaux, d'autres d'écoles alternatives, parallèles, innovantes, nouvelles, actives. Ces qualifications sont très nombreux en raison de la diversité de ces écoles et de la représentation «floue» de leur identité dans l'opinion publique. On utilisera ici le terme d'écoles «différentes» [...] différents des établissements traditionnels, mais également différents entre elles.⁴³

⁴² Entrevista ao Diretor da Cooperativa A Torre, Nuno Leitão (18/06/2016).

⁴³ Viaud, *Des collèges*, 15.

A expressão escola nova, mais tarde escola ativa, esta última popularizada por Adolphe Ferrière, tem em vista as experiências inovadoras desenvolvidas entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX e se a noção escola nova é meramente retórico, e já voltaremos a esta questão, a palavra ativa dirige-se a uma característica particular dessas escolas, importante mas não a única, para além do risco de ser dado um sentido redutor a esse ativismo pedagógico. A expressão escolas modernas foi usada em dois momentos, tanto para referenciar as experiências libertárias, que tomaram a escola criada em Barcelona por Francisco Ferrer como paradigmática, como para dar conta do movimento inspirado por Freinet e pela sua pedagogia cooperativa. A referência a escolas inovadoras é marcada pelo caráter ambivalente e problemático do próprio conceito de inovação, tal como aqui o analisámos. A expressão escolas experimentais sinaliza o papel de vanguarda, quase laboratorial, que algumas dessas escolas assumiram para o conjunto do campo pedagógico sendo essa, de resto, uma sua estratégia no sentido da propagação das novidades contidas nos seus projetos. No entanto, acaba por cobrir apenas uma parte desse mundo vasto e diversificado, no caso as experiências que pelo seu radicalismo ou pelo carisma dos seus impulsionadores se elevaram ao lugar de modelos a seguir. A expressão escolas diferentes possui as vantagens e os inconvenientes de qualquer expressão vaga e ambígua e conduz à pergunta: diferentes em quê (e em relação a quê)? O mesmo se pode dizer da expressão, um pouco mais enérgica, escolas alternativas, ainda que a sua articulação com a noção de forma escolar, como já aqui sugerimos, lhe possa dar mais alguma consistência, embora se possa questionar: alternativa em relação a que aspetos? Alternativa parcelar ou global? Em síntese, não dispomos de nenhuma categoria que seja verdadeiramente satisfatória para dar conta do conjunto destas experiências. Mesmo reconhecendo as suas limitações, em particular a dificuldade de lhe atribuir um conteúdo muito preciso, do ponto de vista conceitual, usaremos aqui mais habitualmente o termo escolas diferentes.

Aprofundemos, então, um pouco mais essa ideia. No prefácio da já citada obra de Marie-Laure Viaud, o historiador Antoine Prost afirma o seguinte:

Le premier résultat de cette enquête est de faire apparaître des différences entre établissements «différents»: il est plusieurs

façons de refuser d'être un établissement «ordinaire», et toutes les différences ne se focalisent pas sur les mêmes objectifs ni produisent les mêmes résultats.⁴⁴

Esta afirmação merece ser sublinhada pela importância de que se reveste para a nossa investigação. Começemos por convocar exemplos dos diferentes tipos de escolas que estão a ser estudadas no âmbito do projeto INOVAR. Tratam-se, em alguns casos, de escolas públicas e outros de escolas privadas; de escolas laicas ou de escolas confessionais; de escolas de elite ou de escolas populares; de escolas secundárias, básicas ou infantis; de escolas técnicas, artísticas, militares, internacionais, de educação especial ou de *home schooling* entre outras variantes. Todas elas são diferentes, se as compararmos com o paradigma representado pela forma escolar, mas, seguindo o raciocínio de Prost, todas elas também diferentes entre si nas suas respetivas diferenças. Em síntese, não há um modelo único, pelo contrário, há muitas formas de se ser uma escola diferente, o que nos liberta para admitirmos a possível legitimidade dos vários exemplos que podemos encontrar a esse nível.

Esta ideia conduz-nos a uma outra, a de que, como já vimos para a própria noção de inovação, os referidos casos não podem ser copiados ou exportados. É isso mesmo que afirma Rui Canário, tendo como referência o exemplo da mais prestigiada das atuais escolas diferentes em Portugal, a Escola da Ponte:

A melhor maneira de aproveitar, de modo fecundo, a experiência da Escola da Ponte é a de não encarar o seu contributo como uma solução acabada e pronta a exportar. O que se fez e faz na Escola da Ponte pode e deve ser apropriado por outros coletivos e reconfigurado noutros contextos. Não pode ser exportado e muito menos copiado. A sua principal virtude reside em mostrar que o problema da escola tem um carácter indeterminado e admite uma pluralidade de soluções, cuja pertinência é uma variável social e histórica.⁴⁵

⁴⁴ Antoine Prost, «Préface», em *Des collègues et des lycées 'différents'*, ed. Marie-Laure Viaud (Paris: Presses Universitaires de France, 2005), VII.

⁴⁵ Canário, «Uma inovação», 39.

Vão no mesmo sentido as reflexões de Larry Cuban numa obra em que se interroga sobre uma questão tão socialmente relevante quanto impossível de ser respondida -O que é uma boa escola?

These questions reveal two familiar realities that too often are neglected. First, the multiple versions of «good» schools reflect the competing and historic purposes of public schools and challenge the arrogant certainty that business leaders, U.S. presidents, state governors, school boards, and pollsters express today when they describe the «good» school. Second, students thrive in very different types of schools. Even if you share the current view of what constitutes a «good» school, please join me — at least for the duration of this lecture — in departing from the contemporary blueprint to consider other versions, past and present, of «good» schools.⁴⁶

Como vemos, ambas as citações sublinham não só a legitimidade de múltiplas alternativas como também a relatividade do que pode ser considerado uma boa escola ou, pelo menos, uma escola diferente ou inovadora (como o é, seguramente, a Escola da Ponte). A interrogação de Larry Cuban, naturalmente provocatória, remete-nos ainda para as diversas perspetivas através das quais podemos olhar para a qualidade do trabalho desenvolvido por uma escola.

DOS SLOGANS AOS MITOS DAS ESCOLAS DIFERENTES

Um aspeto importante a considerar no estudo das escolas diferentes é a necessidade de ter em conta e desconstruir a retórica e a mitologia que impregna os discursos produzidos pelos atores a elas ligados ou pelos seus defensores. Uma das estratégias discursivas mais usadas pelos educadores renovadores na sua militância por uma escola diferente, desde o momento Educação Nova, foi a diabolização da escola que aparecia aos seus olhos como sendo tradicional. É isso mesmo que Marie-Laure Viaud constata ao estudar as escolas secundárias francesas diferentes da segunda metade do século XX:

⁴⁶ Larry Cuban, *Why is it so hard to get good schools?* (New York: Teachers College Press, 2003), 24-25.

Cette représentation imaginaire présente aussi un caractère dichotomique et clivé [...]. D'un point de vue plus global, cela amène à penser que le rêve de l'école idéale s'est construit en opposition à la représentation de l'école traditionnelle.⁴⁷

O recurso, por parte dos movimentos renovadores, a este tipo de oposições binárias tinha em vista a legitimação de uma opção que aparecia em rutura com o passado pedagógico e a subsequente mobilização dos atores em seu torno dessa nova proposta. Jürgen Oelkers dá a essa estratégia a seguinte interpretação:

Toutes les métaphores et tous les slogans rénovateurs sont de ce genre: ils opposent au mauvais passé l'image d'un avenir meilleur, voire parfait, la vraie éducation à la fausse, sans qu'une preuve empirique soit nécessaire à ces deux affirmations.⁴⁸

Seguindo raciocínio idêntico, Daniel Hameline constata o seguinte: «le 'nouvellisme' est une constante de l'histoire de l'éducation. Revendiquer qu'on fasse du neuf parce que les choses se passent mal est une vieille réclamation».⁴⁹

Torna-se assim imperioso estar atento à complexidade, recusar os olhares dicotómicos assim como os *slogans* ou os lugares-comuns. É para a necessidade dessa vigilância crítica que Larry Cuban nos alerta quando afirma: «Labels such as 'teacher centered', 'traditional', 'child centered', and 'open classrooms' may help researchers and promoters but they do what labels inevitably do: categorize and simplify».⁵⁰

É, da mesma forma, conveniente estarmos vigilantes em relação à tendência para a mitificação ou sacralização deste tipo de experiências. Um dos principais mitos construídos a esse propósito é aquele a que Marie-Laure Viaud chama o mito da escola ideal e que seria, segundo a

⁴⁷ Viaud, *Des collèges*, 225-226.

⁴⁸ Jürgen Oelkers, «La Reformpädagogic au seuil de l'histoire», em *L'Éducation Nouvelle et les enjeux de son histoire. Actes du Colloque International des Archives Institut Jean-Jacques Rousseau. L'Éducation Nouvelle, au-delà de l'histoire hagiographique ou polémique*, eds. Daniel Hameline, Jürgen Helmchen e Jürgen Oelkers (Bern: Peter Lang, 1995), 34.

⁴⁹ Daniel Hameline, «Nouvelle? Vous avez dit 'nouvelle'?» *Les Cahiers Pédagogiques* 395 (2001): 31.

⁵⁰ Larry Cuban, *How teachers taught: constancy and change in American classrooms (1890-1980)* (New York & London: Longman, 1984), 268.

autora, «une construction imaginaire collective d'une 'école diferente idéale', une école 'toute rêvée d'avance'». ⁵¹ Esse sonho encontra-se expresso, de forma magistral, no título da obra de Rubem Alves que tornou a Escola da Ponte famosa no Brasil: «A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir». ⁵² O testemunho de uma antiga aluna d'A Torre conduz-nos a essa mesma ideia: «A Torre é como a ilha da utopia tornada realidade [...]. Às vezes tenho a veleidade de pensar que se todas as pessoas tivessem andado na Torre era muito fácil construir uma sociedade perfeita em todas as suas imperfeições». ⁵³ Esse lugar da utopia é igualmente alvo de um processo de sacralização, o que está explicitamente presente nas palavras dos antigos alunos: «Não posso deixar de ver na Torre um lugar sagrado». ⁵⁴ As escolas diferentes são de alguma maneira imaginadas como lugares sagrados. São, por isso, reverenciadas e promovidas como destino de verdadeiras peregrinações por parte daqueles que procuram observar ao vivo as maravilhas das novas pedagogias, antecipando, na visualização dessa realidade, a imagem da escola do futuro. Como no período da Educação Nova, as escolas diferentes da transição do século XX para o século XXI acabam por se constituírem numa espécie de roteiro de lugares sagrados da educação.

Essa escola ideal, sonhada, torna-se um contexto muito favorável para o desenvolvimento de um conjunto de crenças, mitos, fantasias e utopias, como nota a já citada Marie-Laure Viaud:

Il existe depuis longtemps, dans l'imaginaire collectif, une représentation d'une éducation idéale et toute-puissante qui permettrait de 'façonner' l'individu [...]. Il existe depuis longtemps une représentation d'une éducation idéale conduite par un 'éducateur génial' et qui, 'en douceur' et 'dans la joie', 'donne naissance' à un 'enfant merveilleux' [...]. Mais ici, ces mythes et ses fantasmatiques sont particulièrement nombreux. On a décrit l'importance primordiale de l'affectif où tous tentent de 'se séduire les uns les autres', des fantasmatiques liées au désir ambigu de 'changer

⁵¹ Viaud, *Des collègues*, 222.

⁵² Rubem Alves, *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir* (Porto: Edições ASA, 2001).

⁵³ *A Torre: Jornal*, 23.

⁵⁴ *A Torre: Jornal*, 8.

l'autre', [...] S'y mêlent dans l'équipe adulte les fantasmatiques du groupe fusion [...] et vis-à-vis de l'extérieur des fantasmes d'auto-suffisance et de toute-puissance.⁵⁵

Encontramos, na citação anterior, um conjunto de referências importantes que nos conduzem em direção ao imaginário construído à volta deste tipo de escolas, em particular a crença na «magia de uma relação afetiva», a crença na «bondade natural da criança», a idealização de uma «escola alegre», a consagração de um «fundador carismático», o mito da construção de uma «sociedade perfeita» através da escola ou o sentimento de se ser parte de uma mesma e sólida «comunidade simbólica».

Os já referidos testemunhos dos antigos alunos d'A Torre são de uma enorme riqueza no respeitante à presença destes elementos simbólicos, míticos ou utópicos. Vejamos mais dois exemplos: «Foram anos mágicos que me formaram para sempre e memórias inesquecíveis»;⁵⁶ «A minha infância foi, sem dúvida, a fase mais feliz da minha vida».⁵⁷ A felicidade associada à fase da infância, entendida como «anos mágicos», é, porventura, a ideia mais forte que pode ser retirada dos textos anteriores. A Torre surge aqui como o contexto que tornou essa magia e essa felicidade possíveis. Os ex-alunos d'A Torre veem-se como tendo sido crianças felizes. A utopia pedocêntrica inspirada na Educação Nova está claramente presente nestes discursos. Esse olhar retrospectivo para A Torre como tendo sido o espaço ideal para uma infância feliz, protegida e rodeada de afetividade conduz, ainda, à construção da ideia de que essa comunidade constitui simbolicamente uma verdadeira «família», uma «casa», um «lar»: «A Torre foi a nossa casa. É a nossa família. É a nossa escola que nunca vamos esquecer».⁵⁸

As metáforas anteriores remetem-nos claramente para as noções de identidade e de imaginário coletivo. As escolas diferentes tendem a possuir uma forte identidade como resultado de um projeto claramente delimitado e militantemente assumido por um grupo que se sente como

⁵⁵ Viaud, *Des collèges*, 233.

⁵⁶ *A Torre: Jornal*, 3.

⁵⁷ *A Torre: Jornal*, 35.

⁵⁸ *A Torre: Jornal*, 51.

uma espécie de vanguarda pedagógica. Lembremos a referência de Marie-Laure Viaud às «fantasias do grupo fusão». As memórias dos antigos alunos são muito enfáticas a esse propósito: «'Eu sou da Torre'! Vinte e quatro anos depois continuo a dizê-lo com a mesma vaidade»;⁵⁹ «Não se passa apenas pel'A Torre ... é-se a Torre».⁶⁰ Mais que terem sido apenas alunos de uma escola, aqueles e aquelas que o foram em crianças incorporaram uma identidade preexistente, uma identidade «torrense». Cada um deles e delas «é a Torre». No conjunto estão conscientes de que aquela escola os transformou em pessoas diferentes, com valores que prezam. A consciência da diferença é algo que, na verdade, está bem presente neste tipo de escolas.

O mesmo se passa em relação à crença na possibilidade de transformar, no interior destes microcosmos, um conjunto de crianças e jovens nos cidadãos ideais da sociedade do futuro. Trata-se de uma espécie de reatualização da crença iluminista no poder da escola e do seu contributo para a construção de uma sociedade nova. As pedagogias alternativas têm, de alguma maneira, subjacentes a si uma vontade de transformação e de emancipação sociais. As escolas diferentes não deixam de prefigurar o mundo novo sonhado por esse militantismo pedagógico e social. Num registo de algum ceticismo, Antoine Prost, no prefácio à obra de Marie-Laure Viaud, observa o seguinte: «L'idée même de créer, par une école entièrement libre de son projet, une société nouvelle, radicalement différente, est profondément utopique».⁶¹

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso analítico que aqui procurámos explorar permitiu-nos chamar a atenção tanto para a complexidade como para a ambivalência de um conceito como o de inovação pedagógica. Se, mesmo em termos teóricos, pareceu-nos ter ficado claro o carácter relativo e contextual, designadamente do ponto de vista histórico, da inovação e a necessidade de a conjugar de forma estrita com a tradição pedagógica, em termos práticos, e pensando nos exemplos das experiências em estudo no

⁵⁹ *A Torre: Jornal*, 21.

⁶⁰ *A Torre: Jornal*, 39.

⁶¹ Prost, «Préface», X.

âmbito do projeto INOVAR, ainda mais difícil se torna identificar determinados projetos ou práticas educativas como inovadoras. Na maior parte dos casos, os referidos projetos e práticas, ainda hoje tidos como inovadores, fazem parte de verdadeiras tradições de inovação pedagógica, com décadas de história, sendo algumas delas mais que seculares. Convém termos em conta, no entanto, que muitas destas experiências se desenvolveram no terreno do ensino privado sendo, parte delas, do ponto de vista social, escolas de elite ou, pelo menos, de classe média. As experiências de inovação pedagógica no ensino público foram claramente mais circunscritas e ainda o são, surgindo aqui a Escola da Ponte como uma espécie de exceção, ainda que não seja caso único. De alguma maneira, poder-se-ia dizer o mesmo no que se refere ao campo histórico da educação popular, mesmo que uma ou outra das mais emblemáticas experiências tenham ocorrido nesse espaço como é manifestamente o caso da Escola Oficina N° 1 de Lisboa. É porventura a peculiar resiliência que tem sido manifestada pela forma escolar, persistindo muitas das suas dimensões no quotidiano escolar, não obstante as fortes críticas que há muito lhe são dirigidas, que permite que hoje continuemos a olhar como inovadoras, dentro da perspetiva relativista já aqui defendida, projetos e práticas que primam pela sua diferença, mais ou menos radical. É certamente esse o caso d'A Torre cuja exemplaridade aqui convocámos.

Importa, para terminar, referir um dilema com que nos confrontamos ao escolhermos um objeto de estudo como este. Por um lado, temos a sensação de que estamos perante ideias que preservam a sua atualidade, que continuam a desafiar-nos para que nos batamos pela sua concretização nas nossas escolas e nas nossas salas de aula. A facilidade com que, ainda hoje, aderimos aos «slogans» e às fórmulas das pedagogias «progressistas», o deslumbramento que nos continuam a causar as muitas experiências escolares alternativas cuja vitalidade hoje podemos testemunhar, comportam, naturalmente, alguns riscos para a sua análise como objeto de estudo, riscos esses resultantes da dificuldade de nos distanciarmos de um objeto de que nos sentimos muito próximos afetivamente. Quem não defende que o aluno esteja no centro das atividades educativas? Que se devem privilegiar métodos ativos? Que se devem formar crianças e jovens em todas as dimensões do seu ser e da sua existência? A busca da objetividade possível implica um distanciamento crítico permanente e a necessidade de desconstruirmos coisas em que nós próprios acreditamos.

Noutras palavras, um estudo como o que aqui se apresenta implica que estejamos conscientes da necessidade de conjugar a paixão, que inevitavelmente desperta em nós, por projetos educativos fascinantes como o d'A Torre e a conveniência de conseguir preservar um desejável distanciamento crítico, apanágio da investigação histórica e social. Esse olhar crítico e distanciado pode conviver com a manutenção da crença de raiz iluminista na possibilidade de «reinventar a escola» ou de atribuir «um outro sentido à escola», e de através dela transformar a sociedade, que está muito presente nos discursos renovadores e que ainda hoje nos motiva e empolga.

Nota sobre os autores

JOAQUIM PINTASSILGO é Doutor em História pela Universidade de Salamanca (1996), Mestre em História Cultural e Política pela Universidade Nova de Lisboa (1987) e Licenciado em História pela Universidade de Lisboa (1982). É, neste momento, Professor Associado do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (grupo de História da Educação), Presidente da Direção da Associação de História da Educação de Portugal (HISTEDUP) e coordenador do projeto INOVAR (2016-2019). É autor, coautor ou organizador de obras diversas, em especial nas áreas da História da Educação e da História da Cultura.

ALDA NAMORA é licenciada em Línguas e Literaturas Modernas (Português/ Francês) pela Universidade Nova de Lisboa e Mestre em Ciências Documentais, especialidade de Arquivo e Sistemas de Informação pela Universidade Autónoma de Lisboa. Ao longo dos últimos anos tem vindo a integrar vários projetos no âmbito das Ciências Documentais e das Ciências da Educação em que tem desenvolvido trabalho de investigação e de recuperação, tratamento e disponibilização de património histórico. Atualmente desempenha funções como bolsista de investigação, no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, no projeto INOVAR: Roteiros da Inovação Pedagógica: escolas e experiências de referência em Portugal no século XX.

REFERÊNCIAS

- Alves, Rubem. *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Porto: Edições ASA, 2001.
- Aróstegui, Julio. *La historia vivida. Sobre la historia del presente*. Madrid: Alianza, 2004.
- Barroso, João. «O século da escola: do mito da reforma à reforma de um mito». Em *O século da escola: entre a utopia e a burocracia*, editado por Eduardo Terrén, Daniel Hameline e João Barroso, 63-94. Porto: Edições ASA, 2001.
- Barroso, João. *Os liceus: Organização pedagógica e administração (1936-1960)*. Lisboa: Fundação Caluste Gulbenkian / Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica, 1995.
- Burke, Peter. «Cultura, tradição, educação». Em *Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de História da Educação*, organizado por Décio Gatti Júnior e Joaquim Pintassilgo, 13-22. Uberlândia: Edufu, 2007.
- Canário, Rui. *O que é a escola? Um "olhar" sociológico*. Porto: Porto Editora, 2005.
- Canário, Rui. «Uma inovação apesar das reformas». Em *Escola da Ponte: defender a escola pública*, organizado por Rui Canário, Filomena Matos e Rui Trindade, 31-41. Porto: Profedições, 2004.
- Canário, Rui. «Inovação Educativa e práticas profissionais reflexivas». Em *Educação, inovação e local*, organizado por Rui Canário e Irene Santos, 13-23. Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas, 2002.
- Chauveau, Agnès e Philippe Tétart (orgs.). *Questions à l'histoire des temps présents*, Paris: Editions Complexe, 1992.
- Cros, Françoise. *L'innovation scolaire*. Paris: INRP, 2001.
- Cuban, Larry. *Why is it so hard to get good schools?* New York: Teachers College Press, 2003.
- Cuban, Larry. *How teachers taught: constancy and change in American classrooms (1890-1980)*. New York & London: Longman, 1984.
- Ginzburg, Carlo. *A micro-história e outros ensaios*. Lisboa: Difel, 1991.
- Hameline, Daniel. «Nouvelle? Vous avez dit 'nouvelle'?». *Les Cahiers Pédagogiques* 395 (2001): 31-33.
- Levi, Giovanni. «Sobre a micro-história». Em *A escrita da História: Novas perspectivas*, organizado por Peter Burke, 133-161. São Paulo: Editora UNESP, 1992.
- Magalhães, Justino. *Tecendo Nexos. História das Instituições Educativas*. São Paulo: Editora da Universidade de São Francisco, 2004.
- Oelkers, Jürgen. «La Reformpädagogik au seuil de l'histoire». Em *L'Éducation Nouvelle et les enjeux de son histoire. Actes du Colloque International des*

- Archives Institut Jean-Jacques Rousseau. L'Éducation Nouvelle, au-delà de l'histoire hagiographique ou polémique*, editado por Daniel Hameline, Jürgen Helmchen e Jürgen Oelkers, 31-63. Bern: Peter Lang, 1995.
- Oliveira-Formosinho, Júlia. «Pedagogia(s) da infância: Reconstruindo uma práxis de participação». Em *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação*, editado por Júlia Oliveira-Formosinho, Dalila Lino e Sérgio Niza, 13-42. Porto: Porto Editora, 2007.
- Paulus, Pascal. «Uma outra forma de fazer escola: a Voz do Operário da Ajuda». Tese de doutoramento, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2013.
- Perrenoud, Philippe. *Aprender a negociar a mudança na educação: Novas estratégias de inovação*. Porto: Edições ASA, 2002.
- Pintassilgo, Joaquim e Alda Namora de Andrade. «O papel do jornal e das memórias dos alunos na construção da identidade de uma escola diferente: A Torre». *Foro de Educación* 16, no. 25 (2018): 9-26.
- Prost, Antoine. «Préface». Em *Des collègues et des lycées 'différents'*, editado por Marie-Laure Viaud, VII-X. Paris: Presses Universitaires de France, 2005.
- Revel, Jacques. *Jogos de Escalas: a experiência da microanálise*. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1996.
- Sarmento, Manuel. «Reinvenção do ofício de aluno». Em *Escola da Ponte: defender a escola pública*, organizado por Rui Canário, Filomena Matos e Rui Trindade, 69-80. Porto: Profedições, 2004.
- Tyack, David e Larry Cuban. *Tinkering toward utopia: a century of public school reform*. Cambridge: Harvard University Press, 1998.
- Viaud, Marie-Laure. *Des collègues et des lycées 'différents'*. Paris Presses Universitaires de France, 2005.
- Vincent, Guy, Bernard Lahire e Daniel Thin. «Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire». Em *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, dirigido por Guy Vincent, 11-48. Lyon: Presses Universitaires, 1994.
- Vincent, Guy. «Forme scolaire et modèle republicain». Em *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, dirigido por Guy Vincent, 207-227. Lyon: Presses Universitaires, 1994.