
A ANTINOMIA EDUCAÇÃO TRADICIONAL - EDUCAÇÃO NOVA UMA PROPOSTA DE SUPERAÇÃO

JORGE A. MATOS CORREIA*

* Prof. Adjunto da ESEV

RESUMO

Apesar das tentativas de superação, ainda hoje é patente o confronto entre dois modelos pedagógicos, um em que o aluno é comparado a um objecto a formar por uma acção exterior a exercer sobre ele, outro em que o aluno tem consigo os meios necessários para ser sujeito da sua formação. Como este conflito se arrasta há mais de um século, correndo-se o risco de se perder em "exclusivismos", tornam-se necessárias sínteses. Assim, partindo das propostas de L. Not da interestruturação, do ensino-aprendizagem integrados e da formação na segunda pessoa, em íntima conexão com os avanços da antropologia relacional e com o Projecto como referência central, apresenta-se este trabalho como um contributo (ou clarificação) para a superação da antinomia em causa (Educação Tradicional - Educação Nova).

RÉSUMÉ

Malgré les tentatives pour la surmonter, on trouve encore aujourd'hui une confrontation entre deux modèles pédagogiques, l'un selon lequel l'élève est comparé à un objet à former par une action extérieur à exercer sur lui, l'autre où l'élève a en soi-même les moyens nécessaires pour être le sujet de sa formation. Comme ce conflit s'étend pendant plus d'un siècle on risque de s'égarer dans des "exclusives", il y a besoin de synthèses. Ainsi, en partant des propositions de L. Not sur l'interstructuration, l'enseignement-apprentissage intégrés et la formation en seconde personne, en connexion intime avec les progrès de l'anthropologie relationnelle et ayant le Projet comme référence centrale, ce travaille se présente comme une contribution (ou éclaircissement) pour surmonter l'antinomie en question (Education Traditionnelle - Education Nouvelle).

1. UMA ANTINOMIA QUE PERSISTE

Com o surgir do movimento de pedagogos conhecido por Escola Nova(1), que começou a delinear-se no último quartel do século XIX, opondo-se frontalmente à Escola que apelidaram de Tradicional, caracterizada sobretudo por um conjunto de processos educativos introduzidos na escola nomeadamente a partir do Séc XVII, tornou-se especialmente explícito um conflito de contornos bem definidos entre dois modelos pedagógicos: um em que o aluno é comparado a um objecto a formar por uma acção exterior a exercer sobre ele, por referência a valores e normas ideais, outro em que se considera que o aluno tem consigo os meios necessários para ser sujeito da sua formação.

Mesmo não assumindo em pleno um ou outro daqueles modelos, que "são absolutos porque são abstracções" (Not, 1989, p.10), os educadores não orientam ainda a sua acção numa assunção clara de uma actuação nitidamente demarcada das duas concepções em questão e "mantêm-se ainda indecisos face a [esses] dois modelos pedagógicos" (p.9). Num, o educador exerce do exterior uma acção formadora e modeladora do aluno considerado como um "objecto". No outro, o aluno é sujeito da sua própria formação, orientando-se por uma dinâmica interna e estabelecendo trocas com o meio. O primeiro modelo fundamenta os métodos antigos (tradicional), a que são contrapostos os métodos novos (activos) que o segundo modelo justifica, embora sejam tão actuais uns como os outros (Cf.1988, p.7)(2). Nos primeiros, o aluno silencioso "acompanha" penosamente a longa explicação do professor, apenas entrecortada por perguntas "penalizadoras" das faltas de atenção ou por admoestações disciplinadoras. Nos segundos, na euforia de ideias sedutoras de construção de uma escola atraente, o professor quase se anula, o processo de ensino/aprendizagem e a relação professor-aluno banalizam-se e o desencanto por aprendizagens que tardam acaba por sobressair.

Os defensores de uma e de outra destas actuações, fortes das suas razões, a importância do saber ou o respeito pela criança, raramente admitem o fracasso como consequência da sua acção(3). Entretanto, cada uma com o seu séquito de seguidores mantem-se tão actual quanto a outra(4).

Como procuramos mostrar nesta abordagem das concepções em análise, consideramos que:

1ªA Educação Tradicional, ao tratar o aluno como objecto a modelar e equipar do exterior por um processo de transmissão do saber do professor para o aluno, submetendo a situação educativa ao primado do objecto e não reconhecendo ao educando o estatuto de sujeito, fonte de iniciativas e de acções, compromete o desenvolvimento do processo de personalização do que aprende.

2ª A Educação Nova, ao considerar o conhecimento como o produto de uma invenção ou descoberta a realizar pelo aluno, afirmando o primado do sujeito que aprende e relegando o professor para uma situação de "presente - ausente", tende a levar o aluno a uma impossível (re)descoberta de saberes que requereram milénios de esforços da humanidade.

Como o conflito se arrasta há mais de um século corre-se o risco de se perder em "exclusivismos", pelo que, mais do que de oposições, "a nossa época precisa de sínteses" (Not, 1988, p.7). Entretanto, L. Not chama mesmo a atenção que, numa perspectiva dialéctica, uma oposição entre duas teses contrárias é estéril enquanto não for superada por uma síntese que seja uma construção nova (1984, pp.147-148).

Procurando soluções que permitam superar as contradições das duas situações antitéticas, apesar da dificuldade intrínseca do problema, quer por se tratar de chegar a uma síntese, com toda a subjectividade que isso acarreta, quer por se lidar com numerosos e diversificados pontos de vista, muitas vezes contraditórios, empenhamo-nos na formulação de uma proposta superadora da antinomia em causa como um contributo ou clarificação.

Realizando uma abordagem teórico-reflexiva por recurso ao método dialéctico, intentamos chegar a uma síntese que não seja uma justaposição das duas teses, mas uma construção nova, eliminando o que opõe aquelas duas posições antinómicas e conservando o que de cada uma "sabemos certo".

Vamos começar por caracterizar a Educação Tradicional, analisando o processo de transmissão de conhecimentos, assim como estes, enquanto conteúdos culturais (tradição) fixados nas obras, e ainda a centração da acção educativa no professor.

Apresentaremos a seguir uma caracterização da Educação Nova, enquanto em oposição frontal à Educação Tradicional ao afirmar o primado do sujeito, centrando-se a acção educativa na criança (aluno).

Avançaremos também com uma proposta de superação dialéctica da antinomia entre a Educação Tradicional e a Educação Nova, tendo por referência outras propostas já apresentadas, com especial relevo para a de Louis Not, em que sobressai a afirmação de uma pedagogia na segunda pessoa, em ligação íntima com os enunciados da antropologia relacional, num contexto em que é evidente o retorno das pedagogias, num claro reforço da antropologia pedagógica em relação estreita com a antropologia educativa.

Especificaremos esta síntese superadora por referência ao conceito de Projecto, enquanto possibilitador do desenvolvimento do processo de personalização daquele que aprende, na sua dupla dimensão de indivíduo e socius.

Procurando garantir a unidade do conjunto, a nossa análise dos modelos educativos (Educação Tradicional e Educação Nova) e proposta de superação da antinomia entre eles, desenvolve-se tendo por referência um modelo geral, de que cada um daqueles constitui uma forma.

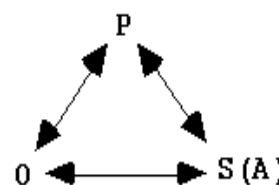


Fig.1

Como modelo geral servimo-nos de um sistema de relações entre três elementos estruturais, que consideramos os mais significativos para a nossa análise dos modelos em confronto e o delinear seguro de um projecto educativo, que pretendemos consistente e rigoroso, conforme esquematizamos na figura "1".

Dois estão na base da "relação epistémica fundamental, isto é, da relação que se estabelece entre o sujeito de um lado e o objecto de outro" (Simões, 1992, p.14). O terceiro elemento é o pedagogo/ (professor) que se "identifica" com a instituição educativa, veiculando as suas finalidades.

Professor e aluno relacionam-se entre si e com o saber, a transmitir pelo professor (Escola Tradicional), ou a (re)descobrir pelo aluno (Escola Nova), neste caso em condições propiciadas pelo professor, ou ainda, numa perspectiva actual, reconstruindo-o conjuntamente. Nesta(s) relação(ões) de três polos, o professor "identifica-se" com a instituição educativa, assumindo as suas finalidades e veiculando o objecto, e o sujeito (aluno) procura actuar por referência aos fins por si próprio visados, que podem ou não coincidir com os do professor/instituição.

2.A EDUCAÇÃO TRADICIONAL - O PRIMADO DO OBJECTO

Quando pretendemos caracterizar a Educação Tradicional(5) deparamos logo com a "ambiguidade" com que o termo "tradicional"(6) é frequentemente empregue.

Para obviar a algumas dificuldades, vamos procurar explicitar a sua significação.

Derivada do latim tradere (entregar, passar para outro, transmitir), a palavra "tradicional" quando aplicada à educação, como nos diz Not (1988), pode ter três significados. Se se refere ao processo, significa transmissão do conhecimento, podendo falar-se de transmissão activa, em oposição à construção do saber pelo aluno. Se se refere ao conteúdo, designa a utilização da tradição constituída (obras constitutivas do património cultural) em oposição ao recurso aos materiais do mundo moderno. Se se refere à origem, designa o recurso a métodos que são antigos(7) e que os pedagogos de hoje consideram que nada mudam do que existe, em oposição aos que procedem da inovação. Estes três sentidos podem combinar-se de vários modos, podendo considerar-se uma determinada actuação metodológica de tradicional se se relacionar pelo menos com um destes três pontos de vista (p.23).

No presente estudo consideramos apenas os dois primeiros sentidos: o processo de transmissão (tradição activa); e utilização da tradição constituída (obras constitutivas do património cultural).

Embora intimamente ligados, o primeiro remete-nos de uma forma especial para uma ideia simples em que assenta a Educação Tradicional, o princípio da transmissão (ou o "aluno-objecto") como sustentáculo de uma acção educativa em que o aluno é comparável a um objecto. "O que há de mais evidente, com efeito, do que a necessidade de formar um ser quando ele está inacabado, e de lhe transmitir aquilo que se possui e de que ele está desprovido?" (1989, p.17). De tão evidente, os pedagogos da Escola Tradicional não se preocuparam com a validade (ou não) do princípio de transmissão.

O segundo leva-nos a reflectir sobre outro fundamento da Educação Tradicional, isto é, a "pretensão de conduzir o aluno até ao contacto com as grandes realizações da humanidade: obras primas da literatura e da arte, raciocínios e demonstrações plenamente elaborados, aquisições científicas atingidas pelos métodos mais seguros" (Snyders, 1974, p.16). Estas realizações constituirão para o aluno modelos que o guiarão, transformando-se em alegria e elevação, propiciando o desabrochar da sua própria personalidade (Cf.p.16).

Pedagogos como Coménio (*1592-†1670) e Herbart (*1776-†1841) preocuparam-se de um modo muito especial com questões metodológicas(8).

Sob a influência do cartesianismo, caracterizado, neste caso, pela atomização dos conhecimentos, os pedagogos tradicionais "puseram-se a construir a instrução letra a letra, palavra a palavra, noção após noção. Da mesma maneira e pelas mesmas razões, chegou-se a codificar a didáctica, encorajou-se a divisão dos horários, atingindo-se assim aquela admirável composição académica que se chama o método oficial" (Gilbert, 1976, pp.50-51). Herbart deu um contributo muito especial para a definição deste "método oficial", sendo de destacar o seu método dos passos formais(9), que representa como que uma síntese da metodologia seguida pela Escola Tradicional.

Mais recentemente, Durkheim (*1858-†1917), Alain (Émile Chartier: *1868-†1951) e Château acentuaram a importância dos modelos(10).

Importa referir que "Kant [*1724-†1804] está omnipresente na Escola Tradicional com as austeras ideias do dever pelo dever e de submissão à razão" (Gilbert, 1976, pp.49-50).

L. Not considera estas actuações metodológicas (tradicionais) como de heteroestruturação. Elas visam transformar o aluno pela acção preponderante de um agente externo. É o primado do objecto (transmitido). Este autor divide-as, por sua vez, em actuações fundadas na tradição activa ou constituída. Naquelas, o professor transmite o saber. É uma forma bastante utilizada mas raramente sistematizada. Nas outras, recorre-se à "acção modeladora dos conteúdos da tradição constituída; é a educação por modelos" (Not, 1988, p.15). Esta efectiva-se por transmissão desses conteúdos (Durkheim) ou por reprodução activa pelo aluno (Alain e Château)(11).

A preocupação com a transmissão aos jovens da experiência ancestral leva a que as situações educativas sejam centradas no agente desta transmissão. L. Not refere-se, nas suas obras mais recentes, a esta concepção educativa, em que o mestre expõe a sua lição e prescreve tarefas a um aluno que escuta a exposição e executa essas tarefas, como uma formação na terceira pessoa.

No desenvolvimento do processo de transmissão, por recurso aos modelos, estabelece-se uma relação mestre-aluno em que o primeiro é centro único de iniciativas e o segundo é receptáculo dos saberes (estáticos) e executor das ordens que brotam daquele.

2.1.A transmissão dos conhecimentos

O processo de transmissão assenta em dois pressupostos, que parecem bem evidentes: "o primeiro é o de que se pode a partir do exterior, exercer sobre alguém uma modelação da sua inteligência ou do seu saber"; o segundo "que tem como possível a transmissão do saber daquele que sabe para aquele que o ignora" (Not, 1991, p.14).

Apesar de se poderem verificar algumas determinantes exteriores do conhecimento, como a influência de meios sócio-culturais diferentes, actuando através de estímulos, pressões, constrangimentos, aprovações, modelos que apresentam, "nada permite concluir que se possa ensinar através duma acção exercida a partir do exterior sobre o aluno" (p.14).

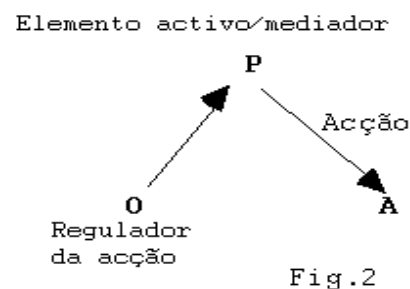
Ao projecto de transmissão estão ligadas expectativas que dizem respeito à precisão, à rapidez e à facilidade (Cf.p.14).

O professor possui saberes "precisos", enraizados num longo trabalho de pensamento humano, a que o aluno, por investigação pessoal, não chegaria sem erros. "Este argumento pode ser considerado como um dogma, mas não certamente para a ciência, cuja essência consiste em colocar-se sempre em questão" (p.15).

Pela transmissão pretende-se ganhar tempo. O professor pode resumir em alguns minutos o conteúdo de um livro extenso, poupando aos alunos demorados e cansativos esforços de pesquisa pessoal(12). Mas, ganhar-se-á tempo quando a criança necessita ainda de partir do concreto, das coisas e dos livros, para construir o seu saber?

Quer-se facilitar as aquisições não se colocando o aluno em contacto directo com o objecto em estudo, mas sim com o discurso do professor, oral ou escrito no manual. Coménio (1976) preconiza que "é essencial: Não dar aos alunos nenhuns outros livros, além dos da sua classe" (p.226) e insiste que o saber brota do mestre: "a boca do professor é a fonte de onde para eles correm os arroios do saber" (p.282). Ao aluno reserva o papel de receptáculo: "todas as vezes que notam que esta fonte se abre, se habituem a colocar logo debaixo dela o vaso da atenção, para que nada passe sem entrar no vaso" (p.282). No entanto, por razões afectivas, intelectuais, ou obscuridades e lacunas na comunicação a compreensão do conteúdo não é efectiva (Cf.Not, 1991, p.15).

Portanto, a primeira ideia, na transmissão de conteúdos culturais, é a de "transferir saber daquele que sabe para aquele que ignora; assim se organiza um sistema de relações entre o saber e as pessoas" (1988, p.23). O aluno relaciona-se com o conhecimento através do professor, dando-se a transmissão num sentido único, podendo a comunicação ser nos dois sentidos.



Podemos esquematizar a situação conforme a figura "2".

Pelo princípio da impressão, em que a linguagem tem importância significativa, assim como o recurso ao sensualismo associacionista, os pedagogos tradicionais acreditavam conseguir resultados positivos. Mas, desde cedo, os professores da Educação Tradicional perceberam que a criança tinha que agir, pelo que se servem (serviram) frequentemente de exercícios práticos (impostos) e da interrogação didáctica.

Sabemos hoje, pela psicologia, que o "papel do sujeito não é de pura passividade, mas de construção activa: o processo de transmissão só pode transmitir o significante; o significado está sempre a reconstruir-se" (p.27).

Uma crítica que frequentemente é feita ao método tradicional "é precisamente ser mais lógico que psicológico; [...] consagra mais o génio do mestre do que auxilia o aluno a desabrochar, a preparar-se para um futuro melhor" (Gilbert, 1976, p.55).

No projecto de transmissão há um erro fundamental evidente que "consiste em acreditar que se podem transmitir os conhecimentos da mesma forma que se despeja o conteúdo dum recipiente para outro", quando, de acordo com a psicologia genética: "a organização do pensamento e a estruturação do saber resultam, essencialmente, da actividade do sujeito" (Not, 1991, pp.16).

Apesar deste erro, a Educação Tradicional salva-se da ineficácia(13) de dois modos discutíveis: "a imitação e a memorização por repetição dócil" (p.16).

A realização, pelo aluno, de múltiplos exercícios práticos impostos, mais de produção do que de criação, contribui também para que se vá dando alguma interiorização do saber.

A dinâmica da situação, as sanções -recompensas materiais ou morais e punições- provocam ou impulsionam também a acção do aluno, no entanto, não funcionarão mais para evitar ou obter do que para aprender?

Para estimular os estudos, Coménio (1976) recomenda, entre outras coisas, que "podem [...] estabelecer-se desafios ou sabatinas semanais, ou mesmo mensais, para ver a quem cabe o primeiro lugar ou a honra de um elogio, para que o desejo do elogio e o medo do vitupério e da humilhação estimulem verdadeiramente à aplicação" (pp.403-404). Mas, se a emulação pode também ter algum efeito impulsionador, muitos alunos não aceitam ou desistem facilmente da competição e, por vezes, o seu efeito é mais negativo que positivo, podendo até provocar atitudes de renúncia, de revolta ou mesmo de fraude .

A atracção atribuída ao objecto, "revestir de mel as bordas da taça reputada de amarga do saber"(14) (Not, 1988, p.32), os programas, o exame, com o cerimonial de juízo final, contribuem (contribuiram) também para se conseguir alguma interiorização, mesmo que, muitas vezes, sem compreensão.

Em síntese, para aumentar a eficácia do método, os pedagogos tradicionais recorrem (recorreram) a todo um conjunto de "adjuvantes místico-policiais", reflexo de um "miserabilismo pedagógico notório", que são "prova da sua radical insuficiência para assegurar a educação das crianças" (Gilbert, 1976, p.55).

2.2. Os conteúdos culturais

Para a Educação Tradicional o objecto de estudo é, normalmente, o conjunto de conteúdos culturais (tradição) fixados nas obras.

A tradição constituída pode ser explorada de dois modos diferentes:

-Objectivada em "produções sociais que modelam o indivíduo pela pressão que exercem sobre ele", procurando a educação adequá-lo ao que é pedido pela sociedade, sendo o aluno tratado como objecto a modelar do exterior (Not, 1988, p.33);

-Objectivada em "herança e constituída pelas obras das gerações que nos precederam e das quais a acção do tempo deixou subsistir somente o que define o homem em sua essência", que torna os homens de hoje semelhantes aos seus ancestrais e entre si (p.33).

Durkheim, situando-se na primeira, e Alain na segunda, pretendem, partindo ambos do ser natural: "fazer dele um indivíduo social, cujos traços constitutivos são determinados pelas necessidades e aspirações da sociedade" (Durkheim); e, no caso de Alain, "fazer dele um ser que se liberte a si mesmo da sua ganga de animalidade para atingir uma humanidade definida pela liberdade e pela razão" (Not, 1988, p.3).

Os conteúdos culturais podem, portanto, ser:

-Transmitidos de geração em geração (Durkheim). Mesmo falando no método experimental, é no sentido de que seja explicado aos alunos para o virem a aplicar;

-Conquistados nas obras (Alain e Château), (Cf.Not, 1988, pp.40-62).

Em Alain(15), a transmissão do mestre é substituída pela actividade do aluno tentando conquistar o conhecimento nas obras do passado. O mestre escuta e vigia, bem mais do que fala. São os grandes livros que falam (Cf.Chartier, 1978, XXXIII-3). O aluno vai "tentar, fazer, refazer, até que o ofício entre" (XXXVII-1). Para que a conquista do conhecimento nas obras seja possível, "o primeiro trabalho refere-se necessariamente aos signos" (XXXI-3).

É frequente entre os pedagogos tradicionais "a pretensão de conduzir o aluno até ao contacto com as grandes realizações da humanidade" (Snyders, 1974, p.16).

Para Alain, o aluno deve encontrar-se frente a frente, quer com a "majestade dos teoremas", quer com a poesia "mais alta e veneranda" (Cf.Snyders, 1974, p.17).

Para Château, a acção educativa deve proporcionar o conhecimento dos grandes modelos pelo "contacto com os mestres da civilização universal" e pela apresentação de "homens de eleição", o que levará os alunos a "sonhar com o homem, o homem superior" (Cf.Snyders, 1974, p.17).

Para Durkheim o modelo é também bastante importante, embora se apresente mais impessoal. Tendo a educação para Durkheim (1984) como finalidade "a constituição desse ser [social] em cada um de nós"

(p.17), o mestre apresenta-se como "o intérprete das grandes ideias morais do seu tempo e do seu país" (p.34).

2.3.O professor como guia e modelo do aluno (magistrocentrismo)

Na Educação tradicional o mestre detem a exclusividade das iniciativas. Roger Gilbert (1976) explicita:

[...]: a função magistral, [...], define-se pelo direito e pelo dever daquele que tudo sabe e tudo pode para educar e instruir aquele que nada sabe e nada pode. [...] a educação e a instrução nascem, por assim dizer, no adulto e comunicam-se à criança em virtude de uma diferença de potencial cuja intensidade é regulada apenas pelo adulto. É o que se chama magistercentrismo (p.39)(16).

Na Escola Tradicional, a criança é vista como:

Tábua rasa que o professor tem de cavacar e aplainar; o livro em branco cujas páginas de ouro encherá de memórias e definições abstractas; o botão de rosa que há-de abrir com o talento das suas mãos; a cera maleável em que há-de modelar o homem à sua imagem e semelhança; o cadinho onde caldeará o bronze do futuro cidadão; a cabeça que tem de formar e implantar nos ombros infantis (Lobo, 1986, p.240)(17).

Esta era a criança que se alinha(va) na escola, em carteiras alinhadas, olhares alinhados. "Cada criança conhecia a da frente só pelas costas" (p.241).

No seu livro *Deixa-me ser criança professor* (1986), Fernando M. Lobo recorda: "Como professor tradicional, eu era o depositário da ciência onde o aluno guardava os conhecimentos como se guarda o capital num banco. Era o método de funil ou seringa para o ensino memorizado à base de um didactismo artificial feito a murro. Mediam-se as capacidades pela mesma raza. Fritavam-se os miolos!" (p.241). Dava aulas, ensinava, "extravasava a ciência para a cabeça da criança por uma rede de canículos, quando a criança de boca aberta e olhos fixos [no professor] , como pássaro implume, à espera da bicada, parecia pedir mais alimento" (p.243).

De um modo geral na Escola Tradicional e, nomeadamente quando o magistercentrismo é vivido em meio religioso, pratica-se uma relação professor-aluno também fortemente marcada pela figura do mestre impregnada de moralismo, de tal modo que "a criança nunca aparece tal como é, com as suas

particularidades e a sua história própria, mas como deve ser, não só em relação a um ideal que pode atingir pessoalmente, mas sobretudo em relação à imagem que se tem, em todos os domínios, da perfeição" (Gilbert, 1976, p.41).

Para a ascensão da criança à perfeição, configurada pelos modelos, é indispensável a orientação do mestre, "com uma competência longamente adquirida, uma vida inteira consagrada a tais valores" (Snyders, 1974, p.25).

Na Educação Tradicional sobressai sempre a ideia de um mestre onipotente e onisciente e uma criança frágil, matéria bruta, que é necessário modelar e equipar do exterior para que possa vir a estar preparada para enfrentar a vida futura ainda distante.

3.A EDUCAÇÃO NOVA - O ALUNO SUJEITO

Para concretizarem os seus propósitos de mudança os impulsionadores da Escola Nova substituem a transmissão pela educação do aluno pela sua própria experiência, assumindo especial importância a actividade do que aprende. É a libertação da criança da tutela do adulto, para que a sua personalidade se realize pela autonomia, em contraposição à heteronomia própria da escola tradicional.

3.1.A educação como reconstrução da experiência

Em *Experience and education*, Dewey refere a necessidade de uma teoria da experiência com papel central na educação. Parte do pressuposto fundamental de que "há conexão orgânica entre educação e experiência pessoal" (1971, p.13).

Os termos "experiência" e "educação" não equivalem, consideram-se mesmo algumas experiências deseducativas. Assim, só uma teoria coerente da experiência poderá dar uma direcção positiva à educação.

Na qualidade de uma experiência estão envolvidos "dois aspectos: o imediato de ser agradável ou desagradável e o mediato da sua influência sobre experiências posteriores" (p.16).

Relativamente à experiência, Dewey (1971) refere-nos que há que considerar o princípio de continuidade (ou "continuum experiencial") e o princípio de interacção (Cf.pp.17-44).

Pelo princípio de continuidade há uma relação entre uma experiência presente, as experiências passadas e as experiências futuras, isto é, "toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica de algum modo as experiências subsequentes" (p.26).

Pelo princípio de interacção dá-se um "jogo" entre as condições da experiência, condições objectivas (o meio) e condições internas, que, no seu conjunto, ou interacção, constituem uma situação (Cf. pp.34-35).

O não respeito por estes princípios pela Educação Tradicional, que, nomeadamente, não dava nenhuma atenção aos factores internos, é ultrapassado pela Escola Nova. O conhecimento que se adquire numa situação torna-se, assim, "instrumento para compreender e lidar efectivamente com a situação que se segue. O processo continua enquanto vida e aprendizagem continuem" (p.37).

Ao educador cabe intervir nas condições objectivas para proporcionar ambiente favorável ao desenvolvimento do educando em interacção com as suas necessidades e capacidades, criando a experiência educativa válida, em que se dê importância a capacidades e propósitos de cada um. É indispensável formar no educando a mais importante atitude: "o desejo de continuar a aprender" (p.42). É também necessário que nele se desenvolva a capacidade de aprender pela experiência. Vive-se sempre no tempo actual e, ao extrair de cada experiência presente todo o seu sentido, cada indivíduo prepara-se para fazer o mesmo no futuro. Assim, deve dar-se um cuidado especial às condições pelas quais a experiência presente adquire o seu sentido construtivo.

Em *Democracy and education*, Dewey apresenta a seguinte "definição técnica de educação: é uma reconstrução ou reorganização da experiência, que esclarece e aumenta o sentido desta e também a nossa aptidão para dirigirmos o curso das experiências subsequentes" (1959, p.83). Nesta definição está implícito um aumento (ou enriquecimento) do sentido ou significado da experiência, assim como da capacidade de direcção ou regulação das experiências subsequentes.

Para Dewey, toda a educação se desenvolve por referência à experiência, inclusive a dos valores educativos.

O filósofo refere-se ainda à experiência indirecta, através dos símbolos e à experiência directa, atribuindo a esta o "senso do real", a "real compreensão" e a "apreciação". "O único meio de apreciar-se o que quer dizer a experiência directa de alguma coisa é ter essa experiência" (p.255). Ela deve

relacionar-se facilmente com o material simbólico da educação e provocar, nos educandos, uma receptividade mental necessária pela matéria simbolicamente transmitida.

3.2.A actividade da criança

Todos os pedagogos da Escola Nova insistem no recurso à actividade da criança, observando e experimentando, não apenas para contemplar o mundo, mas agindo para se adaptar a ele e adaptá-lo a si. A palavra "actividade", frequentemente utilizada de forma ambígua, tem um sentido muito próprio no âmbito da Escola Nova ou Activa.

Claparède (1940) procura clarificar este sentido, analisando as duas acepções, que considera principais, ambas legítimas, em que pode ser empregue a palavra "actividade", e das quais, apenas uma se acha envolvida no conceito de Escola Activa (Cf.pp.200-201). Como as duas acepções são muito próximas "compreende-se que os propagadores da Escola Activa tenham deslizado de uma para a outra, sem perceber, tanto mais quanto a psicologia corrente nunca estabeleceu nitidamente a distinção entre elas" (p.201).

E Claparède (1940) esclarece:

Numa primeira acepção, 'actividade' tem um sentido funcional; [...]. É activa uma reacção que satisfaz uma necessidade, produzida por um desejo cujo ponto de partida está no indivíduo que age, por um móvel interno do agente. Neste sentido, actividade opõe-se a coerção, a obediência, a repugnância ou indiferença.

Na segunda acepção, 'actividade' [num sentido de realização] significa efectivação, expressão, produção, processo centrífugo, mobilização de energia, trabalho: opõe-se a recepção, a ideação, a sensação, a impressão, a imobilidade (pp.200-201).

Para Claparède "a actividade de realização não é carácter necessário nem carácter suficiente daquilo que se deve entender por Escola Activa" (p.203). Mas, como o que é adquirido por processos activos (no sentido 2) é retido de modo mais seguro, a actividade de realização é um auxiliar precioso para a Escola Activa.

Em conclusão, "a actividade, na mais alta acepção do termo, é a actividade no sentido funcional, no sentido 1" (p.204). Porém, se se combinar a necessidade com a exteriorização poderemos afirmar que "foi realizada a actividade na acepção mais completa do termo" (p.204).

Experiência e actividade da criança estão na base de todo um conjunto de novos procedimentos educativos cujas características (gerais) se prendem, tanto com o contexto histórico em que surgiu o movimento da Escola Nova, como com novas referências psicológicas para a pedagogia.

3.3.Referências (gerais) dos novos procedimentos educativos

Os vários sistemas educativos propostos pelos impulsionadores da Escola Nova surgem e desenvolvem-se num contexto histórico comum. Já Rousseau tinha tido a intuição genial de que a educação seja fundada na própria acção do aluno, ideia que só veio a frutificar um século mais tarde devido ao seu avanço sobre os progressos da biologia e da psicologia.

A Escola Nova surge, assim, num contexto de ideias novas (marcando o início do século XX) como: "trocas com o meio, exigências de adaptação, papel da acção, carácter global das situações, recapitulação pelo indivíduo das etapas transpostas pela espécie(18), exigência de liberdade e repúdio dos constrangimentos" (Not, 1988, p.94).

O movimento da Escola Nova ficou marcado pela intervenção de grandes pedagogos:

Montessori serve-se do sensualismo associacionista, colocando material cientificamente aperfeiçoado à disposição da criança, num ambiente revelador, para que, neste universo onde tudo é à sua medida e tamanho, a criança, pelo seu espírito absorvente, percorra os vários períodos sensíveis do seu desenvolvimento. Afirma-se numa perspectiva vitalista com um método que se apresenta na sequência dos métodos optimistas, de inspiração rousseauiana, confiando na natureza da criança que age por um impulso criador para se construir a si mesma segundo um propósito infalível (Cf.Not, 1988, pp.104-105).

Decroly recorre à observação analítica do meio e à associação sintética das representações, numa linha sensualista, partindo da realidade complexa, o que constitui o globalismo do conhecimento, para que, por referência ao naturismo, à dimensão social e cultural, a centralização no sujeito possa acontecer com abertura, isto é, a criança-em-relação-com-o-meio (Cf.pp.106-111).

Cousinet preconiza a investigação livre em grupo, numa escola como meio de trabalho, em que a antinomia indivíduo-colectivo é resolvida pela dialéctica da pertença e da dependência do indivíduo livre para aderir ao grupo, passando a liberdade a ser a do grupo e o indivíduo a participar desta liberdade através da sua pertença ao grupo (Cf.pp.111-114).

Claparède afirma a vida infantil como fonte do conhecimento, definindo a educação funcional, que preconiza, como "a que toma a necessidade da criança, o seu interesse em atingir um fim, como alavanca da actividade que se lhe deseja despertar" (1974, p.1). Segue uma orientação biologista, considerando que "o interesse nasce de uma relação que o sujeito percebe entre as necessidades que experimenta e as qualidades do objecto próprias a satisfazê-lo" (Not, 1988, p.115). O pragmatismo está também presente em Claparède que o segue dando especial importância à utilização do jogo. Procura que a formação social se unifique à educação da liberdade, consistindo esta, para a criança, em aprender a pensar bem e não a fazer o que quer, mas a querer o que faz (Cf.Not, 1988,pp.117-118).

Dewey parte das ocupações infantis como fonte de conhecimento, numa perspectiva pragmatista, para afirmar o "learning by doing". Para obviar a que o seu sistema funcionalista, centrado nos interesses e necessidades do aluno, incite ao individualismo dá-lhe uma orientação sociologista que se afirma de três modos: em 1º lugar, a escola tem como fim servir à vida social pelo que o conteúdo e forma dos programas são determinados pelas considerações sociais e o aluno é preparado para a tarefa social pelo engajamento na vida social, estruturando-se mutuamente o indivíduo e a sociedade; em 2º lugar, o desenvolvimento da socialização acontece pela partilha da experiência, conseguindo mesmo Dewey, ao explorar este princípio, integrar tradição e transmissão no seu sistema baseado na experiência, assim como concilia a imitação com a experiência pela afirmação de que a imitação é experiência; em 3º lugar, a dialéctica pedagógica constrói-se na relação entre os interesses individuais e o saber estruturado pela participação do aluno na concepção de projectos que nascem dum entendimento entre o ensino e o aluno, nem um nem outro podendo decidir sózinho (Cf.Not, 1988, pp.119-122).

Freinet propõe sob a designação de "Escola Moderna" uma verdadeira revolução pedagógica relacionada com a revolução social, a conseguir por uma autodidaxia emancipadora dos indivíduos, num quadro regulado pela instituição cooperativa, seguindo "um biologismo e um pragmatismo bastante semelhantes aos precedentes, mas [que] ao invés de serem corrigidos por um sociologismo teórico, são integrados num socialismo prático e militante" (Not, 1988, pp.122-123).

Lobrot apresenta, sob o nome de pedagogia institucional, um sistema que "se inscreve em perspectivas políticas perfeitamente determinadas e procede de uma síntese que integra os dados da psicanálise, o ideal político autogestionário e as referências concretas ao sistema político jugoslavo no qual a autogestão parece instituída" (Not, 1988, p.128). Os alunos vivem em autogestão autêntica, sendo perfeitamente livres em relação a quem ensina, que só intervirá a seu pedido, sendo aquele que ensina reciprocamente também livre de, em relação aos alunos, optar pelo silêncio, que poderá até forçá-los a assumir a situação. Em relação a este sistema há que referir que a finalidade primeira não é a aquisição de conhecimentos, mas sim o enriquecimento mental dos indivíduos, tratando-se de "promover uma transformação da sociedade através da aprendizagem da liberdade e da autogestão" (p.130).

Apesar das diferenças, sobressaem as preocupações comuns marcadas pelo deslocar do centro da acção educativa do professor para o aluno, que deixa de ser tratado como objecto a modelar e equipar do exterior para se tornar sujeito (individual ou colectivo) do seu próprio desenvolvimento, cabendo ao educador, por referência às necessidades e interesses da criança, proporcionar ambiente favorável à auto-educação da mesma.

De certo modo podemos falar de uma presença ausente do professor pois "organiza o meio e esconde-se na sombra" (Snyders, 1974, p.119). Montessori leva ao extremo esta teoria, no entanto outros pedagogos, como Dewey, apercebendo-se das dificuldades que esta tese acarreta, atribuem uma intervenção um pouco mais significativa por parte do professor, mas procurando sempre privilegiar a criança que aprende fundamentalmente pela sua própria experiência. Podemos esquematizar a situação conforme a figura "3".

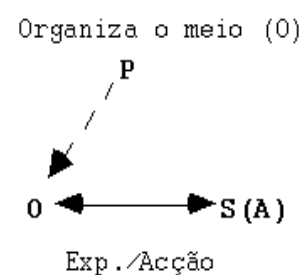


Fig.3

3.4..A criança como sujeito da sua formação (puerocentrismo)

A criança, até então silenciada pela Escola Tradicional, torna-se centro de iniciativas na Escola Nova.

A atenção dada à criança pelos impulsionadores da Educação Nova está intimamente ligada com o desenvolvimento de estudos psicológicos entretanto realizados sobre a criança. O século XX é mesmo designado, pedagogicamente, como "o século da criança"(19).

Com o advento da Escola Nova desloca-se o centro de gravidade do professor para a criança. "É esta revolução - exigência fundamental do movimento da Educação Nova - que Claparède compara à que Copérnico realizou na astronomia e que ele definiu de forma feliz nas linhas seguintes: 'Os métodos e os programas gravitando à volta da criança e não mais a criança rodando assim-assim à volta de um programa decidido de fora dela, tal é a revolução <<copernicana>> à qual a psicologia convida o educador'(20)" (Bloch, 1973, p.33).

Em *L'école et l'enfant* (1931) Dewey afirma o mesmo: "A criança é o ponto de partida, o centro, o fim. [...] Nós devemos, literalmente, partir da criança, tomá-la por guia" (pp.95-96).

Há uma preocupação evidente por parte dos pedagogos defensores da Escola Nova em centrar o ensino na criança. O puerocentrismo(21) apresenta-se mesmo como uma condição da Escola Activa. Neste puerocentrismo estão bem patentes duas ideias fundamentais: a escola sob medida e o primado do sujeito (aluno) nas situações educativas (Cf. Not, 1988, p.162).

A escola sob medida consiste em adaptar a escola à criança. Esta preocupação é comum a todos os sistemas em que se desenvolveu a Educação Nova, variando porém nos meios de o conseguir, conforme se baseiem no funcionamento individual do pensamento ou privilegiem as condutas sociais da vida do grupo .

Embora a escola sob medida seja uma ideia generosa, os meios accionados pela Escola Nova para a sua concretização são mais ou menos contestáveis.

Quanto ao primado do sujeito, que objectiva a liberdade do indivíduo pela auto-construção do seu conhecimento, corre-se o risco de se verificarem faltas de saber apropriado às exigências de adaptação ao mundo, o que pode pôr em causa a própria autonomia do homem que se pretendia conseguir através da livre construção do seu conhecimento.

4.A SUPERAÇÃO DA ANTINOMIA - O PROJECTO

Ao procurarem mostrar exaustivamente os contrastes entre os dois tipos de educação, os defensores da Educação Nova afirmam esta como libertadora (isenta) de todos os "vícios" que atribuem à Educação Tradicional, dando a sensação de que uma pode substituir a outra. Entretanto, Escola Tradicional e Escola Nova continuam a ter os seus próprios seguidores que, embora não assumindo já em pleno uma ou outra, mas pautando-se antes pelo relativismo dos modelos, seguem, nos discursos e nas práticas, os princípios fundamentais de cada uma(22). No entanto, "mesmo relativizado[s], cada um destes modelos opõe-se ao outro. Isto autoriza a alternativa mas exclui o compromisso, tanto quanto a alternância" (Not, 1989, p.10).

Os esforços de síntese levaram já ao esboço de uma pedagogia progressista (Snyders), partindo, primeiro do confronto entre a Educação Tradicional e a Educação Nova (Pédagogie Progressiste) e, posteriormente, realizando uma crítica das pedagogias não directivas (Où vont les pédagogies non-directives?).

Bogdan Suchodolski (1978) procurou formular um "sistema social à escala humana", partindo da oposição entre "pedagogia da essência" (tradicional) e "pedagogia da existência" (nova).

A. Kessler (La fonction éducative de l'École, École Traditionnelle - École Nouvelle) procurou mostrar que as duas concepções não são irreconciliáveis mas sim complementares, pelo que procurou realizar uma conciliação, tendo cada uma (das duas pedagogias) a sua função própria no desenvolvimento do educando (Cf.citação por Planchard, 1982, p.130).

Mas, se as tentativas de Snyders e Suchodolski, de formulação de uma concepção superadora, estão já ultrapassadas, a atitude conciliatória de Kessler também não resolve o conflito, que seria apenas (temporariamente) suspenso.

Importa também uma referência a Quintana Cabanas (1995) que apresenta a sua concepção antinómica da educação, advertindo que "muitas das suas [20] teses e aníteses respectivas respondem a duas concepções pedagógicas bem conhecidas: a Escola Tradicional e a Escola Nova ou Activa" (p.254). Este autor avança com uma "pedagogia do termo médio", merecendo-nos, numa primeira abordagem, alguma reserva quanto a constituir uma superação clara da antinomia em causa, como nos parece(u) evidente na proposta de Not, que passamos a desenvolver.

4.1.A superação dialéctica

Para a superação da antinomia em estudo, consideramos especialmente significativos os contributos de L. Not com as suas propostas: educação cognitiva por interestruturação; ensino e aprendizagem integrados (método genético-estrutural); e educação ou formação na segunda pessoa, operacionalizada por um ensino que responde às necessidades de aprendizagem, em que o projecto é uma referência significativa. L. Not apresenta e desenvolve estas concepções, respectivamente, ao longo das suas obras: *Les pédagogies de la connaissance*; *Enseigner et faire apprendre*; e *L'enseignement répondant*.

Apresentamos a seguir um quadro que elaborámos como síntese do pensamento expresso por L. Not nestas três obras a que damos especial relevo(23).

Les pédagogies de la connaissance[1979]	Enseigner et faire apprendre [1987]	L'enseignement répondant [1989]
Heteroestruturação	Transmissão dos conhecimentos	Formação na terceira pessoa
Autoestruturação	Educação pela própria experiência	Formação na primeira pessoa
Interestruturação	Ensino e aprendizagem integrados (Método genético-estrutural de elaboração cognitiva)	Formação na segunda pessoa (Ensino que responde às necessidades de aprendizagem)

Estas obras apresentam uma grande unidade interna e entre si, esclarecendo múltiplos aspectos da problemática e culminando na afirmação de "uma educação na segunda pessoa [que] conduz a uma definição original da relação pedagógica fundada numa síntese entre a comunicação, pelo educador, de conteúdos culturais ricos da autoridade que lhes confere a experiência colectiva de onde partiram, e a experiência individual, exigente de liberdade, [...]" (Not, 1989, pp.11-12).

Também consideramos de especial significado para a superação da antinomia em causa a noção de pessoa, que L. Not e A. D. de Carvalho, entre outros, desenvolvem, a análise que Levinas faz da autonomia e heteronomia e ainda o lugar que a liberdade pode desempenhar. A síntese superadora que

nos propomos apresentar terá em atenção o tempo actual, caracterizado pela diversidade, que é complexidade e cuja unidade será obtida por referência nomeadamente a estes contributos, tendo o Projecto um papel determinante.

Em 1979 (Les pédagogies de la connaissance) L. Not apresenta a interestruturação como superadora da antinomia entre métodos de heteroestruturação e métodos de autoestruturação.

Apresentamos, na figura "4", um esquema de síntese, que elaborámos, sobre o pensamento expresso por L. Not, com recurso a esta grelha interpretativa.

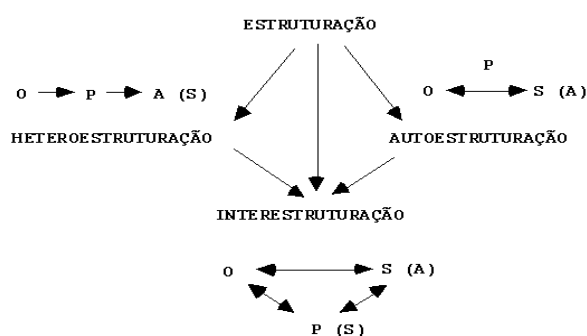


Fig.4

Em relação à interestruturação, L. Not procura, por recurso à psicologia, "os factos que mostram a interestruturação do sujeito e do objecto em ligação com o desenvolvimento de um processo de subjectivação através da função do 'eu' e de um processo de objectivação através da construção do conhecimento" (Not,1988, P.19).

Procurando renovar a pedagogia do conhecimento, L. Not preconiza em 1987 (Enseigner et faire apprendre), numa perspectiva psicodidáctica, um ensino e aprendizagem integrados (método genético-estrutural de elaboração cognitiva), pelo qual se superam as limitações, tanto da transmissão, como da educação (cognitiva) do aluno a partir da sua própria experiência e ainda da inculcação dos conhecimentos (ensino programado, pedagogia por objectivos).

Nesta perspectiva, o conhecimento é considerado produto da actividade do aluno, como referência central, e a actividade do mestre desenrola-se numa relação dialéctica com a actividade daquele, contrariamente ao que se passava na Educação Tradicional, em que o aluno é que tinha que adaptar a sua actividade à do mestre (Cf. Not, 1991, p.30).

O postulado da transmissibilidade do conhecimento do que sabe para aquele que ignora foi já posto em causa pela psicologia genética. Cada indivíduo tem de construir o seu próprio saber. Se na Escola Tradicional "o aluno aprende, é como executante de tarefas que o que ensina lhe prescreve e que o fazem agir" (Not, 1989, p.19).

Se a aprendizagem requer a acção do sujeito, como foi assumido pela formação na primeira pessoa (Escola Nova), "o aluno não pode descobrir, nem inventar, tudo por si próprio" (p.21).

Como saída para os impasses da oposição em causa, Louis Not (1989) preconiza uma educação ou formação na segunda pessoa, possibilitadora de uma dialéctica entre quem ensina e quem aprende, sendo cada um dos protagonistas do acto educativo parceiro do outro e realizando-se, portanto, a síntese pedagógica na "interacção das suas actividades orientadas para um fim comum que é, para um a aprendizagem, e para o outro, o ensino orientado para esta aprendizagem" (p.22).

Aquele que aprende constrói o seu saber apoiado no discurso do que ensina ou nas matérias que ele comunica e que "são dadas àquele que aprende no momento em que ele tem necessidade delas" (p.23).

Numa educação na segunda pessoa há um EU e um TU, sendo ambos centros de iniciativas, mas L. Not vai mais longe afirmando o NÓS, emergente do relacionamento entre o EU e o TU, entre os quais não há qualquer precedência. O NÓS é percorrido pela distinção entre o EU e o TU, numa "dissociação sem ruptura, identidade na alteridade" (p.25).

Neste contexto podemos, segundo a interpretação de Adalberto Dias de Carvalho (Cf.1992, pp.26-31), considerar na pedagogia de Not, duas máximas:

-Há uma relação recíproca, mas não simétrica nem paritária, entre aquele que ensina e o que aprende. Esta relação é circular e conflitual;

-A formação na segunda pessoa tem um carácter contratual que é decorrente da socialidade do NÓS. Este carácter contratual é a expressão sócio-pedagógica da formação na segunda pessoa.

Na relação contratual o que ensina e o que aprende, enquanto sujeitos, assumem compromissos e responsabilidades, sem subordinação nem justaposição, antes pelo contrário, numa relação constitutiva. "É preciso que se mantenha a distinção entre o EU e o TU, realizando-se a fusão parcial ao nível de um fim comum que é o da aprendizagem, o que supõe um acordo prévio sobre este fim. A relação constitutiva deste NÓS é a do envolvimento recíproco característico do que se convencionou chamar um contrato bilateral" (Not, 1989, p.28).

Pela relação contratual são assumidos compromissos e estabelecem-se os papéis, assim como "o princípio da regulação do processo pelo saber objectivo e, complementarmente, pelo projecto do aluno" (Carvalho, 1992, p.28).

Para Adalberto Dias de Carvalho, "os propósitos de L. Not vão ainda mais longe inserindo-se numa postura neo-personalista, a qual está por detrás de todas as pedagogias contemporâneas da interestruturação, incluindo-se aqui, em princípio, as pedagogias do projecto" (1992, p.29).

Not dá especial importância à noção de pessoa, nela considerando três grupos de características, mais um quarto com componentes funcionais, que são, respectivamente: um primeiro grupo, o das "condições mínimas", onde se incluem a consciência, a razão e a autonomia; um segundo grupo, o das "propriedades orgânicas", onde são contempladas a unicidade, a unidade, e a abertura; um terceiro grupo, o das "exigências funcionais", onde se enquadram a liberdade, a solidariedade e a responsabilidade; e o quarto grupo, o das "componentes funcionais", em que são considerados o indivíduo, o socius, o sujeito e a pessoa em sentido restrito, correspondendo-lhes, respectivamente, processos de individuação, de sociação, de subjectivação e de personalização, englobando este último os restantes (p.30).

4.2. Autonomia, heteronomia e liberdade

Levinas (s.d.a) refere-se a duas grandes vias para a filosofia - a da heteronomia e a da autonomia - as quais partilham obviamente a aposta comum, que é a própria ideia de verdade (Cf.pp.165-166).

Especificando, Levinas afirma que, pela via da heteronomia, a verdade implica experiência, e esta, para o ser efectivamente, conduzir-nos-á sempre além da nossa natureza e de nós próprios. Implica então uma caminhada a partir de nós, do nosso mundo íntimo e familiar, para fora de nós, para o exterior de nós, para o desconhecido, correspondendo assim ao resultado dessa caminhada.

Quando se debruça sobre a autonomia, Levinas refere-se explicitamente ao Eu, o Mesmo, como uma ipseidade, a identificação por excelência, a origem do próprio fenómeno da identidade.

As duas vias da filosofia, autonomia e heteronomia, remetem para questões filosóficas pertinentes para os filósofos, constantemente solicitados a optar pela mesmidade ou alteridade.

A filosofia da autonomia, uma ontologia, que tem como grande expoente Heidegger, conduz a um narcisismo, a um domínio do Mesmo sobre o Outro, a uma liberdade eticamente irresponsável daquele, a que Levinas opõe a relação heterónoma, partindo da noção de Infinito, que o Eu não pode abarcar e que o transcende. Esta ideia de infinito assenta na relação do Eu com Outrem, sem que aquele possa absorver este, que se apresenta na nudez do Rosto, como uma suplicação, anunciando a dimensão ética da visitaçào e dando a conhecer a arbitrariedade, a injustiça da liberdade do Eu. Estabelece-se, assim, uma relação ética entre o Eu e o Outro, a partir do questionar da minha liberdade e dos meus poderes com intervenção da consciência moral.

O Mesmo, pela generosidade da Obra, que "exige ingratidão" do Outro, para que não haja retorno ao Mesmo, exerce uma acção paciente, uma liturgia, que, para Levinas é a própria ética.

Apresentamos, na figura "5", um esquema que elaborámos como síntese do pensamento de Levinas, em relação aos elementos a que nos referimos. Na crítica que Levinas faz da autonomia, própria da filosofia ocidental, e na afirmação da alteridade irreductível à mesmidade, característica da heteronomia, pensamos ter encontrado os elementos necessários para afirmarmos, na linha de pensamento que desenvolvemos neste

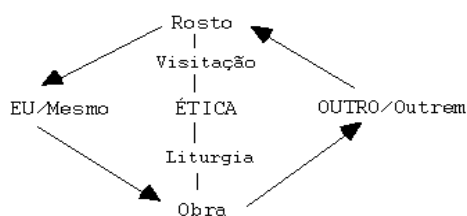


Fig. 5

trabalho, uma **interonomia(24)**.

Acreditamos ficar, deste modo, melhor explícita a reciprocidade da relação Eu <-> Outro, sendo o Outro também um Eu e o Eu um Outro para esse Eu (Outro). Em nossa opinião, esta interonomia possibilita a superação dialéctica da antinomia autonomia - heteronomia numa perspectiva dialógica sem cairmos na indiferença relativista dos elementos em presença, assim como é possível o exercício da liberdade por cada um sem anulação de nenhum deles.

Os vários pedagogos da Escola Nova procuram implantá-la por referência a alguns princípios comuns que de uma maneira ou de outra remetem para "a defesa da liberdade como valor e pressuposto da educação e, por seu intermédio também, para o reconhecimento da identidade da criança" (Carvalho, 1992, p.94), em contraposição ao apagamento desta, face ao mestre, levado a cabo pela Escola Tradicional. Mas, como refere André Berge, citado por Adalberto Dias de Carvalho (1992), a unanimidade entre estes pedagogos não é tanto em relação à palavra "liberdade" mas antes sobre as palavras "iniciativa, actividade, responsabilidade" (p.95). Procuram, fundamentalmente, que a criança viva uma experiência com funções adaptativas a meios educativos construídos à sua medida pela escola, propiciadores duma aprendizagem da liberdade pela liberdade, como advogam Cousinet e Montessori, por exemplo.

Dewey vai mais longe quando procura esclarecer o problema da liberdade. Em "A que usos se aplica a liberdade humana" (1960), começa por colocar um conjunto de questões de que destacamos:

Que é liberdade e por que é tão apreciada? A ânsia de liberdade é inerente à natureza humana ou é produto de circunstâncias especiais? Desejamo-la como um fim ou como simples meio de obtermos outras coisas? [...] Existe alguma verdade na velha noção de que a força propulsora da história política tem sido o esforço do homem comum para conseguir a liberdade? [...] E mais: em que grau de intensidade se compara o desejo de ser livres ao anseio de nos sentirmos no mesmo pé de igualdade com nossos semelhantes, principalmente com aqueles antes considerados superiores? (pp.251-252).

São algumas das perguntas a que o filósofo procura responder com o objectivo "de pôr a descoberto alguma coisa a respeito da natureza do problema" (p.267) nelas expresso - o problema da liberdade, no qual estão implícitos múltiplos factores relativos à constituição da natureza humana e à cultura.

Teorias psicológicas diversas, em épocas diferentes, têm tentado transformar este ou aquele aspecto da natureza humana em fonte predominante de motivação e acção, como aconteceu com o amor da liberdade na época das lutas pela representatividade dos governos, o interesse próprio a partir da produção industrial, o desenvolvimento de actividades filantrópicas e o amor pelo poder mais recentemente. Numa perspectiva crítica a estas teorias, Dewey afirma que "a ideia de cultura, tornada familiar pelo trabalho dos estudiosos de Antropologia, nos leva à conclusão de que, quaisquer que sejam as partes constitutivas da natureza humana, a cultura de uma época e de um grupo é [que é] a influência determinante da sua organização" (1960, p.265).

O amor da liberdade, inerente ao homem, impulsionando-o a abolir opressões, não é suficiente para a posse permanente da liberdade, o que só será possível com a formação de um estado de cultura predominante. Cultura entendida aqui como um "complexo de situações que regula os termos em que se associam e vivem conjuntamente os seres humanos" (p.254).

Sobre a relação entre natureza humana e cultura pode considerar-se que "pelo menos, tanto é certo que o grau de cultura determina a ordem e a organização das tendências inatas, que a natureza humana produz algum conjunto ou sistema de fenómenos sociais para obter compensação para si própria. O problema é descobrir o modo por que os elementos de uma cultura agem reciprocamente e a maneira pela qual os componentes da natureza humana provocam a acção recíproca, sob condições estabelecidas por sua correlação com o meio existente" (p.265).

São as condições de cultura que produzem a distinção entre um grupo ou sociedade e outro grupo ou sociedade, podendo mesmo considerar-se o efeito que exercem sobre a natureza original do homem, desde o seu nascimento, explicando mesmo as diferenças entre as "raças".

Considerando a cultura como um conjunto complexo de costumes, verifica-se que ela tende a manter-se por si mesma, podendo reproduzir-se por si própria, "efectuando certas transformações na constituição original ou inata dos seus membros" (Dewey, 1960, p.267).

Algumas condições culturais explicam as diferenças entre os indivíduos e outras a solidariedade, tendendo a natureza humana tanto para diferenciar numa direcção claramente individual, como para unificar e associar.

O problema humano é "assegurar o aperfeiçoamento de cada elemento integrante [de uma sociedade], de modo que sirva para amadurecer e libertar os outros." (p.269).

Não se pode subordinar o cooperativismo à liberdade e à igualdade, o que levaria ao declínio destas. Quando se faz referência à cooperação é necessário considerar que "o problema da liberdade das individualidades cooperativas deve, por isso, ser estudado no contexto da cultura" (p.269).

Os seres humanos têm que se interessar mais pelo problema da liberdade do que pelas soluções, com a convicção de que estas só têm valor enquanto o problema seja colocado no contexto dos elementos integrantes da cultura, actuando reciprocamente com os elementos inatos da natureza humana.

Para se explicitar a natureza da liberdade há que analisá-la como o outro lado do problema da autoridade e controlo social. É frequente o erro de identificação da liberdade com a liberdade de movimento. Este lado exterior da liberdade não pode ser separado do seu lado interno. A liberdade de movimentos exteriores deve ser considerada como um meio e não como um fim.

Numa perspectiva educativa, a liberdade exterior (física) possibilita um melhor conhecimento mútuo (professor-alunos) e favorece a aprendizagem. Mas, "a liberdade de acção é sempre, contudo, um meio para liberdade de julgamento e para se poder pôr em execução os propósitos tomados" (Dewey, 1971, p.62).

Para Dewey "a única liberdade duradoura é a liberdade de inteligência, isto é, liberdade de observação e de julgamento com respeito a propósitos intrinsecamente válidos e significativos." (p.59).

Relacionando liberdade com impulso e desejo, para que possa haver crescimento intelectual e reconstrução, o impulso tem que ser reelaborado, envolvendo esta revisão a inibição do impulso no seu aspecto originário. Mas, a liberdade de restrição, a ser usada só como meio, deve dar-se pela reflexão e julgamento do próprio indivíduo. Impulsos e desejos, quando não ordenados pela inteligência, ficam sob o comando de circunstâncias acidentais, levando à ilusão da liberdade. É necessária a observação e a

reflexão para se chegar ao "autodomínio", o domínio de si próprio."O fim ideal da educação é a formação da capacidade de domínio de si mesmo" (p.64).

4.3.A diversidade

É um facto que nos deparamos hoje com uma grande diversidade de situações no domínio da educação, como também noutros domínios de funcionamento da sociedade. Esta diversidade é sincrónica, existindo múltiplas referências culturais em simultaneidade temporal, e "diacrónica", provocada pela mudança acelerada que caracteriza o tempo actual, coexistindo no mesmo espaço múltiplos aspectos culturais novos com outros pretensamente ultrapassados. A multiplicidade cultural propicia trocas mutuamente enriquecedoras, mas implica aceitação do Outro como diverso.

Como "a educação solicita, acompanha ou consagra, a longo prazo, não só a evolução social e política, como também a evolução técnica e económica" (Faure, 1981, p.21), os elementos estruturais da relação pedagógica apresentam hoje uma grande diversidade decorrente da corrente de mudança que, animada de um impulso acelerativo, se tornou tão forte que tudo abala. É o ruir de instituições seculares, a crise acentuada dos valores tradicionais, o abalo da hierarquia, a transitoriedade das relações que estabelecemos com o que nos rodeia, a novidade e a diversidade que constantemente invadem as nossas vidas(25).

Com a generalização dum ensino básico relativamente longo, tornado obrigatório, multiplicam-se as diferenças entre os alunos que frequentam a escola.

Isto está também a provocar o aumento do número de professores, acentuando-se as diferenças de formação dos mais novos, que frequentaram instituições de formação recentes, em relação àqueles que obtiveram a sua formação inicial há bastantes anos em instituições "caducas". Muitos destes professores mais antigos tentam entretanto realizar percursos de renovação da sua actuação com as correspondentes alterações de conduta, por vezes frequentes. É elucidativo o testemunho do professor Fernando Lobo (1986):

Fui professor tradicional e rotineiro. [...] Mergulhado trinta anos, quase dissolvido, no obscurantismo didáctico-pedagógico de linhas duras do ensino verbalista, de adultização precoce, não foi fácil fazer a rotação de mudança. [...] se não sou 'um bom elemento de transformação da escola, sinto que sou pelo

menos um elemento de transição' da corrente de educação renovada. As pernas tremem, a memória hesita e a criatividade fala por detrás de uma cortina, agarrada a bengalas. [...]

Mas posso dizer que me libertei, relativamente, da obediência e respeito daquilo que se chama ensinar, deixando para trás a pedagogia dura e o material sofisticado de padrão universal. [...] No entanto, na área educacional e em grande parte da Europa, ainda se arroteiam os campos da pedagogia com arados de madeira de tracção animal (pp.238-249).

Tudo isto está a originar uma grande diversificação na actuação dos professores, verificando-se até que "[...] hoje, todos [os métodos] coexistem e, por vezes, no mesmo estabelecimento escolar" (Vial, 1982, p.20).

A aceleração da mudança obriga-nos também a um esforço contínuo de elaboração de "um saber em constante evolução", pois a aquisição com exactidão de "conhecimentos definitivos" rapidamente se revela insuficiente pela desadequação destes em relação aos avanços nos vários domínios do conhecimento (Cf.Faure, 1981, p.10).

A mudança leva-nos a assumir a importância do processo, ele também marcado pela diversidade. Esta remete-nos ainda para outros conceitos como a alteridade e a liberdade.

Nas propostas de L. Not encontramos uma base segura para lidar com a diversidade, embora este autor não se refira explicitamente a ela. Na interestruturação, que este pedagogo afirma por recurso à Psicologia, no ensino e aprendizagem integrados e na formação na segunda pessoa, recolhemos um conjunto coerente de elementos que nos possibilitam dados significativos para o equacionar de uma Educação da Diversidade com Unidade. Entendemo-la na, pela e para a diversidade e operacionalizável pelo Projecto que nos propicia o tempo e o espaço necessários à construção do diálogo indispensável à sua efectivação com unidade. Cremos garantir assim a aprendizagem e a realização do projecto de si do educando, na sua originalidade, enquanto em processo de personalização, englobando os processos de individuação, subjectivação e sociação.

Procurando sintetizar a caracterização que realizámos da antinomia Escola Tradicional - Escola Nova e os elementos que apresentámos como especialmente significativos para a sua superação, elaborámos o quadro seguinte:

Educação Tradicional	Educação Nova	Educação da Diversidade com Unidade
Magistrocentrismo	Puerocentrismo	Alocentrismo
Modelação	Adaptação	Realização de si
Inacção(26)	Acção	Interacção
Heteroestruturação	Autoestruturação	Interestruturação
Heteronomia	Autonomia	Interonomia

Pelo alocentrismo garantimos a alteridade numa relação Eu - Outro marcada pela reciprocidade e reversibilidade, sendo o Eu também Outro e o Outro também Eu (Outro), o que referimos como interonomia, que não põe em causa a relação propiciadora de interacção e interestruturação Eu - Outro, ambos sujeitos.

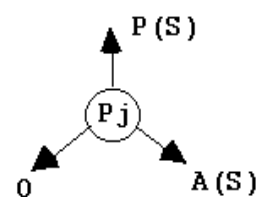
Pelo descentramento "altruista" do Eu ultrapassa-se o egocentrismo (tanto magistrocêntrico como puerocêntrico) e constrói-se a relação, superando-se tanto o individualismo da Escola Tradicional como o situacionalismo da Escola Nova.

4.4.O Projecto como referência para a educação

Pelo Projecto, considerado como instância relacional, pensamos poder afirmar um paradigma não polar, contrariamente ao paradigma polar, próprio tanto da Educação Tradicional como da Educação Nova.

Procurámos esquematizar, conforme apresentamos na figura "6", as relações que se podem estabelecer, por referência a este paradigma (não polar), entre os elementos estruturais da relação pedagógica(27).

Nesta proposta consideramos o Projecto dinâmico e conflitual(28), mas também aberto e dialogal, no seio do qual pode ser encontrada a



(Pj-Projecto)

Fig.6

unidade necessária ao desenvolvimento do processo educativo na sua complexidade decorrente da diversidade que caracteriza o tempo actual.

O Projecto apresenta-se hoje de forma generalizada em todos os domínios de funcionamento da sociedade e de uma forma muito especial na educação. Vamos referir-nos a alguns elementos que nos parecem significativos para o equacionar da sua importância para a educação nos dias de hoje, quer como uma possibilidade de superação da antinomia Educação Tradicional - Educação Nova, quer como referência central para a acção educativa.

A palavra "projecto" é hoje amplamente utilizada, tanto na linguagem corrente como nas linguagens da ciência, da filosofia e da educação.

Projecto (de *projicere*: lançar em frente) é "o que se tem a intenção de fazer num futuro mais ou menos longínquo" (Littré). O termo é ambíguo, polissémico, apresentando, num contexto tão amplo como o dos projectos sociais aos projectos individuais, uma multiplicidade de sentidos que, em rigor, não coincidem. Tanto pode envolver grupos de extensão diversa como indivíduos mais ou menos isolados, podendo ainda apresentar contornos culturais, políticos, lúdicos, éticos, educativos, etc. Procurando a elucidação do significado fundamental da noção em causa, podemos considerar, com Adalberto Dias de Carvalho (1990), que:

Com um projecto se apresenta um ideal composto de finalidades, coerente em si mesmo, o qual transcendendo os limites estritos e objectivos do presente, enquadra, aglutina e mobiliza visões do mundo, desejos e energias. Um projecto visa, portanto, o futuro e pressupõe que o homem pode intervir (o que não quer dizer que, de facto, intervenha) no curso da história dos acontecimentos - aproveitando os conhecimentos que tem da realidade passada e actual - em função de uma antecipação projectiva e modelizadora que provém de uma escolha no quadro das alternativas imaginadas como possíveis (p.73).

Pelo Projecto, o homem deixa de ser um espectador impotente para se afirmar como sujeito, de algum modo, artesão do devir histórico. Expressando um ideal, o Projecto não se esgota nele, compreende igualmente uma estratégia que torna realizável o ideal. Há uma relação que não é arbitrária, de antecedente-consequente entre o ideal e a estratégia. A estratégia torna operacional um ideal esboçado previamente, passando a subordinar-se-lhe, não permanecendo, no entanto, aquele imutável, participando a estratégia, e o seu desenvolvimento, nas estruturas e reestruturas desse ideal.

Devido às relações que podem ser estabelecidas entre projecto e utopia, importa referir que sendo a utopia uma tentativa de transformação das situações actuais, modelando e desencadeando o próprio sentido da história, ela não se destaca do projecto, radicaliza-o simplesmente, mas, sendo uma asserção do bom-senso que a utopia não se pode realizar, porque para o bom-senso a utopia é um non-sens, não implicando isso a sua destruição, ela distingue-se do projecto porque este pressupõe a intenção da sua realização (Cf.p.76).

Neste final de século [XX], o conceito de Projecto assume especial importância. Com o ruir das ideologias, crises de toda a ordem entrosam-se umas nas outras, o que leva Morin (s.d.a) a afirmar que temos que perseverar na descoberta e construção da "pluridimensionalidade .natural de cada um dos nossos projectos" (p.145), para que possamos avançar em consonância com a complexidade do mundo actual.

No campo da educação, a referência constante para o Projecto tornou-se também inquestionável. Sendo o comportamento de projecto específico do ser humano, "por razões que lhes são próprias, pois dependem da idade, a criança, o adolescente e o adulto são seres em projecto e de projectos" (Not, 1987, p.246).

Cada indivíduo tem um projecto de realização de si, que a escola raramente considera, impondo sim um projecto da instituição escolar, ao qual o aluno tem que se adaptar, com sacrifício, por vezes total, do seu projecto de realização pessoal.

Sendo o Projecto um comportamento de antecipação, pressupondo o poder de se representar o inactual e o de imaginar o tempo futuro (conjugando, ao mesmo tempo, direcção e significação), apresenta-se como uma resposta à angústia do futuro .

Em relação ao sentido do projecto (na educação), encontramos já em Dewey a referência a estes aspectos do projecto: antecipação, direcção e significação. Dewey considera que um projecto autêntico tem como ponto de partida o interesse do aluno. Este impulso, quando inibido, torna-se desejo, mas não são nem o impulso nem o desejo que realizam um projecto. (...) O desejo, por mais intenso que seja, não é suficiente para a realização dum projecto. "O problema crucial consiste em fazer com que a acção, em lugar de seguir imediatamente o desejo, seja diferida até que a observação e a avaliação tenham podido intervir" (Dewey, 1990, p.16).

Como nos disse Hameline, no Encontro de Educação realizado no Porto em Setembro de 1988, quando queremos realizar um projecto "é urgente começar e é urgente esperar".

Justifica-se também uma referência ao projecto como uma possibilidade de exercício da liberdade, que Dewey identifica mesmo "com o poder de conceber projectos, de os traduzir em actos" (1990, p.15). A escola educa, assim, para a liberdade quando os projectos acontecem tanto na escola como na vida.

L. Not reforça que "Projecto não significa apenas previsão, nem antecipação, nem planificação, é tudo isto e ainda mais: é volição, isto é, empenhamento da pessoa" (1987, p.249). É este aspecto volitivo do projecto que levará cada indivíduo à realização do projecto de si, que é mais dinamogénico do que qualquer outro projecto proposto ou imposto do exterior, porque é o próprio sujeito em devir, o projecto evolutivo que cada um realiza por si próprio, consciente da sua individualidade e da reciprocidade das relações interindividuais de que a vida social é feita.

O conceito central do projecto, como fundamento da especificidade do homem, produtor de sentido e utopia fecunda, está na base da pedagogia do projecto, que é a expressão mais significativa do paradigma epistemológico que actualmente vivemos, o paradigma construtivista, que é também complexidade. Pela 1ª vez o objecto educativo não é exterior ao aluno. Segundo o paradigma construtivista, cria-se, constrói-se o futuro. A importância que se atribui hoje, na educação, ao paradigma construtivista e ao projecto, leva-nos a considerar como A. Dias de Carvalho (1988) que, sem cairmos numa situação de dogmatismo pedagógico, a educação, enquanto objecto de estudo científico, entendida como objecto-projecto, ele mesmo em construção, coincide com a pedagogia de projecto. A própria pedagogia do projecto deve ser entendida em construção e não como uma concepção pedagógica acabada, o que a impossibilitaria de evoluir. Mesmo sabendo que uma ideia nova passa à realidade com desvirtuação da sua pureza teórica (Cf.Zakharthouk, 1984, p.13), consideramos que isso

não deve ser bloqueador da acção, porque esta pode tornar-se extremamente fecunda, por um enriquecimento da ideia inicial, no confronto com a realidade em que a pretendemos implementar.

Para Louis Not e Marc Bru, "o futuro da pedagogia do projecto está ligado ao desenvolvimento da investigação praxeológica, isto é, à tentativa de construção, pelos práticos, de uma adequação estreita entre propostas educativas e evoluções do projecto de si das crianças ou adolescentes" (1987, pp.279). Acima de tudo, para que esta pedagogia possa afirmar-se, é indispensável que os professores se envolvam por vontade própria na realização de projectos e reflitam sobre o desenvolvimento desses mesmos projectos. Isto implica também uma mudança radical na formação dos educadores e professores.

A actividade de projecto é característica do homem e indispensável para ele, merecendo, portanto, ser objecto de aprendizagem. É uma actividade difícil porque implica ruptura e continuidade: ruptura com uma situação de partida que é preciso modificar, com todas as eventualidades que isso implica; e continuidade com a difícil integração dum passado terminado num presente que inclui um futuro antecipado, mas ainda desconhecido (Cf. Not, 1989, p.45).

O projecto é dinamogénico porque o fim apela à acção, nascendo a dinâmica no sujeito do que J. Nuttin chama "a 'distância' que separa o estado actual das coisas da concepção realizada ao nível cognitivo sob a forma de aspirações, de planos ou de projectos a realizar" (citado por Not, 1989, p.45).

A procura de realização dos fins suscita a auto-implicação voluntária do sujeito no projecto cuja estrutura facilita e enquadra a acção(29). O projecto possui uma dinâmica intrínseca que leva o sujeito a agir(30).

Tendo por referência filosófica uma dialéctica autonomia - heteronomia, em que sem cairmos numa autonomia solipsista, nem numa heteronomia reduzida à diversidade dos indivíduos, o que nos leva a afirmar uma interonomia, avançamos com a importância da relação propiciadora duma interacção interestruturante e (re)construtora do saber que, ao acontecer no tempo e espaço do Projecto, está na base do processo de personalização do educando, concretizando-se uma aprendizagem necessária à realização do projecto de si, conforme esquematizamos na figura "7".

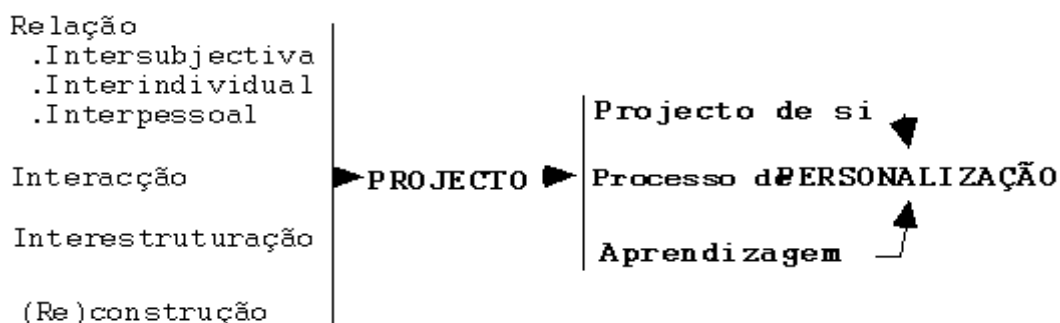


Fig.7

É uma perspectiva marcadamente neo-humanista de feição neo-personalista. "Esta exprime-se, no aprofundamento da dialéctica entre o carácter imanente e o carácter transcendente da pessoa, pela busca de uma operacionalização dinâmica de teor educativo" (Carvalho, 1992, p.31), como aliás o faz Not ao preconizar uma formação na segunda pessoa.

Este autor propõe a operacionalização da formação na segunda pessoa por um ensino que responde às necessidades de aprendizagem (Cf. Not, 1989, p.12)(31). Em relação à preparação do ensino que responde às necessidades de aprendizagem começa por dizer que "ela releva em primeiro lugar numa colocação em referência das actividades de aprendizagem com o desenvolvimento do aluno, através de projectos e desígnios" (Cf. Not, 1989, p.67).

Boutinet (1992) chama a atenção para a atracção que o Projecto exerce sobre os modos de vida actuais, o que justifica plenamente que nos interroguemos sobre ele (Cf. p.87). O Projecto tornou-se mesmo uma necessidade face às situações da vida quotidiana, num tempo marcado pela pós-modernidade, deliberadamente voltada para o futuro, num ambiente tecnológico em que, constantemente, nos confrontamos com a novidade. De certo modo, movemo-nos numa Cultura do Projecto.

A valorização (desmesurada) do saber leva(ou) os professores tradicionais a tratar a criança como objecto a formar (modelar) do exterior, não respeitando a sua originalidade, enquanto os pedagogos da Escola Nova, acreditando totalmente no poder do que aprende para (re)descobrir, (re)inventar o conhecimento, colocam(aram) a criança perante a impossibilidade de conseguir em relação a muitos deles. Estes dois modelos pedagógicos degladiam-se num confronto "interminável", aparentemente sem solução, o que suscitou a nossa atenção, levando-nos a procurar reunir elementos que

consideramos significativos para o esclarecimento (superação) do conflito, reconhecendo, no entanto as limitações decorrentes das características deste trabalho .

Através dos enunciados da pedagogia por interestruturação, do ensino aprendizagem integrados, da formação na segunda pessoa, operacionalizada por um ensino que responde às necessidades de aprendizagem, em íntima conexão com os avanços da antropologia relacional, e com o Projecto como referência central, entendemos ter formulado uma síntese possibilitadora da superação da antinomia em questão.

Professor e Aluno reconciliados, ambos sujeitos em interação e com o saber, parceiros privilegiados da Educação, tornam-se seguros de si pela afirmação de uma interonomia, aproximando-se sem nenhum se anular, sentindo o valor da relação interpessoal, que daí decorre. Encaram com segurança a aprendizagem e a realização de si, em síntese, o desenvolvimento do processo de personalização do que aprende e a acção do que ensina orientada para este processo, reflectindo-se também no seu próprio percurso de vida.

No momento de concluir, temos a sensação, como tantos outros já sentiram, que ao encontrarmo-nos no que procurámos atingir como ponto de chegada, desejamos continuar.

BIBLIOGRAFIA

BOUTINET, Jean-Pierre, (1992), *Anthropologie du projet*, Paris, PUF.

CARVALHO, Adalberto Dias de, (1990), "Do projecto à utopia pedagógica", in LEITE, Elvira et alli, *Trabalho de projecto*, 2. Leituras comentadas, pp.73-80, Porto, Edições Afrontamento, ["Du projet a l'utopie pedagogique", in NOT, Louis & BRU, Marc, (co-dir.et co-red.), (1987), *Où va la pédagogie du projet?*, Toulouse, Éditions Universitaires du Sud].

CARVALHO, Adalberto Dias de, (1992), *A educação como projecto antropológico*, Porto, Edições Afrontamento.

CHARTIER, Émile (ALAIN), (1978), Reflexões sobre a educação [Propos sur l'éducation], tradução brasileira de Maria Elisa Mascarenhas, S. Paulo, Edição Saraiva.

COMÉNIUS, João Amós, (1976), Didáctica magna, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

DEWEY, John, (1931), L'école et l'enfant [The school and the child], traduction française par L. S. Pidoux, Neuchatel et Paris, Éditions Delachaux & Niestlé.

DEWEY, John, (1959), Democracia e educação [Democracy and education], tradução brasileira de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira, S. Paulo, Companhia Editora Nacional.

DEWEY, John, (1960), "A que usos se aplica a liberdade humana", in John Dewey, sua contribuição para a tradição americana, antologia organizada por I. Edman, Rio de Janeiro, Ed. Fundo de Cultura.

DEWEY, John, (1971), Experiência e educação [Experience and education], tradução brasileira de Anísio Teixeira, S. Paulo, Editora Nacional.

DEWEY, John, (1990), "O sentido do projecto" [in Experience and education], tradução portuguesa de Elvira Leite et alli, in Trabalho de projecto, 2. Leituras comentadas, Porto, Edições Afrontamento.

DURKHEIM, Emile, (1984), Sociologia, Educação e Moral, Porto, Rés.

FAURE, Edgar, (1981), Aprender a ser, Lisboa, Livraria Bertrand.

GILBERT, Roger, (1976), As ideias actuais em pedagogia [Les idées actuelles en pédagogie], tradução portuguesa de Ruth Delgado, Lisboa, Moraes Editores.

LEVINAS, Emmanuel, (s.d.a), "La philosophie et l'idée de l'infini", in Raccourcis, pp.165-177, Paris, Vrin, [paru dans Revue de métaphysique et de morale, nº3, 1957, Collin].

LOBO, Fernando Martins, (1986), Deixa-me ser criança professor, Sever do Vouga e Espinho, Edição do Autor.

MORIN, Edgar et alli, (s.d.a), Os problemas do fim de século [Un nouveau commencement], Lisboa, Editorial Notícias.

NOT, Louis & BRU, Marc (Co-dir.et co-red.), (1987), Où va la pédagogie du projet?, Toulouse, Éditions Universitaires du Sud.

NOT, Louis, (1988), Les pédagogies de la connaissance, [©1979], Toulouse, Privat, (Há tradução portuguesa de Américo E. Bandeira: As pedagogias do conhecimento, S. Paulo, DIFEL, 1981).

NOT, Louis, (1989), L'enseignement répondant, Paris, PUF.

NOT, Louis, (1991), Enseigner et faire apprendre, [©1987], Toulouse, Privat, (há tradução portuguesa de Paulo Melo: Ensinar e fazer aprender, Rio Tinto, Edições ASA, 1991).

ROCHA, Filipe, (1988), Correntes pedagógicas contemporâneas, Aveiro, Editora Estante.

SIMÕES, M^a da Conceição Taborda, (1992), O diálogo sujeito--objecto na produção de novas coordenações cognitivas, Lisboa, Edições Rumo.

SNYDERS, Georges, (1974), Pedagogia progressista, Coimbra, Livraria Almedina.

SUCHODOLSKI, Bogdan, (1978), A pedagogia e as grandes correntes filosóficas [La pedagogie et les grands courants philosophiques], tradução portuguesa de Liliana Rombert Soeiro, Lisboa, Livros Horizonte.

TOFFLER, Alvin, (1984), A terceira vaga, Lisboa, Edição "Livros do Brasil".

VIAL, Jean, (1982), Histoire et actualité des méthodes pédagogiques, Paris, Les Éditions ESF.

ZAKHARTCHOUK, Jean-Michel, (1984), "Et le chemin est long du projet à la chose", in Cahiers Pédagogiques, nº220, Janvier 84, p.13, [número inteiramente dedicado a projectos: "Faites des Projets!"].

QUINTANA CABANAS, José Maria (1995), Teoria de la educacion, Madrid, Dykinson.

PLANCHARD, Emile, (1975), A pedagogia contemporânea, Coimbra, Coimbra Editora.

Notas _____

1 Para nos referirmos a este movimento, utilizaremos indistintamente "Escola" ou "Educação Nova", adoptando igual procedimento para "Escola" ou "Educação Tradicional".

2 A palavra "actuais" é utilizada em dois sentidos: concepções pedagógicas recentes; e concepções pedagógicas antigas, mas ainda em aplicação.

3 Nos confrontos utilizam-se mesmo afirmações como: "a pedagogia da Escola Moderna é muito linda para poder ser útil" (Citação por Lobo, 1986, p. 249).

4[...] essas escolas coexistem em permanente interacção!" (Gilbert, 1976, p.9).

5 A expressão "Educação (Escola) Tradicional" aplica-se de um modo especial à metodologia pedagógica implementada, nomeadamente, a partir do século XVII (Cf.Rocha, 1988, p.15). A definição desta

metodologia foi especialmente influenciada pelas tentativas de elaboração, durante o século XVII, tanto do método científico, em que se destacaram F. Bacon (*1561-†1626) e Galileu Galilei (*1564-†1642), como do método filosófico, em que sobressaiu Descartes (*1596-†1650), (Cf.pp.15-16).

6 Seria bom "poder expurgar o termo 'tradicional' de todo o matiz pejorativo" (Snyders, 1974, p.15).

7 Jean Vial (1982) refere-nos que vem de tempos remotos "um ensino dogmático: de tal modo espalhado no espaço das civilizações indo-europeias, tão permanente [inalterável] depois dos Sumérios, que podemos chamá-lo de tradicional" (p.22). Mas, este autor acrescenta que os métodos (dogmáticos) mais antigos, ditos precisamente tradicionais, só mais tarde encontraram neles mesmos a sua própria justificação e completa explicação (Cf.p.22).

8 J.F.Gomes na sua introdução, tradução e notas da Didáctica Magna de Comênio (1976) e Filipe Rocha (1988, pp.19-37) analisam múltiplos aspectos do pensamento metodológico destes pedagogos.

9 Coube aos discípulos T. Ziller (*1817-†1882) e nomeadamente W. Rein (*1847-†1929) a tarefa de especificar os princípios gerais apresentados por Herbart, resultando deste modo o método dos passos formais, de acordo com o qual uma lição deve decorrer em cinco fases: preparação; apresentação; associação; generalização; e aplicação (Cf.Rocha, 1988, p.34).

10 L.Not (1988, pp.33-48) e G. Snyders (1974, pp.13-67) referem-se de forma desenvolvida à importância dada por estes pensadores aos modelos.

11 L. Not (1988) inclui também nos métodos de heteroestruturação os métodos coactivos, em que o objecto do conhecimento é construído segundo um processo orientado do exterior, considerando: formas antigas, como a maiêutica de Sócrates e, já no séc. XX, o método de Winnetka (apresentado por Washburne) e o ensino individualizado (segundo Dottrens); e formas actuais, referindo-se à sistematização behaviorista de Skinner e à pedagogia cibernética, esta nas versões de Crowder (programação ramificada) e Landa (algoritmia), (Cf.pp.49-87).

12 G. Compayré afirma: "Uma lição bem dada, qualquer que seja a disciplina, proporciona aos alunos o resultado de um longo trabalho da inteligência humana. Poupa-lhes lentos e penosos esforços de pesquisa pessoal. Em poucos minutos resume o conteúdo de um grande livro; dele selecciona as noções essenciais; desenvolve uma ciência já pronta" (citado por L. Not, 1991, p.15).

13 A eficácia da Escola Tradicional tem sido alvo de polémica quanto ao seu significado porque "esta escola funciona à maneira de uma máquina que tivesse de polir um bloco de mármore e deixasse em refugo inutilizável mais de metade da matéria prima" (Gilbert, 1976, pp.61-62). Numa estatística para a França: dos 362.600 rapazes entrados no curso preparatório (com seis anos) em 1962, cinco anos depois, em 1967, apenas 87.400 (24%) tinham efectuado uma escolaridade normal sem anos de atraso (Cf.p.62). Gilbert (o.c.), considerando a predominância, ao tempo, de uma prática tradicional nas escolas (francesas) afirma mesmo "ser admissível falar de hecatombe escolar" e que "a escola [tradicional] é

impiedosamente selectiva" (p.62) e ainda que "se devemos acreditar nos autores, os resultados obtidos pelas escolas tradicionais estendem-se do medíocre ao muito mau" (p.64).

14 Alain defende antes o contrário ao afirmar: "preferiria tornar amargas as bordas de um cálice de mel" (Propos-15ª, 1972, p.4 ou II-3).

15 Pseudónimo adoptado por Émile Chartier.

16 Filipe Rocha (1988) utiliza antes o vocábulo magistrocentrismo, quando se refere ao professor enquanto executor incondicional do programa (Cf.p.27). A utilização deste vocábulo é bastante frequente, pelo que nos servimos indistintamente das duas palavras.

17 O mesmo autor refere-nos: "aceito que [a criança] seja a tábua rasa, o livro em branco, mas será ela a encher as suas páginas, a riscá-las ou a arrancá-las e a substituí-las na medida dos conhecimentos que for adquirindo" (Lobo, 1986, p.240).

18 Lei (geral) da sucessão genética: "A criança desenvolve-se naturalmente passando por um certo número de etapas que se sucedem numa ordem constante. [...] Tem um corolário: Essas etapas são as mesmas percorridas pelo espírito da humanidade. Deduziu-se daí uma aplicação prática: A educação deve adaptar-se à marcha da evolução mental" (Claparède, 1940, pp.101-102). Claparède (1940) refere-nos que Stanley Hall "tomando ao pé da letra a ideia de recapitulação da raça pelo indivíduo [lei genética], [...] admite que a infância tem por função principal purgar, de algum modo, o indivíduo, dos seus resíduos ancestrais incompatíveis com a nossa civilização actual" (p.109).

19 Esta expressão é o título de um livro da pedagoga sueca Ellen Key, traduzido para francês em 1900 (Cf.Planchar, 1975, p.429).

20 Claparède em "As novas concepções educativas", in *Scienza*, Fevereiro 1919 (Cf. Nota (2), Bloch, 1973, p.33).

21 É frequente a utilização, com o mesmo sentido, das palavras paidocentrismo e pedocentrismo (de origem grega).

22 Jean Vial (1982) refere vários melhoramentos que foram introduzidos no método dogmático (tradicional) ao longo do tempo, no entanto tiveram um alcance limitado, mantendo-se o método inalterado nas suas características gerais. Estes melhoramentos tiveram fundamentalmente a ver com: uma melhor expressão do objecto por um maior recurso à imagem (técnicas audiovisuais de um modo geral) material didáctico melhorado e ensino "concreto"; e uma maior mobilização do aluno (Cf.pp.71-107). É de referir que Jean Vial considera o ensino programado como um melhoramento do método dogmático (Cf.pp.75-78).

23 As datas que utilizamos no quadro entre [] são relativas à primeira edição francesa de cada obra. Em *Enseigner et faire apprendre*, além das modalidades de educação cognitiva, apresentadas no quadro, L. Not refere também a inculcação dos conhecimentos (ensino programado e pedagogia por objectivos), que em *Les pédagogies de la connaissance* considera no âmbito da heteroestruturação e na terceira obra não se lhe refere explicitamente.

24 Aceite-se-nos este neologismo por dificuldade encontrada para explicitar a nossa ideia utilizando apenas as palavras autonomia e heteronomia.

25 Entre outros, Toffler (1984) chama a atenção para as implicações desta corrente de mudança com que a humanidade se defronta actualmente.

26 No sentido funcional de passividade conforme explicitado por Claparède e a que já nos referimos.

27 Este esquema é apresentado na sequência dos esquemas relativos à Educação Tradicional (Fig. "2") e à Educação Nova (Fig. "3").

28 Embora conflitual, o Projecto não é conflituoso, isto é, não é suscitador de conflitos.

29 P. Ricoeur explicita: "Esta auto-implicação voluntária do sujeito no conteúdo do seu projecto é característica da volição. Por outro lado, a volição apresenta uma arquitectura muito complexa: nele reconhece-se a apreensão perceptiva duma situação, a imaginação de alguns fins a alcançar, a projecção de alguns desejos a satisfazer, avaliações éticas e outras, uma apreciação dos obstáculos e das vias prévias, um cálculo lógico dos meios e dos fins, um juízo de probabilidade sobre as possibilidades de ser bem sucedido, etc." (citado por Not, 1989, p.46).

30 Como refere Nuttin: "Uma característica essencial do funcionamento da motivação humana consiste no facto de que o homem não pode resignar-se a permanecer no estado de equilíbrio instaurado; pelo contrário, ele quebra-o desde que ele é instaurado: ele cria tarefas e objectos novos logo que um fim é atingido" (citado por Not, 1989, p.46).

31 Not utiliza a expressão "l'enseignement répondant". Esta expressão aparece mesmo como título da obra que publicou em 1989.