EDUCAR DE OUTRA FORMA

A Escola Oficina Nº 1 de Lisboa, 1905-1930

Volume I

ANTÓNIO CANDEIAS

Porto, 1992

EDUCAR DE OUTRA FORMA

A Escola Oficina Nº 1 de Lisboa, 1905-1930

Volume I

ANTÓNIO CANDEIAS

Porto, 1992

Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação na especialidade de História da Educação apresentada por António José Escorrega d'Oliveira Candeias, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Orientação de:

Stephen R. Stoer
António Nóvoa

RESUMO

O objectivo central desta tese consistiu na análise detalhada, entre os anos de 1905 e 1930, da vida de uma instituição educativa denominada de **Escola Oficina Nº1**, criada em Lisboa pela **Sociedade Promotora de Asylos Creches e Escolas**, uma organização de carácter maçónico.

Dentro deste objectivo geral, interessou-nos, em primeiro lugar, a análise da forma como se deu a mudança de um **modelo educativo tradicional** consignado nos objectivos dos fundadores desta escola, para um **modelo educativo libertário**, que fazendo-se eco da radicalização do campo social e político português do principio do século, veio a caracterizar a forma de funcionamento desta escola, entre 1907 e meados da década de vinte deste século;

De seguida, interessou-nos compreender, em termos de vivência do quotidiano escolar, de planos curriculares, de aspectos como as aprendizagens, as avaliações, a autonomia dos alunos, a disciplina, etc., quais os conteúdo específicos de um **modelo educativo libertário**;

Finalmente, interessou-nos questionar as potencialidades desta forma de encarar e de praticar a educação, em termos do presente e do futuro da educação.

Os procedimentos seguidos, são os tradicionais dentro da História da Educação: recolha, tratamento e análise de fontes, e o seu cruzamento com os contributos teóricos que durante este século foram questionando as relações entre a sociedade e a educação.

Dentro destes contributos, realçamos o campo do que genericamente se apelidou de **Educação Nova**, por um lado, e as **concepções educativas do Socialismo**, por outro, cuja síntese se encontrou num estado muito perfeito, na prática educativa e pedagógica da **Escola Oficina Nº1**.

As conclusões a que chegámos, realçam a especificidade que cada modelo toma quando corporizado num exemplo, pelo que acentuam a impossibilidade de fazer de exemplos do passado, bandeiras do futuro. Mas também pensamos ter conseguido mostrar, como em campos específicos tais como as aprendizagens, a autonomia dos alunos e outros, as concepções educativas postas em prática por esta escola, se mostram completamente operativas para o futuro; e como nos termos gerais com que a Educação era encarada e praticada pelos pedagogos da **Escola Oficina Nº1**, através de uma busca incessante do máximo de liberdade individual e de autonomia por parte da criança, a par de um grande rigor no processo de aprendizagem, e na promoção de atitudes enfatizando a justiça social, o respeito e a tolerância pelos outros, o exemplo corporizado por esta escola ainda tem o condão de nos fazer sonhar.

ABSTRACT

The central objective of this thesis is the detailed analysis of the life of an educational intitution (namely, the Escola Oficina N°1), from 1905 to 1930.The **Escola Oficina n°1** was created in Lisbon by the **Sociedade Promotora de Asylos Creches e Escolas**, an organization of Masonic character.

Within this overall objective, we were interested, firstly, in the analysis of the way in wich a **tradicional educational model**, originally part of the project of the founders of this school, became a **model of libertarian education**.This latter model, echoeing the radicalization of Portuguese social and political realities at the beginning of the century, came to characterize the functioning of this school between 1907 and the middle years of the 1920s.

Secondly, we were interested in understanding (in therms of, for example, daily life whithin the school, curricula, methods for learning, assessment, pupil autonomy, school, discipline, etc.) the nature of the specific contents of a **libertarian model of education**.

Finnally, we where interested in questioning the potentialities of this way of conceptualizing and practicing education, both in terms of present and the future.

The procedures followed in this thesis are those traditional within the History of Education: data gathering and analysis, including the crossing of this data with the theoretical contributions that during this century have questioned the relationship between society and education.Among such contributions, we have given emphasis, on the one hand, to what is generally known as **Educação Nova**, and, on the other, to **Socialist conceptions of education**, whose synthesis is encountered, in an almost perfect state, in the pedagogy and educational practice of the **Escola Oficina N°1.**

The conclusions to wich we have arrived give emphasis to the specificity which each model assumes when embodied in an example. Thus, they accentuate the impossibility of turnig examples of the past directly into projects for the future. However, we believe we have also managed to show how, in specific areas such as methods for learning, pupil autonomy and others, the educational conceptions put in practice by this school still maintain themselves completely operative for the future.Further, we believe we have shown how the example embodied in this school still has the capacity to make us dream, by way of the general terms in wich education was assumed and practiced by the pedagogues of **Escola Oficina N°1**, through their unending search for the development of maximum individual liberty and autonomy for the child, while at the same time they mainteined great rigour with regard to learning processes and in the promotion of attitudes of social justice, including respect and tolerance for others.

RÉSUMÉ

Cette thèse presente, en tant qu'objectif central, l'analyse détaillée, entre les années 1905 et 1930, de la vie d'une instituition educative, la **Escola Oficina N°1**, fondée à Lisbonne par une organisation de type maçonique, la **Sociedade Promotora de Asilos Creches e Escolas**.

Notre étude porte, d'abord, sur la transition d'un **modèle éducatif traditionnel**, défini par les fondateurs de la dite école, vers un **modèle éducatif libertaire**, qui en a caractérisé le mode de fonctionnement entre 1907 et les "années vingt", en rapport avec la radicalisation du champ politique et social portugais du début du XX éme siècle.

Par la suite, le travail cherche à comprendre les contenus spécifiques d'un **modèle éducatif libertaire**, nottament en ce qui concerne le vécu scolaire, les plans curriculaires, les apprentissages, les évaluations, l'autonomie des écoliers et la discipline, entre autres aspects considerés significatifs de la vie scolaire.

Finalement, la recherche essaie de s'interroger sur les potentialités de cette façon d'envisager et de pratiquer l'éducation, au niveau du présent et du futur de l'éducation.

Nous avons suivi des procédures courantes dans le domaine de l'Histoire de l'Education:recueil, traitement et analyse des sources, réflexion à partir d'un croisement avec les apports théoriques centrés sur les relations entre la société et l'éducation.Parmi ces apports, on doit relever l'importance des idées de **L'Éducation Nouvelle**, en termes génériques, et des conceptions éducationnelles du **Socialisme** du debut du siécle, dont la synthèse a été produite, de façon assez parfaite, dans la pratique éducative et pédagogique de la **Escola Oficina N°1**.

Nos conclusions soulignent la spécificité que chaque modéle acquiert en prenant corps dans la réalité, ce qui montre bien l'impossibilité de transformer des "exemples du passé" en "drapeaux de l'avenir". Néamoins, nous soutenons qu'à l'intérieur de certains domaines spécifiques (par exemple, les apprentissages, l'autonomie des écoliers et autres), les conceptions éducationnelles mises en oeuvre par cette école s'avérent tout à fait opérationneles pour l'avenir;et son exemple nous fait rêver, nottament pour ce qui est de la façon dont l'Éducation etait envisagée et pratiquée par les pedagogues de la Escola Oficina N°1, grâce à une recherche permanente du maximum de liberté individuelle et d'autonomie de l'enfant, de pair avec une grande rigueur dans le processus d'apprentissage et dans la promotion d'attitudes de justice sociale, de respect et de tolérance envers les autres.

EDUCAR DE OUTRA FORMA:
A ESCOLA OFICINA Nº1 DE LISBOA, 1905-1930

VOLUME I

AGRADECIMENTOS

Introdução e Resumo das principais linhas de desenvolvimento desta Tese I

PARTE I - DEFINIÇÃO DAS LINHAS DE TRABALHO E ENQUADRAMENTO CONTEXTUAL

Capítulo 1 - Hipóteses de partida e questões metodológicas. 3

1 - Uma hipótese geral à partida: A Revolução Industrial e a construção do modelo de escola actual. 3
2 - Uma hipótese mais restrita: as alternativas ao modelo de sociedade burguesa, e o papel da educação..... 16
3 - A natureza do nosso trabalho e as questões de ordem metodológica 22
4 - Concluindo 38

Capítulo 2 - O contexto político e económico dos princípios do século em Portugal 41

1 - Uma introdução impressionista: de Beckford a Poinsard, um século de imagens de Portugal e dos portugueses 41
2 - O século dezanove e a Revolução Industrial em Portugal 45
3 - A sociedade portuguesa na transição do século: ensaio de interpretação da Revolução de 1910 . 54
4 - Os protagonistas do Movimento Social e Político dos principios do século em Portugal: Republicanos, Mações e Anarquistas 60
5 - Concluindo 86

Capítulo 3 - O contexto educativo português do princípio do século: o Estado e os Anarquistas. 89

1 - A desilusão republicana: em busca das causas do falhanço educativo do liberalismo português . 90
2 - O Movimento Operário Português e a Educação: o discurso e as práticas 112

3 - Concluindo 152

PARTE II - A ESCOLA OFICINA Nº1 1905-1930: DA REPÚBLICA AO ANARQUISMO, A CONSTRUÇÃO DE UM MODELO EDUCATIVO LIBERTÁRIO

Capítulo 1 - O nascimento da Escola Oficina Nº1 e a sua inserção na época 157

1 - Os actores: Mações e Anarquistas, um caso de fusão 157
2 - As fases de desenvolvimento da Escola Oficina Nº1 161
3 - Breve articulação entre as fases de desenvolvimento da Escola Oficina Nº1 e a vida sócio-política do seu tempo 165
4 - O nascimento da Escola Oficina Nº1 e os objectivos de quem a criou 166
5 - Concluindo 174

Capítulo 2 - A Evolução dos Planos de Estudos da Escola Oficina Nº1 177

1 - O primeiro plano de estudos de 1904 177
2 - O "Plano de Estudos para a Escola Oficina Nº1" de 1906-1907: A Revolução Libertária..... 180
3 - O "Plano de Estudos para a Escola Oficina Nº1" de 1912: correcções á Revolução Libertária.. 195
4 - Desenvolvimentos curriculares posteriores a 1912 203
5 - Concluindo: 1905-1912, balanço e discussão sobre o desenvolvimento curricular da Escola Oficina Nº1 207

Capítulo 3 - As regras, os regulamentos e as práticas na vida da Escola Oficina Nº1: dados para a descrição do quotidiano desta escola 213

1 - As avaliações 215
2 - A pontualidade e os horários 239
3 - Transgressões e punições 249
4 - O espaço 273
5 - Controlar os corpos para controlar as almas: o aspecto e a higiene 299
6 - Concluindo 321

Capítulo 4 - A inserção das crianças na Escola Oficina Nº1: coeducação e autonomia, rapazes e raparigas, crianças e adultos 323

1 - A coeducação 324
2 - A autonomia dos educandos 348
3 - Concluindo 397

Capítulo 5 - As Aprendizagens 399

1 - A Psicologia e a Educação 401
2 - As aprendizagens na Escola Oficina Nº1: O caso das ciências 430
3 - Modelo geral de aprendizagem seguido na Escola Oficina Nº1 e o seu significado sócio-pedagógico 452
4 - Concluindo 463

Capítulo 6 - Síntese: Evolução e caracteriticas do Modelo Pedagógico da Escola Oficina Nº1, 1905-1930 465

1 - O que poderiamos ver nesta escola, de 1905 aos finais da década de dez 465
2 - Concluindo: Definições das linhas de desenvolvimento sócio- pedagógicas presentes na vida da Escola Oficina Nº1, 1905-1910 470

Capítulo 7 - O fim de uma experiência alternativa 477

1 - Causas de raíz sócio-económicas na origem do fim desta experiência sócio-pedagógica 477
2 - A degradação do ambiente na Escola Oficina Nº1 e os seus reflexos a nível pedagógico: o fim de um Modelo Educativo Libertário 483
3 - Concluindo: Um breve epitáfio para a Escola Oficina Nº1 494

PARTE III - CONCLUSÃO: OS VESTÍGIOS DO PASSADO, CAMINHOS PARA O FUTURO

Capítulo 1 - O que resta da atitude dos Anarquistas face á Educação: Contra o Estado, a revitalização da Sociedade Civil 499

1 - A visão do Estado e o messianismo anarquista 500
2 - Como resultado de toda esta esperança, um enorme pesadelo 501
3 - Mas o anarquismo deixa-nos antever uma nesga de um futuro possível 503
4 - Em tudo isto, a educação 504

Capítulo 2 - O essencial sobre a Escola Oficina Nº1, 1905-1930 507

1 - A Escola Oficina Nº1 e o seu tempo: Uma experiência precoce 508
2 - O que foi a Escola Oficina Nº1 entre 1905 e 1930? 511
3 - Como se mudou de um Modelo Educativo Tradicional para um Modelo Educativo Libertário? 514

Capítulo 3 - A Escola Oficina Nº1: O presente e o futuro da Educação 519

1 - O que poderia ser hoje, a Escola oficina Nº1? 519
2 - As condições para o sucesso de uma forma de ver e de praticar a educação baseada na experiência protagonizada pela Escola Oficina Nº1 - Em direcção ao futuro 521
3 - O fim, finalmente 524

NOTAS 529

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E FONTES 571

ÍNDICE DAS FIGURAS 605

ÍNDICE DOS QUADROS 609

LISTA DE SIGLAS UTILIZADAS 613

AGRADECIMENTOS

Acerca de um trabalho deste tipo, é costume dizer-se que ele é o produto de várias vontades e de esforços, para além da pessoa que o assina como autor. Neste caso, os costumes são amplamente confirmados pela realidade, pelo que gostaría de agradecer àqueles que tornaram esta tese possível:

À minha família em geral, mas sobretudo à Bébé, à Catarina e ao Ricardo, que tiveram que me aturar, fechado em casa a falar com um computador, durante dois anos e meio. Sem eles, sem o seu afecto e amor, e sem os problemas que me iam criando enquanto viviam, ter-me-ia sido muito mais difícil suportar a solidão que um trabalho destes exige.

A George Snyders, cujas dúvidas face aos modelos educativos libertários, foram o início desta aventura.

Ao Steve Stoer, cujas intervenções, críticas e sugestões, foram fundamentais para a eliminação de alguns becos sem saída em que, em determinada altura me encontrei; cujo entusiasmo na apreciação deste trabalho, me levantou frequentemente uma moral que se encontrava algo rasteira; e cuja amizade se tornou numa das aquisições mais agradáveis desta tese.

Ao António Nóvoa, sempre disponivel para ler e discutir o que eu estava a fazer, e cujas críticas incisivas contribuíram decisivamente para a elevação dos padrões de qualidade deste trabalho, facto que nunca lhe poderei agradecer o suficiente. O que nesta tese é bom, também lhe pertence, o que é menos bom, é-o apesar dos seus esforços.

Às Direcções da Sociedade Promotora de Escolas, proprietárias da Escola Oficina Nº1, que sempre me franquearam as portas de tudo quanto se encontrava no interior desta instituíção, sem nunca me terem posto reservas de qualquer espécie. Tratando-se de membros de uma organização discreta acerca de cujo secretismo tanto se fala, só gostaria que outras organizações que se querem menos discretas e mais públicas, mostrassem a generosidade de critérios que estas pessoas mostraram em relação a um desconhecido. Sem tal generosidade, esta tese não teria existido.

No interior da Escola Oficina Nº1, gostaria de agradecer à D. Manuela, que tudo fez para me resolver alguns problemas que se me iam pondo, tornando-se a pouco e pouco numa cúmplice deste trabalho; e à D. Lucinda Lopes, que fez o favor de me falar da sua vida nesta escola, e de me mostrar e decifrar todos os espaços que nela tiveram algum significado.

Ao Conselho Directivo do Instituto Superior de Psicologia Aplicada e ao seu Presidente, Frederico Pereira, cujo apoio incondicional me permitiu estar dois anos em casa a redigir esta tese.

Ao José Alberto Correia e à Helena Araújo, que nunca recusaram as discussões e apreciações que lhes pedi, tendo-se tornado em mais um caso em que as relações de trabalho resvalaram para a amizade.

Ao Luis Coelho, à Madalena Ribeiro Castanheira, à Olivia Ribeiro e ao Rui Quelhas que tiveram a paciência de terem lido, corrigido e dado uma forma gráfica mais agradável a esta enorme tese.

A Rogério Fernandes e a Alberto Ferreira cuja amizade me deu forças para iniciar um trabalho destes.

Finalmente, aos meus alunos, cujas exigências ao longo dos meus dez anos de carreira universitária me ajudaram a não parar.

INTRODUÇÃO E RESUMO DAS PRINCIPAIS LINHAS DE DESENVOLVIMENTO DESTA TESE DE DOUTORAMENTO

Com esta "INTRODUÇÃO...", pretendemos por um lado fornecer um guia de leitura para esta tese, e por outro especificar as linhas de desenvolvimento que nela vamos levando a cabo.

Esta explanação das linhas que vão orientando o caminho percorrido por este texto terá de ser feita a vários níveis: primeiro no que diz respeito às ideias-força que estiveram na origem deste trabalho, e que se colocam no seu centro, e de seguida em relação aos várias pequenos caminhos que tivemos de ir abrindo de forma a contextualizar e explicar a pertinência e o interesse do objecto central.

Estes pequenos caminhos aparecerão, por vezes, dotados de lógicas autónomas por comparação com o essencial do texto, mas tentaremos mostrar que, quando eles não regressam às nossas preocupações centrais, é porque a força que desencadearam é suficientemente forte para acabar por sugerir possíveis continuações de um processo de exploração e de descoberta que não terá nunca um fim.

De qualquer forma, e como cremos que esta Introdução mostrará, as linhas de desenvolvimento sem conclusão serão mais as excepções do que as regras, no interior de um trabalho que cremos profundamente coerente.

I - O TEMA CENTRAL DESTA TESE

O tema central desta tese é a análise e descrição problematizada da vida de uma instituição escolar educativa nascida no princípio do século em Lisboa, com a designação de "Escola Oficina Nº1".

As razões para a escolha deste tema, que no interior da tese serão mais desenvolvidas, têm no entanto a ver com o facto desta escola ser uma instituição educativa que nascida sob o impulso e a acção de mações republicanos, no princípio deste século, cedo se transformou no exemplo de aplicação de um modelo educativo libertário.

As questões que se tornam assim fundamentais, são as seguintes:

1ª - Quais os aspectos que, ao nível das regras de funcionamento, das prescrições pedagógicas e da estrutura do poder no seio de uma instituição educativa, se torna necessário mudar para que a escola passe a trabalhar num registo pedagógico diferente, neste caso, libertário.

2º - Qual o conteúdo explícito das regras de funcionamento, das prescrições pedagógicas e da estrutura de poder institucional que consubstanciam um modelo educativo libertário.

3º - Como funcionam, na prática pedagógica do dia-a-dia, tais regras de funcionamento, tais prescrições pedagógicas e tais estruturas organizativas e de poder, ou seja, o que é um modelo educativo libertário, quando posto em prática.

4ª - Quais os contributos que tal modelo nos pode dar para repensarmos a forma de fazer educação nos nossos dias.

Ou seja: Como se muda de um modelo educativo tradicional para um modelo educativo inovador, neste caso, libertário, quais os aspectos programáticos que reflectem tal mudança, como se articulam com o quotidiano educativo e como o transformam, e qual o suporte que nos fornecem em termos de mudanças radicais nas formas de encaramos a educação nos nossos dias.

Estas são as questões que de uma forma mais organizada se destacam de uma errância pelo interior desta instituição educativa lisboeta dos começos do nosso século. Na verdade, são sobretudo questões que acabam por surgir como um resultado inevitável de tal errância, que, diga-se, começou de uma forma mais espontânea, como um produto quase puro da curiosidade sentida face a algo de "exótico", ou seja, uma escola criada por mações, que se tornaria no que podemos chamar uma "escola anarquista", ou mais cuidadosamente numa escola que deu substância e vida às concepções libertárias sobre o ensino e a educação.

Acrescente-se a isto o facto de esta escola ter sido um caso único, se não em Portugal, pelo menos em Lisboa, quer devido ao tempo de duração, quer devido à solidez das suas concepções pedagógicas.Mesmo no que diz respeito às experiências conhecidas a nível europeu, também pensamos que se trata de um caso singular, pela abundância de documentação e de fontes que permitiram que nela tivéssemos entrado de uma forma consistente.

Assim sendo, pensamos também que aquilo que foi sendo revelado pelo espírito de curiosidade e de descoberta que esteve na origem desta tese, ou seja, a descrição sempre problematizada, mas também descritiva, e por vezes pormenorizadamente descritiva de como era esta escola, de como nela se vivia, e de como nela se tentava educar e ensinar, se deve também assumir como um dos objectivos primordiais desta tese.

Por outras palavras, e por mais discutível que, à luz das actuais concepções sobre a história este propósito possa ser, um dos objectivos essenciais desta tese foi o de reconstruir esta experiência educativa datada de há quase um século. Reconstruí-la fisicamente, reconstruí-la na sua alma, de modo a que o produto acabado fosse reconhecível e nos pudesse ele próprio pôr as questões que a pouco e pouco se foram tornando centrais nesta tese.

Desta maneira optámos por não partir de uma grelha teórica muito definida que, existindo subliminarmente em todo o texto, encontrará as suas bases e inspiração nas teorizações que estabelecem de uma forma geral correspondências entre o campo político, social e económico, por um lado, e a educação, por outro. Mais do que corresponder a metodologias de análise muito específicas sobre as relações entre a sociedade e a educação, esta correspondência acaba por ser quase que unanimemente adoptada pelas principais correntes da sociologia contemporânea, embora com propósitos e chegando a conclusões variadas e por vezes mesmo opostas entre si.

Dentro desta visão geral que estabelece correspondências entre a sociedade e a educação, devemos admitir que as teorias de inspiração neo marxistas, teorias que põem a sua ênfase em processos de evolução social baseados no conflito, nos influenciaram mais do que as teorias funcionalistas, mais

viradas para a explicação das questões educativas em termos de fabricação e construção de consensos em termos sociais.

Pensamos, no entanto, que, de um ponto de vista histórico, torna-se difícil não recorrer a ambas as formas de encarar as relações entre a sociedade e a educação, ambas sendo a expressão de grupos e estratos sociais e políticos com projectos diferentes, ambas sendo portadoras de lógicas perante a vida que coexistiram e que ainda coexistem, embora afrontando-se constantemente. Sem esta coexistência, feita na base do conflito é certo, mas ainda assim coexistência, como parte de um património cultural e de pensamento que em termos gerais se tornou comum, a nossa forma de pensar, de racionalizar e de organizar a vida, e portanto as relações entre a sociedade e a educação, ter-se-ia definido de formas provavelmente bem diferentes das actuais.

Sem conhecermos estas duas formas de encarar este tipo de relações, será impossível compreendermos por um lado que a construção das sociedades saídas da Revolução Industrial correspondeu a algo mais do que a implantação do capitalismo industrial, espraiando-se numa verdadeira mutação global com aspectos culturais e civilizacionais de ruptura face às formas de vida das sociedades humanas que antecedem as transformações industrialistas. Também e por outro lado, sem compreendermos ambas estas formas de nos posicionarmos sobre as relações entre a educação e a sociedade, ser-nos-á muito difícil de compreender que as grandes transformações globais a que nos vimos referindo se deram perante enormes resistências, através de conflitos que, ultrapassando aspectos defensivos, construíram verdadeiras alternativas ao caminho que se veio a tornar hegemónico no que hoje chamamos de sociedades ocidentais, que, por sua vez, tiveram de adaptar muitas das propostas fundamentais de tais alternativas, quanto mais não fosse, para sobreviverem à pressão de que eram alvo.

Mas diga-se que a construção de um trabalho que verse sobre uma instituição real que existiu no tempo acaba por suscitar necessidades explicativas e descritivas que ultrapassam os quadros conceptuais desenhados pelas teorias sociológicas antes mencionadas.

Os exemplos abundam nesta tese: a Escola Oficina Nº1 é construída por mações portadores de um projecto republicano, num tempo em que ainda se vive em monarquia. As suas intenções são claras: por um lado, eles procuram construir uma escola que vise a formação de bons artesãos, e este, "bons" aplicado quer nos seus aspectos técnico-profissionais quer nos seus aspectos humanos; por outro, procuram que a sua escola forme indivíduos refractários à ordem vigente, ou seja, procuram que nela se formem, de um ponto de vista político, futuros republicanos. Por outras palavras, esta escola começa por querer formar bons operários, portanto indivíduos que se insiram dum ponto de vista social em situações de subalternidade, dotados de uma boa formação técnica e humana, mas que ao mesmo tempo se insurjam contra as instituições legais da época, ou seja, a monarquia constitucional.

De seguida e com a progressiva influência dos anarquistas, o que se pretende é a formação de "seres humanos integrais", em que os aspectos relevantes da cultura intelectual, acompanhem de perto e em igualdade os aspectos que relevam da cultura técnico-científica, tudo isto sem nunca perder de vista os aspectos profissionais propriamente ditos. Quer-se que o valor fundamental a incutir na criança seja

o da liberdade nos seus termos mais gerais, mas, mais do que se querer, espera-se que o resultado da educação seja pessoas que se insiram num vasto programa de mutações sociais políticas e económicas que ultrapassem, quer as formas de Estado monárquico, quer as formas de Estado republicano, quer provavelmente, visto que tal tipo de questões nunca é expresso duma forma inequívoca, a forma de Estado "tout court".

E como acabamos de dizer, nada disso é assumido nas formas como nós as pomos, porque os libertários combatem os aspectos que na educação visam influenciar a atitude das crianças perante a vida, ou seja, negam e temem a reprodução das normas e valores sejam eles quais forem, pondo o ênfase nas normas e valores que as próprias crianças forem construindo por si... mas, e naturalmente, com a ajuda de quem se encarrega de as educar.

Esta tentativa bela, mas algo utópica pelo menos na altura, e sempre contraditória nos seus termos, de romper com o que na educação existe de reprodução, encontra-se numa instituição que é politicamente republicana, que até 1910 está em oposição ao Estado monárquico, mas que no seu seio encontra uma outra forma de oposição que engloba quer o regime monárquico combatido pelos republicanos, quer o regime republicano proposto pelos donos da escola. E é dentro desta situação assaz complexa que as correntes anarquistas se vão tornado hegemónicas nesta instituição.

Quer as teorias da reprodução quer as teorias funcionalistas, se tornam insuficientes para explicarem na sua globalidade o que em determinados momentos se passa na Escola Oficina Nº1, mas sem elas, seria provavelmente impossível nós termos conseguido colocar esta questão da forma como o fizemos.

A consciência que temos das insuficiências do campo teórico actual, e simultaneamente a consciência de quanto lhe somos devedores, marcam precisamente o papel que este quadro teórico, hoje tradicional, ocupou na nossa tese, o adjectivo subliminar, sendo muito preciso para o designar.

Interessa-nos também, nesta tese, pôr em relevo a maneira como as questões pedagógicas se fazem eco das dinâmicas introduzidas pelas teorizações anteriormente definidas, ou seja, cremos que as preocupações, as teorizações e os saberes fazeres pedagógicos são de outra ordem face ao discurso e às práticas inspirados na sociologia e na teoria política, mesmo se existe, como é natural, uma densa malha de infiltrações e de sobreposições entre elas.

Pensamos que a constatação deste facto, se por um lado nos obriga a termos em conta o contexto sócio-político em que uma experiência educativa nasce, por outro, permite a relativa autonomização duma experiência educativa, ou por outras palavras, permite que o essencial dessa experiência possa ser projectada, dentro de determinados limites, mas também com algum sucesso, para um tempo e para uma sociedade que não a que a viu nascer.

Este aspecto prende-se, pois, com os objectivos confessos que temos em poder mostrar que a experiência da Escola Oficina Nº1 "vale por si", o que talvez explique muito da forma como esta tese se encontra organizada, e que, valendo por si, ela poder-nos-á ajudar a repensarmos um futuro por nós desejado no que respeita à educação.

Se um dos objectivos desta tese é o de provarmos que esta experiência se pode erigir numa base de reflexão e de ajuda para a superação do actual momento educativo, então uma das preocupações que teremos, será a de a legitimarmos cientificamente.

Com a expressão que utilizámos, ou seja, "legitimidade científica", queremos sobretudo dizer, dentro do contexto da nossa tese, que a forma que esta experiência tomou, correspondeu a uma escolha, e que tal escolha sendo baseada em concepções da vida e do ser humano que poderíamos chamar de libertárias, não descurou os aspectos científicos do seu ensino, pelo que a ser atacada, o deve ser na sua verdadeira essência, ou seja, por se ter tratado de uma escolha política, e não nos fundamentos científicos da forma como encarou a transmissão de conhecimentos e das aprendizagens que facultou às crianças que nela estudavam.

Parece-nos importante sublinhar este ponto por duas razões: a primeira tem a ver com a maneira como experiências deste género têm sido denegridas, hoje como em tempos mais recuados.

De facto raramente os críticos destas formas de promover a educação atacam estas experiências na sua essência política, porque essa essência, quando toma a forma pedagógica, responde sobretudo a aspirações humanas quase universais.

Por outras palavras é difícil atacar **uma escola**, pelo facto de nela as aulas serem dadas no campo, recorrendo a laboratórios, e pondo como metodologia básica nas aquisições escolares, métodos que sublinham a importância das actividades de descoberta das próprias crianças; por nela se proibirem os castigos físicos, por nela as crianças estarem organizadas em associações com funções reais de gestão, ou por nela coexistirem pacifica e cordatamente rapazes e raparigas, professores e alunos. Estes pontos sendo, pelo menos na altura em que começaram a ser traduzidos em experiências escolares, sinal de que o que se queria na verdade era mudar a sociedade, raramente foram atacados nesta perspectiva.

De facto as críticas fundamentais a estes modelos educativos passaram quase sempre pela insinuação de suspeitas relativas à falta de consistência científica das formas de aprendizagem por elas promovidas.

Assim sendo, pareceu-nos essencial termos um cuidado muito específico com as aprendizagens tal como eram construídas e concebidas nesta escola. Em primeiro lugar, procurámos dar uma súmula sobre as modernas teorias das aprendizagens, focando os aspectos que, partindo de várias origens e forma de conceber tais aprendizagens, se constituem hoje em pontos de consenso. Em segundo lugar, descrevemos cuidadosamente a forma como uma disciplina era organizada e transmitida às crianças. De seguida, ligámos estes dois aspectos e concluímos que nada havia de errado, muito pelo contrário, face às bases científicas que se encontravam na origem desta forma de conceber as aprendizagens.

Chegámos mesmo à conclusão que uma parte do labor científico das últimas décadas no que respeita à psicologia e às teorias das aprendizagens, permite-nos mesmo compreender e legitimar com uma maior base de certeza aquilo que de certa maneira era feito intuitivamente mas de uma forma muito segura pelos professores da Escola Oficina Nº1, há cerca de oitenta anos.

Ou seja, a produção científica actual sobre a questão das aprendizagens, permite-nos potencializar o valor didático das aprendizagens construídas na Escola Oficina Nº1 dos princípios do século.

A segunda razão pela qual focámos com especial atenção as questões relativas à forma como as aprendizagens se estruturavam nesta escola, tem evidentemente a ver com o facto de querermos encarar esta experiência pedagógica como um possível ponto de partida na forma de repensar a educação em termos do presente e do futuro, pelo que é absolutamente necessário que seja eliminado qualquer tipo de ambiguidades ou zonas obscuras na análise deste tipo de instituições, particularmente no que respeita a uma área tão importante como as aprendizagens, uma das razões de existência do conceito de escola.

Desta maneira, o que fizemos no capítulo dedicado às aprendizagens, ou seja, analisá-las minuciosamente à luz de um corpo conceptual construído à base de produções teóricas consensuais sobre os problemas das aprendizagens, não o fizemos no que respeita a outras áreas da vida e das actividades da Escola Oficina Nº1, que relevam, claramente, de escolhas relativas a um determinado modelo sócio-educativo sem implicações directas nesta área.

Está desta forma apresentado o tema central desta tese enquadrado nas opções por nós levadas a cabo, tudo isto com a intenção de clarificar, por um lado, as linhas de desenvolvimento principais deste trabalho e os contextos em que elas se foram inserindo, e por outro, facilitar a leitura de um texto algo longo e, por vezes, muito denso.

II - A FORMA DE ORGANIZAÇÃO DESTA TESE

Não partimos para este texto com ideias muito firmes sobre a forma de o organizar. No entanto, no decorrer da sua elaboração, foi surgindo quase que naturalmente uma coerência organizativa, que, acabando por ser alvo de vários momentos de reorganização e de rearranjo, deu finalmente origem ao produto acabado aqui apresentado.

Assim, esta tese encontra-se dividida em três PARTES, cada uma das partes encontra-se dividida em capítulos, e cada capítulo encontra-se dividido em sub-capítulos. Quer as partes quer os capítulos quer os sub-capitulos estão numerados, mas, no interior destes ultimos, as nossas unidades formais de conteúdo mais específico, encontraremos "destaques" que significam a descida para análises mais sectorizadas dentro destes sub-capítulos. Por questões que se prendem com a elegância do texto, abstivemo-nos de numerar estes destaques.

No que diz respeito às "Notas", tentámos evitá-las, utilizando-as apenas quando achámos imprescindível, quer para uma maior compreensão do texto quer para derivações relacionadas com possíveis linhas de continuidade futuras, quer ainda, mas mais raramente, para complementos de ordem teórico que seriam supérfluos no corpo do texto.Desta forma optámos por colocar todas as notas no final do texto da tese, a fim de se tornarem mais fáceis de serem consultadas.

Na parte final de cada capítulo, encontraremos sempre um momento de paragem que procura reorganizar e realçar o que nele consideramos essencial. Estes momentos de paragem tomarão sempre a forma de sub-capítulos conclusivos.

Cremos, assim, que está explicada duma forma sintética a forma como esta tese se encontra organizada.

III - SÍNTESE DESCRITIVA DAS PARTES EM QUE SE DIVIDE ESTA TESE

Esta tese divide-se em três partes: A **PARTE I**, com o título genérico de "**DEFINIÇÃO DAS LINHAS DE TRABALHO E O SEU ENQUADRAMENTO CONTEXTUAL**"; A **PARTE II** com o título genérico de "**A ESCOLA OFICINA Nº1 1905-1930: DA REPÚBLICA AO ANARQUISMO, A CONSTRUÇÃO DE UM MODELO EDUCATIVO LIBERTÁRIO**"; A **PARTE III** com o título de "**CONCLUSÃO: OS VESTÍGIOS DO PASSADO E OS CAMINHOS DO FUTURO**".

Pensamos que se justifica uma abordagem introdutória sobre cada uma destas partes gerais e sobre os capítulos que as constituem. O objectivo sendo o de fornecer um auxiliar de leitura deste trabalho, tentaremos ser sintéticos e precisos.

1 - Parte I: "Definição das linhas de trabalho e enquadramento contextual"

Como se pode depreender do título desta primeira parte da tese, o seu objectivo é definir as hipóteses de que partimos para este trabalho, indicar a forma como as trataremos no decurso do texto, e definir o pano de fundo político, social e educativo em que se inscreve a vida da Escola Oficina Nº1.

Estando dividida em três capítulos, que constituem o núcleo de partida da nossa tese, justifica-se uma abordagem mais pormenorizada de cada um deles.

a) Capítulo 1 - "Hipóteses de partida e questões metodológicas"

Começamos no **primeiro sub-capítulo,** cujo título é o de "Uma hipótese geral: A Revolução Industrial e a construção do modelo de escola actual", por definir, mais do que uma hipótese, um ponto de partida: as formas actuais de encararmos a educação, quer a nível geral do que poderemos chamar de "sistemas educativos", quer a nível das concepções pedagógicas aplicadas e discutidas nos nossos tempos, encontrando as suas raízes num passado longínquo, sedimentam-se na sua forma actual nas transformações advindas dos processos industrialistas que desde finais do século XVIII atravessam a Europa, primeiro, para de seguida, de formas mais ou menos intensas, mais ou menos directas, irem construindo o mundo em que vivemos.

Neste sub-capítulo fornecemos dados gerais sobre os modelos explicativos tradicionais relativos ao que chamamos de Revolução Industrial, tentamos caracterizar algumas das formas de educação formal características das sociedades pré-industriais, focamos as modificações que se vão dando no tecido educativo ao longo dos tempos e que se clarificam a partir do século XVIII, e relacionamos tais modificações com o processo mais geral da implantação do modelo industrialista na Europa.

Fazemo-lo de uma forma descritiva, sem grandes inovações face ao que hoje é admitido como mais provável, e adoptamos uma postura histórica cuja finalidade é traçar linhas mestras que expliquem o actual modelo escolar. Pomos um ênfase quase que absoluto nas formas de educação básica, visto serem as que na nossa opinião marcam uma verdadeira ruptura com a educação das sociedades pré-industriais.

É neste primeiro sub-capítulo que, partindo do que se admite ter sido a evolução em termos sociais da educação a partir do século XVIII, fornecemos dados que permitam apercebermo-nos da forma como as teorias sociológicas contemporâneas tratam a educação e a sua inserção em termos sociais políticos e económicos. Assim sendo, invertemos os dados face à ordem pelos quais eles costumam ser apresentados, uma ordem que na nossa opinião não reflecte a relação entre a forma que as instituições tomam e as teorizações construídas para a sua compreensão: na verdade, estas teorias são construídas, emendadas e reelaboradas, na maioria dos casos, face à implantação e desenvolvimento que no terreno tomam as instituições educativas actuais.

Referimos portanto as teorias da reprodução, as teorias funcionalistas, mas partilhamos a opinião expressa por André Petitat de que tais teorias dificilmente explicam na sua globalidade o papel que a escola teve na construção das sociedades actuais. Desta forma, mencionamos também o papel produtor que estas escolas tiveram nesta construção, papel esse que poderá ser melhor compreendido através de uma abordagem em que os aspectos históricos complementam os sociológicos.

É também uma preocupação, dentro deste sub-capítulo, tentarmos reconstruir e dar a perceber, à luz de trabalhos diversificados como os de Michel Foucault e de E. P. Thompson, a maneira como as formas de escolarização industrialistas se inserem num movimento global de institucionalização e de racionalização da sociedade, movimento que, inserido nas grandes tranformações industrialistas, redefine e intensifica as formas de controlo social então postas em campo.

Passando para o **segundo sub-capítulo**, intitulado "Uma hipótese mais restrita: as alternativas ao modelo de sociedade burguesa e o papel da educação", nele definimos a razão de escolha do tema central desta tese, ou seja, a Escola Oficina Nº1, as razões que nos levaram a tal decisão, e num segundo tempo definimos com mais rigor as hipóteses que irão guiando e que permitem compreender a génese desta tese.

Tais hipóteses encontram-se a dois níveis. O primeiro visa desconstruir a forma harmónica e estruturada como no primeiro sub-capítulo apresentamos o processo de industrialização europeu, salientando a enorme conflitualidade social que caracterizou este processo, e os seus efeitos na educação.

Para ilustrarmos o resultado das resistências gerais à forma que as sociedades industrializadas iam adquirindo, pomos, como **hipótese 1**, que os estratos sociais subalternizados construíram alternativas globais de sociedade à sociedade burguesa triunfante, alternativas essas consubstanciadas no caso português pelo movimento operário do princípio do século, que tenta construir e formalizar uma rede educativa paralela à rede educativa estatal.

Esta manifestação de uma forma diferente de encarar a sociedade, e logo de encarar a educação, actuando como um pano de fundo na sociedade portuguesa do princípio do século, vai-nos levar à definição da nossa **hipótese central**, ou seja a hipótese que se relaciona com a Escola Oficina Nº1.

Assim sendo, esta hipótese central adianta que a experiência protagonizada pela Escola Oficina Nº1 terá de ser vista e analisada de três formas, complementares, mas diferentes:

a) como uma experiência politicamente alternativa à escola de massas construída pelos aparelhos de Estado dos séculos XIX e XX ;

b) como uma experiência que, no domínio pedagógico mais estrito, e independentemente do contexto político e social geral em que foi criada e se desenvolveu, representou na altura uma forma de fazer educação que constituiu um momento de ruptura, face às concepções e às práticas pedagógicas e educativas dominantes;

c) como uma experiência pedagógica e educativa que prefigurou um modelo de escola que se constitui como referência à ultrapassagem do modelo de escola actual.

Mais do que hipóteses na concepção experimentalista do termo, trata-se aqui sobretudo de desenhar o rumo que a investigação que esteve na base desta tese tomou.

Passamos de seguida para o **terceiro sub-capítulo**, intitulado "A natureza do nosso trabalho e as questões de ordem metodológica", onde enquadramos metodologicamente esta tese, situando-a nos debates que nas últimas décadas têm tido por objecto central a história, e neste caso mais específico, a história da educação.

Aquilo que nos parece essencial neste domínio é o facto de nos fazermos eco de uma concepção aberta da história, uma concepção que, baseada numa multiplicidade de fontes e de documentos, recorrendo a disciplinas adjacentes à própria história, se preocupa em estabelecer pontos de conhecimento seguros e, portanto, verdades relativas, mas que essencialmente se preocupa em chegar a pontos de onde se possa partir para novas incursões nesta tentativa constante de conhecer a natureza dos comportamentos e das formas do pensamento humano e da sua acção.

Uma história que assuma abertamente um comprometimento com o presente e com o futuro, e simultaneamente uma história que faça seu objecto de trabalho, mais do que as instituições, as suas lógicas internas, numa perspectiva evolutiva; mais do que as fachadas de tais instituições, os seus interiores e os espaços de poder, de vida, de diversão e de amor que nos ajudam a compreender melhor a forma como tais instuições se erguem e como se relacionam com os seus exteriores. Uma história dos hábitos e dos quotidianos, assim como das representações que sobre esses hábitos e quotidianos têm vindo a ser formados desde sempre.

Filiámos também o texto e a maneira como o concebemos e orgnizámos no que poderá ser definido como etnometodologia histórica.

Ou seja, tratando-se sem dúvida de uma tese que se inscreve na história da educação, a forma como ele foi a princípio abordado, a forma como somos devedores dos ambientes em que o essencial desta tese se foi desenrolando, a maneira como preferimos que o próprio texto fosse ele próprio dotado de uma lógica interna que segregasse por si as questões teóricas e teorizantes que são constantemente mobilizadas, e a maneira como fomos rejeitando uma postura neopositivista herdada do experimentalismo, leva-nos a definir a forma de elaboração desta tese como sendo devedora das concepções etnometodológicas teorizadas e aplicadas por autores como Paul Willis, Paul Atkinson ou Martin Hammersley entre outros.

Estão assim definidas as regras e as opções que se encontram no núcleo desta tese. Devido ao facto de neste capítulo se encontrar definido este núcleo de regras e de opções, pareceu-nos essencial ter-mo-nos debruçado sobre ele de uma maneira mais minuciosa, abordando-o ponto por ponto. A partir deste momento preocupar-nos-emos em explanar as lógicas internas de cada capítulo e de cada parte da tese de forma menos extensa e mais geral.

b) Capítulo 2 - "O contexto político social e económico no princípio do século em Portugal"

Este capítulo destina-se sobretudo a identificar os traços fundamentais das questões políticas, económicas e sociais que marcaram a transição do século XIX para o século XX em Portugal.

Como tal, ele serve também, ao identificar os problemas, os actores e as ideias postas no campo social deste tempo, para tecer o pano de fundo sobre o qual a trama desta tese se irá desenrolar.

Tentámos aqui, e servindo-nos de novo de um corpo de conhecimentos relativamente estável e sem recorrermos a fontes originais, traçar em linhas largas o que se admite hoje com um certo grau de consenso terem sido as principais características do processo desenvolvimentista português do século XIX. Foram vários os autores a que recorremos, como à frente na tese se verá, mas importante para nós foi mesmo a redescoberta de alguns textos fundamentais hoje datados de meio século, de um autor como Armando de Castro, cuja lucidez e pertinência nas análises que leva a cabo, fazem dele um dos poucos grandes historiadores do processo de industrialização português.

Mas mais do que traçarmos estas linhas largas relativas ao processo desenvolvimentista português do século XIX, quisemos também que fosse possível perceber o que significa, em termos quase físicos, dizer que o Portugal dos finais do século XVIII, século em que já se encontra em marcha a tremenda força dos começos da Revolução Industrial, é um país solidamente ancorado numa era pré-industrial. Mais do que afirmar esta constatação histórica, procurámos que ela fosse possível de ser **sentida**, pelo que recorremos ao testemunho de estrangeiros que por cá passaram nesse tempo, entre os quais figura o inestimável William Beckford. Cruzámos o que Beckford e outros viram e relataram, com esse outro magnífico trabalho de geografia humana produzido, um século depois, por Léon Poinsard, no sentido de fornecer dados que necessariamente se misturam com afectos, dados que nos mostrem como foi dramático a vários níveis o século XIX português.

Arriscámos esta entrada na literatura de viagens a que fomos aqui e ali acrescentando a notável intuição histórica de um Gilberto Freyre na sua definição do colonizador português do Brasil, de modo a darmos alguma substância que fosse capaz de acrescentar algo de mais físico e afectivo do que os inevitáveis dados estatísticos trabalhados pela economia e interpretados pela sociologia política, que costumam caracterizar este tipo de trabalho, e particularmente este tipo de época.

Esses dados e essas interpretações também estando presentes na nossa tese, encontram-se, cremos nós, ilustrados com o que, muitas vezes involuntariamente, tais dados e interpretações acabam por esconder: ou seja, que a história, em última instância, refere-se a pessoas.

O episódio republicano de 1910 é referido não nos pormenores da sua acção, que se encontra notavelmente descrita por outros historiadores, mas na interpretação da sua génese e das características

que tomou. Também aqui, somos devedores do trabalho de Armando de Castro, que, não sendo reconhecidamente um especialista nesta matéria, compensa tal facto com uma fineza e argúcia de análise a todos os títulos notável.

Este capítulo, serviu também para identificarmos de uma forma breve, mas que cremos relativamente completa, as ideias e os actores que subiram ao primeiro plano da época que esta tese atravessa, e estamos a falar dos republicanos, dos mações e dos anarquistas. Procurámos dar uma ideia geral mas correcta das suas ideias e, numa segunda fase, da sua acção, no Portugal da transição de século.

c) Capítulo 3 - "O contexto educativo português do princípio do século: O Estado e os anarquistas"

Este capítulo encontra-se espraiado por duas partes, tal como o próprio título sugere, partes essas que correspondem a sub-capítulos, e é talvez, dos capítulos desta parte I da tese, o mais importante em termos da sua economia global.

Na verdade, e num primeiro tempo, tentamos fazer o balanço do estado da educação em Portugal no princípio do século, com destaque para o seu sector primário. O que queremos demonstrar aqui é que uma parte daquilo que explica as iniciativas operárias no sector educativo, ou seja a sua tentativa de construir um esboço de rede escolar paralela à do Estado, é o atraso em que se encontra em termos de implantação, e isto sobretudo no que respeita aos tecidos urbanos, a rede escolar estatal, já definida desde meados do século anterior.

Queremos também mostrar que não há mudanças significativas que ultrapassem a retórica, do Estado monárquico para o Estado republicano, no que respeita à educação popular, ou seja, no que respeita à implementação do sector básico do sistema de ensino português dos primeiros vinte e seis anos do nosso século.

Fazemo-lo, mas de uma forma que terá de ser completada por investigações posteriores, através do trabalho sobre três aspectos que consideramos reveladores: as formas de financiamento da instrução primária, ou seja, a parte que neste financiamento era coberta pelo Estado e pelas autarquias; o estudo da evolução da percentagem das despesas com a educação inscritas nos Orçamentos Gerais de Estado, desde 1900 até 1926; e a distribuição em termos relativos, nas cidades e particularmente em Lisboa, do peso que o sector de ensino privado tinha face ao sector de ensino público.

As conclusões são claras: As autarquias têm sempre um papel preponderante no financiamento da rede escolar primária, sem no entanto a controlarem; não existem diferenças significativas nos 20 primeiros anos do nosso século no que respeita à percentagem de verbas atribuída pelos Orçamentos Gerais de Estado à educação, o período final da República sendo uma excepção, mas que, por razões que na tese serão debatidas, não será tido em conta; e se existe de 1900 a 1926 em Lisboa uma subida assinalável do numero de escolas do Estado em detrimento do numero de escolas privadas, tal facto terá provavelmente mais a ver com as dificuldades económicas com que a partir do começo dos anos 20 o sector privado do ensino se debate do que com o arranque de uma dinâmica

acrescida do sector educativo estatal, visto que, de 1900 a 1926, o número total de alunos da instrução primária em Lisboa conhece um crescimento apenas moderado.

Cremos, assim, que se torna claro neste capítulo o desinterese relativo a que as questões educativas foram votadas pelo Estado liberal português, no qual incluímos a 1ª República.

As explicações, não sendo muito diferentes das explicações que enfatizam a correspondência tradicional entre subdesenvolvimento económico e debilidade dos sistemas educativos, procura no entanto relacionar tal debilidade com as facilidades de legitimação de um Estado burguês, num país cultural e linguisticamente homogéneo, quando a esta homogeneidade se junta uma muito lenta progressão das relações sociais e económicas capitalistas, lentidão essa que, explicando a própria fraqueza de tal Estado, explica também a oposição relativamente fraca que ele encontrará por parte das camadas sociais mais prejudicadas por tal progressão.

Mas também parece claro que, se isto é verdade para o País como um todo, já se tomarmos em conta os espaços urbanos portugueses da altura, que são por definição os espaços onde o poder se encontra concentrado, tal não se verifica, e não só a contestação ao Estado é forte nas cidades, como inclusivamente a nível educativo, a combinação entre um modo de vida urbano por um lado e uma acção política mais intensa por outro, geram expectativas que potencializam necessidades ligadas à emergência em termos mais vigorosos de um modo de cultura escrita. O que se passa, é que, no princípio do século em Lisboa e no Porto pelo menos, tais expectativas não são satisfeitas pelo Estado, sendo maior a procura do que a oferta, e surge um sector educativo privado forte, numericamente pelo menos.

No meio deste sector privado, coexistem várias estratégias de expansão do ensino básico, entre as quais as estratégias geridas e postas em prática pelos anarco-sindicalistas portugueses, em especial no que se refere a Lisboa.

Trata-se de uma estratégia que, dotada a princípio de uma lógica complementarista, ou seja, de uma lógica que se insere na resposta às insuficiências quantitativas da rede educativa estatal, cedo se começa a transformar numa lógica substitucionista, ou seja, uma lógica que procura substituir as ofertas estatais de ensino pelas suas próprias, alterando também os aspectos qualitativos de tal oferta.

Da análise de tais aspectos qualitativos postos em prática nalguns casos, ou idealizada na maioria deles, partimos para uma definição mais exacta dos contornos de um modelo educativo libertário, que na nossa opinião servirá como um ponto de referência para a análise do modelo educativo construído na Escola Oficina Nº1, a partir de 1907.

O essencial de tal modelo educativo surge como uma combinação entre as perspectivas pedagógicas próprias ao que genericamente designamos por educação nova, com os planos sócio-educativos segregados pelas diversas correntes socialistas da transição do século.

Por outras palavras, o que marca a especificidade do que apelidámos de "modelo educativo libertário" é a hábil junção entre as preocupações relativas a um ensino centrado nas actividades naturais da criança, na sua liberdade e não constrangimento, com as perspectivas do pensamento socialista sobre a educação, que enfatiza a necessidade de juntar os aspectos manuais e profissionais da educação técnica com os aspectos humanistas, científicos e artísticos da educação formal e académica, numa perspectiva de formação integral e integrada, em ruptura com os aspectos segregadores geralmente reconhecidos aos

modelos educativos tradicionais postos em prática e massificados nas sociedades industrializadas do século XIX e XX.

Estão pois criadas as bases, identificados os actores e especificadas as problemáticas que se encontram no centro das preocupações desta tese de doutoramento.

A partir daqui trata-se de tentar ilustrar as questões postas por esta parte I, através do estudo de um caso, ou seja, através do estudo da evolução da experiência sócio-pedagógica, que teve por sede a Escola Oficina Nº1 de Lisboa, entre os anos de 1905 e 1930.

2 - Parte II - "A Escola Oficina Nº1 1905-1930: da República ao anarquismo, a construção de um modelo educativo libertário"

Como se pode depreender do título genérico da parte II desta tese, ela encarregar-se-á sobretudo de narrar o nascimento, a vida e a morte desta escola.

Tratar-se-á portanto de uma parte essencialmente composta pela descrição problematizada desta experiência educativa, que será vista em termos evolutivos, focando os aspectos que julgámos fundamentais para a sua compreensão, ou seja, os aspectos que a própria Escola Oficina directa, mas sobretudo indirectamente, através dos materiais nela construídos e das polémicas que nela ocorreram, enfatizou e realçou.

Desta forma, se no que respeita às fontes utilizadas, e tendo em conta a sua abundância, tivemos de proceder a uma selecção das mesmas, procurámos dentro desta selecção não marginalizar temas ou aspectos que tivessem ocupado lugares de destaque na vida desta instituição.

Excepção a esta filosofia de trabalho foram os aspectos mais institucionais da vida da Escola Oficina Nº1, e sobretudo da Sociedade Promotora de Escolas, a Sociedade que era proprietária desta escola.

Tal excepção tem várias raízes, a primeira das quais tendo a ver com o facto de a Sociedade Promotora de Escolas ser uma organização maçónica, o que ignorávamos quando nos começámos a interessar pela Escola Oficina Nº1. Assim sendo, naturalmente que se poriam dificuldades face à pesquisa em arquivos de que a Maçonaria é proprietária, o que, realce-se, nunca existiu face aos arquivos e fontes disponíveis na e sobre a Escola Oficina Nº1, que nos foram completamente franqueadas pelas sucessivas direcções da Sociedade Promotora de Escolas, durante o período em que durou a nossa recolha de dados.

Partindo deste facto, cedo percebemos que os aspectos de índole sócio-pedagógica eram suficientemente interessantes e abundantes para preencherem um lugar central nesta tese, e que mesmo os aspectos essenciais que se prenderam com as questões que no seio de uma instituição demarcam estratégias e lutas relativas ao poder estavam intimamente relacionados com a evolução das questões educativas e pedagógicas, pelo que, naquilo que para nós era essencial, tais aspectos encontravam-se se não disponíveis, pelo menos perceptíveis de forma a responderem por si às questões que a este nível íamos pondo.

Mas que fique claro que a abordagem em termos maçónicos, levada a cabo por um iniciado com acesso aos arquivos da Maçonaria, poderia ser bem diferente da nossa, iluminando certamente algumas zonas de sombra que para nós continuaram a existir.

Desta forma e esclarecido este facto, estamos assim em condições de dizer que esta parte da tese cobre a globalidade do que achamos relevante para a descrição da vida desta escola, sendo essencial que se perceba, e isto em acordo com a filosofia metodológica que nos animou, que neste texto se reflecte tudo o que de importante encontrámos no espólio documental desta escola.

Desta maneira, realçamos, e como tinhamos dito quando nos debruçámos sobre as questões metodológicas, que foram as fontes que se nos foram deparando no processo de pesquisa que em grande parte nos orientaram no trabalho e nas conclusões que sobre ele fomos construindo.

Assim sendo, passemos pois para a descrição breve das linhas de força de cada um dos capítulos que compõem esta parte II da tese.

a) Capítulo 1 - "O Nascimento da Escola Oficina Nº1 e a sua inserção na época"

Este capítulo é para esta parte II da tese, o que a parte I representou para a globalidade do trabalho: através dele, apresentamos os actores, os cenários e demarcamos as épocas em que a acção se vai desenrolar, não já a um nível geral de contextualização, mas a um nível mais específico referente à própria Escola Oficina Nº1.

Salientamos na primeira parte deste capítulo a relativa promiscuidade existente entre o mundo maçónico e o mundo libertário da época, sobretudo no que concerne a alguns dos intelectuais mais representativos das correntes anarquistas, mas não só: na Maçonaria encontraremos também líderes operários anarquistas e sindicalistas.

Esta abordagem no que respeita à relativa proximidade destes dois mundos, pelo menos no que respeita aos actores desta experiência, têm o condão de desde logo desfazer alguns potenciais equívocos: as rupturas que nesta escola se darão a nível político, e portanto a nível sócio-pedagógico, não se darão entre mações e anarquistas, mas entre republicanos que são mações, e anarquistas, que, mesmo quando o não são, se encontram suficientemente perto da Maçonaria para que esta não se constitua num critério de demarcação ideológica clara. Pelo contrário, a provável filiação maçónica de alguns dos actores desta experiência, que em determinada altura se encontram em campos sócio-pedagógicos e educativos opostos, talvez explique a relativa doçura com que as rupturas se dão, ou mesmo em muitos casos, as razões por que tais rupturas não chegam a consumar-se.

Assim se não é a Maçonaria em si que nos fornece dados para a interpretação das questões que no decorrer da vida da Escola Oficina Nº1 se porão a nível político, pedagógico e educativo, talvez seja a Maçonaria que nos explique a duração, verdadeiramente inédita para a época, desta experiência educativa. Por outro lado, todos estes aspectos ilustram algo que será claro no decorrer desta tese, ou seja, o facto de a Maçonaria, pelo menos no que concerne à época por nós estudada, ser essencialmente uma organização plural e flexível do ponto de vista político, ainda que dentro de determinados limites, apesar de tudo relativamente vastos.

Passamos de seguida para uma sintetização e organização das várias etapas da vida desta instituição, desde as suas origens como creche, nos anos 70 do Século XIX, passando pela sua constituição como escola profissional em 1905, detectando o lento deslize para uma concepção libertária

de escola a partir de 1907 até 1909, altura em que os aspectos essenciais de um modelo educativo libertário de educação se encontram desenhados e aplicados na sua quase totalidade.

O começo de fricções sérias que a pouco e pouco começam a desvirtuar tais concepções dá-se a partir de 1914, ainda que tais fricções só sejam apercebidas a princípio no interior desta instituição, que nesta altura se encontra no seu auge. Mas lentamente, e com especial relevo para os princípios da década de 20 do nosso século, detectam-se sinais seguros de uma progressiva e irreversível decadência desta experiência, que sobrevivendo até aos nossos dias vai a pouco e pouco perdendo as características que a marcaram a partir de 1907.

Tentamos identificar, ainda que de uma forma breve, o que caracteriza quer as mudanças que se vão dando, quer a resistência a tais mudanças, quem a elas se encontra associado, e a forma como tais mudanças se enquadram num panorama mais vasto de concepções educativas gerais, que por sua vez também encontram raízes em modificações que se vão dando na sociedade portuguesa da altura.

Terminamos este primeiro capítulo com a descrição dos objectivos iniciais das pessoas que estiveram na origem da fundação desta escola, ponto que reputamos de importante para explicar, em primeiro lugar, porque é possível que se dêem rupturas pedagógicas e mesmo sócio-educativas no interior desta instituição sem que tais rupturas se traduzam em rupturas institucionais; e também para que nos seja possível percebermos a verdadeira dimensão destas rupturas, comparando estes objectivos iniciais, com o registo de trabalho pedagógico que caracterizará a fase libertária da Escola Oficina Nº1.

b) Capítulo 2 - "A evolução dos planos de estudo na Escola Oficina Nº1"

Cremos que este capítulo é essencial para compreendermos, de uma forma mais sistematizada, as traduções que o conceito de ruptura pedagógico-educativa, que temos vindo a utilizar de uma forma algo liberal, tomam no que respeita a uma das questões que logo à partida caracterizam uma instituição educativa, ou seja, os seus planos de estudo.

Não nos interessou pois discutir o conceito de plano educativo ou discutir questões relativas às teorias curriculares, mesmo sabendo da existência de uma enorme produção teórica que nos últimos tempos tem sido produzida sobre este assunto. Em contrapartida interessou-nos sobretudo compreender como é que o resultado da intensa discussão sócio-educativa e pedagógica da época se reflectiu na construção curricular desta escola.

Assim, de um plano de estudos que acentua os aspectos profissionalizantes, característicos dos dois primeiros anos de vida desta escola, passa-se para um plano de estudos cujas bases teóricas gerais poderiam ter sido escritas por Kropotkine, se este fosse um verdadeiro especialista em questões educativas.

Porque é isso que surpreende neste "plano de estudos para a Escola Oficina Nº1" de 1907: por um lado, trata-se de um documento que acentua, de uma forma clara, a afiliação libertária de quem o escreveu; por outro, trata-se de um documento escrito por alguém verdadeiramente competente no que diz respeito a questões educativas, fazendo-se eco de uma forma muito clara de toda a panóplia pedagógica característica dos movimentos educativos da educação nova. A provável origem deste texto,

identifica-nos também as duas personagens fundamentais da fase libertária desta escola, ou seja, Adolfo Lima e Luís da Mata.

Trata-se pois de um documento que por si só esclarece o que queremos dizer quando nos referimos a um conceito como o de "modelo educativo libertário". Trata-se além disso do "plano de estudos" referencial para todo o resto de vida desta escola até 1930.

Mas não são só os princípios elaborados neste plano que se revelam importantes para compreender a fase libertária desta escola: a maneira como o plano curricular é exposto, com os objectivos de cada disciplina, a forma como estas se combinam entre si, mostram-nos o que quer dizer a este nível, uma concepção integral do ensino, com os aspectos profissionais, científicos, artísticos, culturais e sociais entrelaçados de uma maneira extremamente harmónica.

O plano de estudos de 1912 mais não reflectirá, aparentemente, do que algumas pequenas correcções a este plano de 1907, correcções essas que, procurando responder a um facto que sendo lisonjeiro para esta escola, ou seja, o seu notório sucesso junto do público, não deixarão de lhe pôr alguns problemas, que terão uma quota parte importante na sua decadência futura.

Assim, a Escola Oficina Nº1, que, até 1910, é uma escola com um público discente esmagadoramente constituído por crianças pobres, começa a partir desta data a suscitar o interesse de famílias com outro tipo de posses, e portanto com outro tipo de aspirações para os seus filhos.

Desta forma, a Escola Oficina Nº1, irá passar de uma escola integral, mas ainda profissional, para uma escola onde passam a coexistir opções de estudos profissionais e opções de estudos que possibilitem a transição para o liceu.

A existência de uma opção de estudos que abre caminho para o secundário clássico, assim como o verdadeiro sucesso que a escola tem a partir de 1910 , a que se acrescenta a partir de 1912, o facto de ela adoptar o regime de coeducação, são factores que estarão na base da modificação das origens sociais tradicionais dos alunos da Escola Oficina até aos começos da década de 10, fazendo além disso com que o seu número aumente desmesuradamente, tornando cada vez mais difícil um tipo de trabalho pedagógico que implicava um contacto muito próximo, quase individualizado, entre professores e alunos.

Esta bifurcação é no entanto construída de uma maneira extremamente hábil, em que os aspectos comuns aos dois tipos de formação superam mesmo os aspectos específicos de cada uma delas, salvando-se no essencial, e dentro do possível, o carácter integral que à educação se quer dar na Escola Oficina Nº1.

Neste capítulo, analisamos também algumas modificações que se vão dando nos Planos de Estudo desta escola a partir de 1912, mas que cremos tratar-se sobretudo de pequenas correcções que pouco ou nada de novo acrescentam aos dois "planos de estudo" nucleares desta experiência educativa: o "plano de estudos para a Escola Oficina Nº1" de 1907 e o "plano de estudos para a Escola Oficina Nº1" de 1912.

c) Capítulo 3 - "As regras, os regulamentos as práticas e a sua evolução na vida da Escola Oficina Nº1: dados para uma descrição do quotidiano desta escola"

Este é um dos capítulos centrais desta parte II da tese, porventura constituindo-se num dos capítulos mais importantes desta tese na sua globalidade.

Assim, se numa fase anterior, tentámos ilustrar através da descrição dos currículos e dos planos de estudo, as diferentes maneiras de encarar a educação que se vão sucedendo na vida desta escola, neste capítulo descemos a um nível de análise mais profundo, tentando perceber como é que estas maneiras de conceber a educação, e as suas ligações com os aspectos de ordem social e político mais geral, se traduzem ao nível das regras explícitas e implícitas produzidas num contexto institucional específico, e que tipo de respostas é que elas produzem junto dos professores e das crianças.

Trata-se de dar corpo ao cruzamento entre uma descrição sistematizada e problematizada da evolução das regras e regulamentos que vão traduzindo quer as mudanças políticas que se vão dando no interior dos órgãos de poder da Escola Oficina Nº1, quer as concepções mais globais de pensar a educação que vão acompanhando estas mudanças de índole ideológica entre 1905 e 1930, com uma descrição impressionista da forma como estas questões se reflectem na vida quotidiana da Escola Oficina Nº1.

Por outras palavras, o que significa, ao nível das vivências diárias que preenchem a vida de uma instituição educativa, mudar de um modelo educativo tradicional, para um modelo educativo libertário; como é que tal processo de mudança se estrutura e quais são os aspectos mais tocados por ele; e finalmente, o que significa dizer-se, ao nível do quotidiano escolar, que se está imerso num modelo educativo libertário.

Para tentarmos compreender este processo de mudança e os seus resultados, escolhemos uma série de temas que vão desde as avaliações às punições, passando pela gestão do espaço, entre outros, e tentámos reconstituir a maneira como tais aspectos iam sendo vistos e vividos desde 1905. Como dissemos numa parte anterior desta introdução, tais aspectos, temas ou categorias de análise, mais do que escolhidos por nós, reflectem sobretudo as preocupações expressas pelas fontes disponíveis na e sobre a Escola Oficina Nº1.

d) Capítulo 4 - "A inserção das crianças na Escola Oficina Nº1: coeducação e autonomia, rapazes e raparigas, crianças e adultos"

Este capítulo, que originalmente se encontrava integrado no capítulo anterior, acabou no entanto por justificar a sua autonomização baseada nos persupostos que explicamos de seguida.

Na verdade, se no que respeita a questões como a higiene, as avaliações, a pontualidade e os horários, o espaço e as punições, estes aspectos atravessam toda a vida da Escola Oficina Nº1, permitindo-nos assim uma visão mais apurada do real significado das mudanças de orientação educativa que nela se vão dando, já questões como a coeducação ou a autonomia dos alunos e sobretudo as suas formas institucionalizadas que se traduziram em associações juvenis são o produto de formas de pensar a educação características da fase libertária desta escola.

Mas mais do que tudo, estes são também aspectos em que as crianças sobressaem na vida desta instituição, ou seja, são aspectos, particularmente o que diz respeito à questão da autonomia, que se destacam claramente da evolução de regras e de regulamentos presentes no capítulo anterior.

Acima de tudo o que aqui podemos perceber é a subversão infantil às regras, a qualquer regra vinda de adultos, a forma como os adultos o percebem e equilibram esta rebeldia, e a forma como a partir de determinada altura estes adultos deixam de ser capazes de equilibrar tal rebeldia, suprimindo-a duma forma algo hipócrita através da construção de regras que os põem a eles à cabeça da "autonomia" dos seus alunos.

Por outro lado, e tendo em conta a pertinência destas duas questões, ou seja, a coeducação, tema que se intrinca de uma forma directa com o problema mais geral da condição feminina, e a autonomia da criança, tema sempre ressuscitado nos debates educativos actuais, sentimos a necessidade de os introduzir, nos sub-capítulos a eles dedicados, de uma maneira mais sistematizada, recorrendo sobretudo à discussão que sobre elas era produzida na altura, ou seja, na transição de século.

Esta introdução, ou por outras palavras, o levantamento das formas como estes temas eram vistos na época, permite-nos concluír que, no seu essencial, trata-se de questões cujos contornos actuais estavam já na altura perfeitamente definidos e fixados, facto que realça a relatividade do termo inovação no campo educativo, quer no que respeita aos aspectos teóricos propriamente ditos, quer sobretudo ao nível da sua aplicação nas práticas quotidianas actuais.

e) Capítulo 5 - "As aprendizagens"

As questões relativas às aprendizagens estão traçadas de forma clara na parte inicial desta introdução, o que nos mostra que este capítulo é, em muitos aspectos, um capítulo "especial" nesta tese.

Trata-se de um capítulo especial, em vários aspectos. O primeiro deles, é que a forma que lhe demos é substancialmente diferente da forma que fomos dando aos capítulos anteriores desta parte II da tese. Por sua vez esta forma diferente que adoptámos para desenvolver as questões relativas às aprendizagens nesta escola, prende-se à delicadeza do tema em si, e também, e como no princípio desta introdução tinhamos sublinhado, a uma estratégia própria da nossa tese, estratégia essa relacionada com as hipóteses centrais, que fazem desta escola um ponto de partida para inferências sobre as questões educativas do presente e sobretudo do futuro.

Ao referirmo-nos à delicadeza de que se revestem as questões relativas às aprendizagens quando nos debruçamos sobre a educação em geral, estamos a afirmar que uma das razões de ser da escola e da educação que se processa no âmbito escolar, é aprender, pelo que qualquer modelo educativo, ou qualquer experiência pedagógica que descurem este aspecto estão à partida condenados. E com razão, acrescente-se.

Estamo-nos também a referir a um facto histórico já sublinhado no início desta introdução, ou seja, que este tipo de experiências pedagógicas foram sobretudo atacadas nos aspectos que se referem às aprendizagens, num movimento que demonstra bem como as questões essenciais nelas presentes, ou seja, questões que, embora mediatizadas, se referiam a escolhas de ordem política, eram questões sensíveis, inclusivamente em sociedades em que se assistia à implementação de formas políticas democráticas.

Porque o que muitas destas escolas fizeram nas suas práticas quotidianas de educação foi antes do mais estabelecer regras de funcionamento, de vida e de gestão democráticas, partindo do

princípio que a democracia devia ser um comportamento e uma forma de se estar na vida, extensível a todos os cidadãos de um país.

Nunca, por exemplo na Escola Oficina Nº1 se disse às crianças para fazerem a revolução, o mesmo se passando por exemplo em escolas tidas como mais radicais, como as escolas criadas por Francisco Ferrer, ou mais perto no tempo, a escola de Summerhill.

Mas claro está que se tornavam formas de ensino e de educação perturbadoras para as sociedades imersas num conflituoso processo industrialista no seu sentido global, porque entre outras razões vinham preconizar um alargamento radical da forma de pensar e sobretudo de exercer a democracia, termo esse que nesta acepção implicava a participação de todos os cidadãos, independentemente da sua classe social, nos processos de decisão e de gestão da sociedade em que viviam.

Tendo em conta a rigidez da estratificação social das sociedades europeias do princípio do século, e lembrando-nos do que foi o essencial do movimento social destes tempos, está, pensamos nós explicada a razão por que estas escolas dificilmente poderiam ser vistas com agrado por quem não partilhasse os seus pontos de vista.

Mas está também explicada a razão por que o ataque de que foram alvo nunca, a não ser em sociedades totalitárias, tomou os aspectos de um ataque frontal às escolhas políticas por ela protagonizadas. E quando tomou, foi necessário deturpá-las, e pintá-las de cores absolutamente fantasistas e aberrantes, sem o que se negariam os fundamentos sobre que assentavam as próprias bases de regimes que encontrando a sua legitimação em formas ainda rudimentares de democracia, tentavam, através de tal legitimação, obscurecer o facto de a sua verdadeira essência, na altura, ser o capitalismo, no sentido puro e duro que esta palavra tinha no princípio do nosso século .

Assim sendo, foi sobretudo o campo das aprendizagens que foi escolhido como a questão de ponta dos ataques a que elas foram submetidas, o que se revelou uma estratégia produtiva, tendo em conta a fluidez das teorias sobre as aprendizagens no princípio do século, por um lado, aliada a uma ainda incipiência da psicologia como ciência, por outro.

Desta forma procurámos compreender as aprendizagens da forma como se processavam nesta escola, tendo em conta o facto de elas se constituírem em pontos sensíveis de qualquer experiência escolar, e de serem pontos particularmente sensíveis da imagem pública que sobre este tipo de escolas foi sendo fabricada ao longo deste século.

Assim e interessando-nos legitimar esta experiência no seu todo, o que inclui a forma como as aprendizagens estavam estruturadas, fomos, pois, recensear algumas das conclusões mais consensuais das teorias das aprendizagens recentes, constituindo uma grelha de análise à luz da qual, e depois de o descrever, analisámos a maneira como o processo de aprendizagens estava estruturado na Escola Oficina Nº1.

Desta maneira, a própria estrutura deste capítulo, em contraste com os outros capítulos desta parte II, mas por razões que já explicámos, é uma estrutura que poderíamos reputar de clássica: a construção de uma grelha de análise conceptual, a descrição da forma que tomavam as aprendizagens na Escola Oficna Nº1, seguida da sua interpretação à luz da grelha de análise antes construída.

As conclusões a que chegámos são claras: tratou-se de escolhas intimamente ligadas às opções sociais de cariz libertário que presidiram ao modelo educativo implementado pela Escola Oficina Nº1 a partir de 1907. Neste sentido, tais escolhas enfatizavam os traços de autonomia, mesmo no que respeita às aprendizagens, tomando a forma de modelos de aprendizagem pela descoberta, num processo sempre mediado pela intervenção do professor; eram escolhas perfeitamente pertinentes do ponto de vista científico, desde que fossem maleáveis, e aplicados em interacção com professores competentes, o que nos parece ter sido o caso.

Mas mais do que pertinentes, tais escolhas revelam-se um dos pontos fundamentais das potencialidades contidas no modelo sócio-educativo construido nesta escola, um dos pontos fundamentais das propostas de trabalho para o futuro, que a Escola Oficina Nº1 nos deixou.

f) Capítulo 6 - "Síntese: evolução e caracterização do modelo pedagógico da Escola Oficina Nº1"

Trata-se de uma síntese da vida da Escola Oficina Nº1, agora que a sua morte se aproxima, dando-nos conta dos aspectos que se foram modificando, e nela descemos de um nível de análise mais global, que parte de modelos educativos gerais, para a maneira como eles se consubstanciam na vida desta escola.

Por outras palavras, não é a definição de um modelo educativo tradicional ou de um modelo educativo libertário que aqui nos interessa, mas a definição alargada aos seus componentes mais gerais, da forma que este tipo de modelos tomou, quando foi aplicado nesta experiência que teve como palco a Escola Oficina Nº1 de 1905 a 1930.

Trata-se por outro lado de uma espécie de reorganização de toda esta parte II dedicada à Escola Oficina Nº1, visto que à sua frente nada mais se perfila do que o capítulo que tenta narrar a inevitável morte desta escola.

g) Capítulo 7 - "O fim de uma experiência alternativa"

Como tudo aquilo que nasce, a Escola Oficina Nº1, na forma que nos interessou, teve também a sua morte.

Tratou-se no entanto de uma morte lenta, num processo de agonia exempto de golpes de força ou das brutalidades que caracterizaram a ascensão política dos modelos fascistas alemães, italianos ou espanhóis.

De um forma abreviada, a morte desta escola explica-se por três tipos de razões, que desenvolvemos neste capítulo:

1 - Razões de ordem geral, relacionadas com o declínio que, por influência da Revolução Soviética, por um lado, e pelo endurecimento da generalidade dos regimes europeus face aos movimentos operários, por outro, as ideias libertárias sofreram a partir da década de 20 do nosso século. O tipo de

evolução social, política e económica a que um pouco por todo o mundo se assistia, teve como resultado imediato o fortalecimento e complexificação dos aparelhos de Estado, quer no que respeita aos estados socialistas, quer no que respeita aos estados capitalistas, e não a sua destruição, como preconizavam os libertários.

Por outro lado ainda, os anarquistas, não se agrupando em organizações de carácter partidário, não sendo apoiados por nenhum país, dependendo de sindicatos livres e de uma Imprensa abundante e profícua, dificilmente estavam preparados para experiências clandestinas duradouras.

2 - Razões de ordem conjuntural, ou seja, a lenta derrocada em termos económicos a que se assistiu no Portugal saído da 1ª Guerra Mundial. Os números mostram-nos como se foi tornando extremamente difícil, quase asfixiante, a vida desta escola a partir dos princípios da década de 20 do nosso século. Parte importante, se não mesmo fundamental nestas dificuldades com que a partir de 1920 a Escola Oficna Nº1 se debateu, foi sem dúvida a falta de dinheiro.

A ditadura militar, primeiro, e o Estado Novo, de seguida, deram o toque final numa experiência que no começo da década de 30 já só vivia da memória do que tinha sido.

3 - Razões específicas, que se prendem com uma degradação do nível de competência pedagógica das pessoas que a partir de 1918 substituíram os dois pilares desta experiência educativa. A partida de Adolfo Lima em finais de 1914 e, sobretudo, a substituição de Luís da Mata por César Porto em 1918 revelaram-se desastrosas para a continuação de uma experiência já a braços com o resultado de algumas opções incorrectas, a principal das quais foi o ter permitido um desmesurado aumento do número dos seus alunos, contribuindo assim para a massificação das relações pedagógicas no seio desta escola.

4 - Finalmente, e acima de tudo, o que explica a morte desta experiência é a conjunção destes três tipos de questões atrás referidas.

Para ilustrar estas questões, analisámos dois casos institucionais que nos mostram o começo dum ponto de viragem, ou seja, a saída de Adolfo Lima desta escola em 1914, e um ponto de chegada, ou seja, o inquérito que, em 1930, é instaurado a José Carlos de Sousa, então director técnico desta escola. Tal inquérito é accionado na sequência de uma tentativa de assassínio que se dá na Escola Oficina Nº1, resultante de um caso amoroso entre duas crianças desta escola, mas o que este inquérito nos mostra é a absoluta decadência em que a Escola Oficina Nº1 se encontra nesta altura.

3 - **Parte III: Conclusão: Os vestígios do passado e os caminhos do futuro**

As conclusões fundamentais desta tese apontam sobretudo para a incorrecção de projectar para o futuro modelos educativos na sua forma acabada, pelo que carece de sentido que o próprio modelo educativo preconizado pela Escola Oficina Nº1 se assuma na sua globalidade como uma alternativa única ao actual momento educativo.

Assim sendo, este modelo educativo, e mais do que isso, a forma de pensar a educação que lhe deu origem, constitui antes uma das possibilidades de fazer educação nos tempos actuais e, sobretudo, no futuro, implicando a construção de uma malha educativa descentralizada, desmassificada, plural no que diz respeito às formas de trabalho, e cada vez mais controlada pelos actores sociais directa ou indirectamente implicados na educação, que terão uma palavra decisiva na escolha das maneiras de conceber e praticar a educação, dentro de um largo espectro pedagógico e educativo.

Queremos com isto dizer que a projecção, em termos sociais actuais, de uma forma de ver e de praticar a educação, similar aos princípios que estiveram na origem da experiência protagonizada por esta escola, só serão possíveis numa sociedade qualitativamente diferente da actual, numa sociedade em que a relação do cidadão com o poder seja mais directa e descrispada, numa sociedade cuja evolução se faça em detrimento de uma noção de Estado tão abstracta quanto totalizante, numa sociedade que progrida no sentido da construção de uma sociedade civil forte e dinâmica, que progressivamente ocupe o espaço conquistado aos aparelhos de Estado e de poder actuais.

Só dentro de uma evolução social deste tipo é que a forma de encarar a educação que detectamos na Escola Oficina Nº1 poderá ser encarada como normal e natural, ultrapassando assim o estatuto de "experiência pedagógica" a que este tipo de concepções educativas tem sido reduzido, por um lado, e impedindo, por outro, que estas formas de conceber a educação se elitizem do ponto de vista social ou, pelo contrário, se massifiquem, degradando-se irremediavelmente; só tendo em vista uma evolução em termos políticos e sociais deste tipo é que terá sentido uma aposta educativa de qualidade, uma aposta educativa que se faça eco de algumas das características principais que a experiência protagonizada pela Escola Oficina Nº1 teve.

PARTE I

DEFINIÇÃO DAS LINHAS DE TRABALHO E ENQUADRAMENTO CONTEXTUAL

CAPíTULO 1 - HIPÓTESES DE PARTIDA E QUESTÕES METODOLÓGICAS

1 - Uma hipótese geral à partida: A Revolução Industrial e a construção do modelo de escola actual

Esta tese de doutoramento parte de uma hipótese geral: a de que os actuais sistemas educativos, na sua estrutura, nas suas formas de funcionamento, nas concepções de pedagogia que de uma forma geral mobilizam, assim como nas suas funções, devem ser inseridos e compreendidos à luz do desenvolvimento global das sociedades europeia e americana, regiões em que, num processo de ruptura com o que poderemos designar de "Antigo Regime", processo esse lento e desigual a principio, vai fazendo emergir de uma forma abrupta a partir dos finais do século XVIII, sob a força da "Revolução Industrial", as sociedades actuais.

No interior destes sistemas educativos, iremos dar, no decorrer desta tese, uma particular importância ao nascimento e desenvolvimento dos graus primários e elementares de escolaridade, aqueles que, pelos seus objectivos, dimensões e utilização em termos sociais, prefiguram e preparam os nossos tempos, marcados por um fenómeno de massificação a vários níveis, incluindo o nível escolar.

A "Revolução Industrial": características gerais do modelo tradicional

Duma forma muito resumida o processo de industrialização, com penetração diferente conforme as estruturas sociais, políticas, económicas e culturais que o acolhem , terá como consequência final a destruição de sociedades designadas de "Antigo Regime" cujas características, usando a definição que delas dá Vitorino Magalhães Godinho, seriam as seguintes:

> *"... Uma forma de Estado (de tendência absolutista), uma ordem juridica, uma estratificação social em ordens ou estados mas sob a qual se formam classes, uma estrutura económica com predominio da agricultura mas mercantilização acentuada, complexo em que se imbricam componentes senhoriais e de capitalismo comercial, uma demografia de bruscas oscilações sempre a esbarrar contra o tecto posto pela fraca productividade, uma ideologia e formas de mentalidades. (...) A sociedade do antigo regime não é pré capitalista: não passou pela transformação estrutural das inovações maquinistas, mas já contém a componente capitalista, essencialmente sob a forma comercial, e a essa economia definida pelos mercado, em que actuam grupos capitalistas, chama-se capitalismo comercial ou, na designação que temos proposto, mercantilismo, - como estrutura e não como mera doutrina ou mesmo política..." (Godinho, 1980, pp. 168, 169).*

Duma forma mais sintética, mas que cremos mais útil para que melhor se compreenda aquilo com que o industrialismo veio romper, aparece-nos a definição que da economia típica das sociedades "Antigo Regime" nos é dada por Bennassar e Jacquart (1972) citados pelo mesmo Magalhães Godinho:

> *"... predomínio esmagador da produção de subsistência, fraqueza geral e mediocres capacidades dos meios de troca, regionalização dos circuitos económicos, escassa produtividade, extrema sensibilidade ás variações de conjuntura..." (in Godinho, 1980 p. 167).*

A imagem que nos é dada por estas duas citações é a de uma estrutura social e política absolutista e estática, ou mesmo bloqueada na sua fase final, assentando a sua economia numa agricultura de subsistência e num comércio mais ou menos importante conforme as regiões em que se desenvolve, ao sabor no entanto das oscilações políticas e conjunturais externas e gerais.

Mas mais do que isso, e sobretudo a segunda destas citações, mostram-nos sociedades estruturalmente fracas, regionalizadas e fechadas entre si, com, repita-se, uma agricultura, nos melhores dos casos, pouco mais que indispensável à sobrevivência, extremamente dependente das condições climatéricas, utilizando técnicas de cultivo rudimentares, tudo isto debaixo de uma ordem estática, hierarquizada e rígida quer do ponto de vista jurídico quer do ponto de vista social.

De tudo isto, quer seja ou não verdade no seu todo, e em algumas regiões seria mais do que noutras, nos vem a imagem dum mundo imóvel, opresso, pobre, para não dizer miserável, desconfiado, de curtos horizontes; um mundo de interior ainda regido pelo ciclo da natureza, de que nos fica uma imagem de ruralidade cinzenta e deprimida; um mundo algo distante da imagem de bonomia rural, romântica e naturalista que frequentemente sobre ele será construída um ou dois séculos depois.

Fica-nos além disso a imagem dum mundo relativamente estável, em que os modos de vida da maioria dos povos em geral, as formas de trabalho, as sua formas de se divertirem, as suas crenças religiosas e espirituais, só muito lentamente, com um ou outro sobressalto se vão modificando. Aliás, esta "estabilidade" terá sido, porventura, um dos aspectos que, por contraste com os bruscos desequilíbrios que se seguirão, estará na origem da romântica imagem sobre ele segregada nos séculos XIX e XX.

É este, de uma forma geral, o mundo que irá ser devassado duma forma brutal e irreversível - tal brutalidade podendo ter sido mais suave ou, se quisermos, mais débil nalgumas regiões do que noutras - por aquilo a que no seu conjunto poderemos chamar de "Revolução Industrial".

Talvez seja mais fácil percebermos os reais efeitos da revolução industrial através de algo que lhe vem normalmente associado: a chamada "revolução demográfica".

De 1750 a 1900, a população europeia passa de aproximadamente 140 milhões de pessoas para 420 (Rioux, 1971, p. 26), ou seja, em século e meio a população europeia triplica. Em regiões de ponta onde o processo de industrialização foi pioneiro, caso típico da Grã-Bretanha, tal aumento no mesmo período é de cinco vezes, com uma população de aproximadamente 7 milhões de habitantes em 1750, passando para algo como 38 milhões em 1900 (Rioux, p. 26).

Simultaneamente a este aumento populacional, cujas causas têm sido discutidas no último século por historiadores, economistas e sociólogos, e que em última instância se poderão atribuir à queda

abrupta das taxas de mortalidade, dá-se uma inversão das relações entre ruralidade e urbanização: a Europa dos dois últimos séculos tende a tornar-se numa Europa urbana, concentrando nas cidades a maioria da sua população. De novo dados referentes à Grã-Bretanha, longe de serem acompanhados uniformemente em toda a Europa, mostram-nos, no entanto esta tendência: de 1851 a 1914 a população rural desta Ilha desce de 54 por cento para 27 por cento, e a população urbana cresce de 48 por cento para 73 por cento (Rioux, p. 148); de 1820 a 1910, a percentagem da população activa empregue na agricultura, na Grã-Bretanha, desce de 46 por cento para 6 por cento (p. 192).

Este tipo de dados chama-nos a atenção para algo que tem sido realçado pela maioria dos investigadores que se dedica a este período, ou seja, o facto de nas sociedades que no século XVIII e XIX se industrializam, tal industrialização ser precedida de modificações essenciais no domínio agrícola, modificações essas que poderão ser consideradas como constituindo a primeira e necessária etapa do processo de industrialização.

Tal "revolução" no domínio da agricultura, precedida e acompanhada de teorias inovadoras sobre o valor económico da propriedade na agricultura de que o fisiocratismo é um exemplo (Denis, 1985, pp. 161 a 186), resultando da aplicação de novos processos de cultivo, de inovações tecnológicas no trabalho da terra, e de uma forma geral da "revolução ideológica" e cultural que se vai processando nos séculos XVII e XVIII, têm como resultados mais próximos um aumento geral da produtividade agrícola e uma diminuição correlativa da mão-de-obra empregue nos campos. Mas mais do que estes resultados, estas modificações no domínio da agricultura marcam um verdadeiro arranque da Revolução Industrial, como nos mostra Magalhães Godinho:

> *"... Esses progressos da agricultura, fomentaram acréscimo considerável da procura de produtos siderúrgicos para o próprio trabalho agrícola (entre 30 a 50 % da procura global), acréscimo progressivo da procura de bens de consumo, nomeadamente têxteis (e por seu turno o desenvolvimento da indústria textil chicoteia a procura de produtos siderurgicos) e desencadearam a primeira revolução demográfica. O avolumar do mercado interno conduz à abertura de vias de transporte e à inovação dos meios de transporte (canais, estradas pelo sistema Mac Adam, melhor organização do comboio de carroças e carros e posteriormente os caminhos-de-ferro) as quais por sua vez ampliam esse mercado interno, e facilitam o escoamento para o exterior..." (Godinho, 1980 p. 127).*

Além disso, a racionalização do trabalho agrícola criará um excedente de mão-de-obra que "... afluiu às cidades e constituiu a base de mercado de trabalho industrial, podendo, graças às trocas internas, ser alimentado pelo trabalho do camponês..." (p. 108).

A terra, a propriedade agrícola, deixa de ser base de prestígio e de poder em si mesma e passa a tornar-se um factor de riqueza para os proprietários, sendo tal facto acompanhado pela modificação da secular ordem jurídica medieval, destroçando os intrincados laços de relações e dependências entre senhores e camponeses, laços esses que irão sendo substituídos pelo que se convencionou chamar de "relações capitalistas" no campo. Esta alteração da ordem jurídica, ao mesmo

tempo que permitia a expulsão pura e simples da mão-de-obra excedentária nos campos, isto é, de populações fixadas na mesma região desde há séculos, marca também o princípio do fim do aparelho jurídico sobre que assentava o que se convencionou chamar de sociedade "Antigo Regime".

Por pressão de todo o dinamismo inerente às transformações industrialistas, do enorme aumento das capacidades de produção quer no que diz respeito ao campo quer no que respeita à produção de bens de consumo, de máquinas e ao incremento dos rudimentos de uma indústria transformadora das matérias-primas, vai rapidamente desabando toda a estrutura social, económica, política e cultural característica das sociedades pré-industriais. Os mercados regionalizados e regionais, a fixação anscentral de populações nas mesmas localidades em comunidades mais ou menos isoladas, com características culturais, e mesmo linguísticas específicas, a economia de troca com pouca utilização do dinheiro, tudo isso será rasgado por uma conjunto de vias de comunicação necessárias à circulação e escoamento de mercadorias, pela mobilidade crescente de populações que abandonam as suas raízes de sempre em busca de trabalho nas cidades, enfim pela começo da criação de mercados a nível nacional, a princípio, e internacional, de seguida.

Por outras palavras, nesta fase do processo começamos a assistir à implantação definitiva da actual concepção de país, de Estado, de nação naquilo que nesta construção implica a substituição das pluralidades característica das sociedades pré-industriais pelas unicidades das sociedades industrializadas actuais: Um sentido de comunidade nacional em substituíção das diversas e dispersas comunidades regionais; uma língua comum, em vez das línguas e falares locais; uma história comum em vez das dispersas e frequentemente antagónicas histórias regionais, enfim tudo isto em marcha no sentido de uma nova civilização que se caracterizará pela tentativa de potênciar ao máximo os recursos económicos e humanos das antigas regiões, dos antigos "reinos", dos actuais países.

Esta potencialização máxima de recursos, uma vez passado o princípio da primeira fase da Revolução Industrial caracterizado pela introdução da máquina a vapor e por um desenvolvimento tecnológico ainda incipiente que permitirá a utilização do hábil artesão pré-industrial, passará de seguida por um brusco aumento do desenvolvimento tecnológico, medível através do crescimento exponencial de patentes de invenções aplicadas à produção (entre outros, Andersen, 1967), que em pouco tempo tornarão o sistema produtivo alvo de um desenvolvimento mais acelerado e complexo. Tal complexificação dos processos de produção necessitará na sua base, de um novo tipo de operário já claramente inserido na sociedade industrializada, um operário já capaz de conseguir responder duma forma eficaz à inovação acelerada de tais tecnologias, um operário frequentemente responsável ele mesmo pela invenção e adaptação de tais técnicas ao seu trabalho (Andersen, 1967, pp. 52, 53).

Simultaneamente, todo este processo de industrialização terá de recorrer de uma forma cada vez mais importante a um sector terciário de apoio à administração dos sectores primário e secundário.

Deste sintético fresco sobre o processo de industrialização, no qual desenhámos sobretudo aquilo que ao longo de todos estes anos tem sido alvo de consensos, afastando as matérias e discussões mais polémicas para os especialistas, gostaríamos no entanto de traçar um breve balanço sobre o que dissemos:

Trata-se na verdade de uma revolução com implicações tecnológicas e económicas como o atestam as modificações fundamentais que se deram a nível produtivo; trata-se duma revolução social quanto mais não seja pelas modificações que introduziu, nomeadamente a nivel demográfico nos países onde ocorreu; trata-se duma revolução política quer pela ascensão às áreas do poder político de novos estratos sociais que estiveram na vanguarda de todo este movimente, ou seja, os estratos sociais da burguesia capitalista industrial, quer pelos movimentos que no seio do povo se foram organizando como resposta à construção dum mundo relativamente marginal a esse mesmo povo, de tais lutas derivando a aplicação universal do conceito de "cidadania"; tratou-se duma revolução cultural em vários sentidos, mas sobretudo no sentido em que haveria que construir de raiz quase tudo o que legitimasse a aceitação do consenso face à nova ordem industrial: uma nova história, uma língua única, uma nova constelação de normas e de valores sancionados por uma ordem jurídica também ela nova.

Em suma, tratava-se dum processo uno, global e com características civilizacionais, a palavra sendo aqui empregue no sentido de construção duma nova civilização, e que pagando os tributos a quem os merece, poderemos chamar de uma civilização burguesa. Ponto se não fundamental, pelo menos muito perto disso, será o papel que a escola tomou neste processo.

Esboço da instituição escolar nas sociedades pré-industriais

Referindo-se ao Império Romano na sua fase pré-cristã, Paul Veyne diz-nos que "... uma parte mais ou menos importante das crianças romanas ia à escola até aos doze anos, as raparigas não em menor número que os rapazes (...); melhor ainda, as escolas eram mistas..." (Veyne, 1989, editado por Ariés e Duby). De referir que, nesta frase, Veyne refere-se a crianças do povo, visto que as crianças pertencentes a famílias mais abastadas teriam os seus perceptores particulares, os "pedagogos", e continuariam os seus estudos muito para além da idade dos doze anos.

Desta forma, querer situar as origens da escola nos começos da Revolução Industrial, ou seja, nos século XVIII e XIX, é algo que não nos ocorre. As informações sobre a origem e a génese do actual modelo escolar são inumeras, e se pouco sabemos sobre como eram e a quem se destinavam as escolas nas antigas civilizações mediterrânicas e do Médio Oriente, civilizações dotadas de escrita e portanto civilizações dotadas de sitios e de pessoas que ensinavam tal escrita a outras pessoas, já o mesmo se não passa sobre épocas mais recentes, ou seja essencialmente, e na Europa, o período que se segue à queda do Império Romano.

Duma forma necessariamente breve, poderemos dizer que na Europa da Alta Idade Média existe uma instituição que, na derrocada da civilização romana, se encarrega de manter os rescídios de tal civilização, e tal instituição é a Igreja Católica. Na sucessão das "escolas antigas" romanas, públicas e laicas, em acelerada decadência no dealbar do Império Romano do Ocidente, teremos assim uma escola assegurada pela Igreja Católica Apostólica Romana, de cunho claramente religioso, e como tal provavelmente mais fechada no que respeita à sua frequência e de objectivos mais limitados do que a sua antecessora:

"... Avant le VI éme siécle, il n'existait pas d'écoles ecclésiastiques (...) Pourquoi l'Eglise va-t-elle créer ses propres écoles? D'abord parce que l'école antique se dégrade et même disparait. Ensuite parce que son programme ne correspond plus à l'aspiration des clercs. (...) Lorsque les parents confiaient leurs enfants aux moines, ces derniers se devaient de donner un einsegnement uniquement réligieux. Le premier devoir du moine est de méditer jour et nuit les Ecritures. Il doit donc apprendre à lire et le fait dans le psautier, recueil qui, par la suite, devient le livre de lecture élémentaire et qui le restera jusqu'à la fin du Moyen Age..." (Riché, 1981, p. 218, editado por Mialaret e Vial).

Mas a predominância quase que esmagadora da escola monástica em toda a Alta Idade Média não impede, como o autor sublinha (pp. 219 a 225) a existência de professores que, fora do sistema religioso, ensinam crianças e adolescentes a ler. No período de transição entre a Alta e a Baixa Idade Média, tudo indica que a escola, mantendo-se esmagadoramente nas mãos da Igreja Católica, conhece um período de relativa expansão, ao mesmo tempo que de abertura, no sentido em que, mantendo-se um tipo de ensino básico claramente católico e confessional, ele não se destina só à formação de religiosos, mas visa difundir os principios básicos da religião cristã, num movimento global de envangelização. Como tal, nas escolas paroquiais adstritas às igrejas, que o Concílio de Latrão, em 1179, tinha criado (Pernoud, 1981) ensinar-se-ia às crianças da paróquia, além dos princípios base da religião cristã, alguns rudimentos de escrita e sobretudo de leitura. A forma como estas escolas estavam difundidas e disseminadas fará Régine Pernoud dizer, e certamente exagerando, que "... a criança, na Idade Média, como em todas as épocas, vai à escola..." (p. 99). Mas quer esta autora, na obra por nós citada, quer de novo Pierre Riché numa sua outra obra (Riché, 1966), nos informam sobre a existência de outras escolas ou aulas, não dependentes de pessoal eclesiástico, existindo sob diversas formas, desde escolas comunais patrocinadas pela nobreza local, passando por professores contratados por vilas, aldeias e cidades a fim de ministrarem aulas às crianças de tais localidades, professores que de sua livre iniciativa abriam aulas, sobretudo nas urbes mais importantes, e finalmente a manutenção do sistema de preceptores, religiosos ou laicos, descendentes dos pedagogos gregos e encarregues de educar os filhos de famílias com mais posses.

Em toda a Baixa Idade Média, que vê nascer as Universidades, com as suas diversas origens e objectivos, estes três tipos de escolaridade persistem: escolas monásticas, escolas paroquiais e escolas ou formas de ensino a que poderíamos chamar de privadas. Mas algo mais nasce, no capítulo da educação nestes finais da Idade Média. A princípio adstritos às Universidades, mas a partir do Renascimento e sobretudo a partir do século XVI, sob os efeitos da Reforma Protestante (Petitat, 1982, p. 120) e da reacção católica a tal Reforma, os colégios tornam-se autónomos e constituem -se nos directos predecessores do actual ensino secundário (De Viguerie, 1981, editado por Mialaret e Vial). Mas mais do que predecessores do actual ensino secundário, os colégios do Renascimento e da Reforma, e sobretudo os colégios jesuítas (Mesnard, 1956, editado por Chateau;), constituem os primeiros ensaios de modernidade pedagógica, ou seja, as primeiras instituições, que de uma forma ordenada e sistemática dão origem aos espaços, aos tempos, à disciplina e ao "saber fazer didáctico" e pedagógico que estão na base do modelo escolar contemporâneo.

Comparando os colégios dos séculos XVI, XVII e XVIII com as escolas da Idade Média, António Nóvoa apresenta-nos um quadro sistemático bem elucidativo sobre as diferenças entre esses tempos do ensino:

> *"... - le passage d'une communauté de maitres et d'élèves à un système d'autorité des maitres sur les élèves;*
> *- introduction d'un régime disciplinaire, basé sur une «discipline constante et organique, trés différente de la violence d'une autorité mal respectée» (Ariés, 1973, pp. 212);*
> *- l'abandon d'une conception médiévale indifférente à l'âge, au profit d'une organisation centrée sur les classes d'âge bien définies;*
> *- l'instauration de procédures hiérarchiques de contrôle du temps et de l'activité des élèves, d'utilisation de l'espace, etc. (Foucault, 1975, p. 151);*
> *- l'implantation de programmes scolaires et d'un système de progression des études, où l'examen joue un rôle central (Chartier, Compère e Julia, 1976, p. 173)... " (Nóvoa, 1987, vol. 1, p. 65).*

Era esta a escola, ou melhor dizendo as escolas, visto que a par dos colégios se foram mantendo as escolas paroquiais e as escolas ou "aulas" privadas, que existiam na Europa no período a que poderemos chamar de "Antigo Regime".

Podemos caracterizá-las duma forma breve e sintética da seguinte forma:

- tratava-se de escolas, se não controladas directamente pela Igreja, pelo menos por ela vigiadas, o ensino de carácter religioso constituindo uma parte fundamental dos seus currículos;

- é de difícil apreciação o alcance que estas escolas tiveram no que respeita ao público que tocaram, mas uma coisa se poderá dizer: estiveram longe de compreender no seu seio a totalidade das crianças europeias em idade escolar. Mesmo assim, o alcance que tiveram, teria certamente a ver com a procura de que eram alvo, tudo indicando que tal procura era muito desigual, dependendo de vários factores, entre os quais os dinamismos locais imprimidos quer pela existência de actividades comerciais importantes, de factores religiosos como o vigor da catequisação da Igreja Católica em determinados locais mais do que noutros, a implantação do protestantismo no Norte da Europa, ou mesmo da existência em comunas agrícolas de uma produção suficientemente vigorosa que justificasse a necessidade de maiores contactos com o exterior. (Entre outros, Petitat, 1982; Léon, 1982; Fouret e Ouzouf, 1977). De qualquer das formas é extemporâneo, antes da segunda fase da Revolução Industrial, falar de alfabetização maciça na Europa.

- Não se trata, no seu todo, de um "sistema educativo", ou mesmo de um aparelho escolar, no sentido que tal termo terá a partir do século XIX. Se já existem precedências dos colégios em relação às Universidades, isto já no século XVII, ninguém precisa de diplomas escolares para ir para um colégio, e parece não existir a noção de "sistema..." ou de "aparelho..." no que estas palavras designam de coordenação, objectivos, organização, procedimentos etc.

- Não parece existir, ou apenas existe no que respeita a sectores delimitados como os nobres, os burocratas e os militares, a noção de um ensino com um fim e objectivos "sociais", esta noção entendida como um objectivo de melhoramento da sociedade a médio e longo prazo. Esta concepção das relações entre o ensino e o "progresso social" no seu todo aparece-nos como uma característica dos modernos Estados saídos da Revolução Industrial.

Seria assim preciso assistirmos às leis pombalinas sobre a educação, sobretudo às leis datadas de 1772 (Ferreira Gomes, 1982; Nóvoa, 1987; Rómulo de Carvalho, 1986) e sobretudo à Revolução Francesa de 1789 (Dufraisse, 1981, editado por Mialaret e Vial), para que alguns destes princípios, apenas esboçados ou totalmente ignorados nas sociedades europeias do "Antigo Regime" começassem a pouco e pouco a fazer parte das ideias e das práticas político-educativas da Europa.

A escola e a Revolução Industrial

Gostaríamos de realçar o facto de que quando nos referimos ao termo "Revolução Industrial" estamos a referir-nos a muito mais do que a meras transformações de ordem económica, como atrás esperamos ter deixado claro. No sentido em que o empregamos, este termo designa sobretudo um amplo e complexo conjunto de transformações políticas, económicas sociais e culturais que se traduziu na substituição progressiva das estruturas civilizacionais do que genericamente poderemos chamar de "Antigo Regime" pelas estruturas de uma civilização que, simplificando, poderemos chamar de "burguesa".

O papel que a educação teve em todo este processo não é fácil de determinar, apesar de, nos nossos dias, poderem ser apresentados alguns dados e algumas conclusões relativamente consensuais.

Assim, tudo indica que, na primeira fase do arranque industrial, as taxas de alfabetização das populações nela envolvidas, não conhecem grandes alterações. Referindo-se ao caso britânico, Antoine Léon indica-nos que, do período que vai de 1756 a 1804, a taxa de alfabetização da população inglesa sobe de 51 por cento para 54 por cento (Léon, 1982, p. 63). O mesmo autor nota mesmo que nos meados dos anos 50 do século XIX os distritos rurais ingleses têm taxas de alfabetização superiores aos distritos industriais, e que será necessário chegarmos à segunda metade deste século para vermos a alfabetização progredir ao mesmo ritmo que a industrialização. Segundo ele, tal facto deve-se a dois tipos de causas: ao emprego maciço de mão-de-obra infantil e ao medo que a alfabetização operária provoca nos primeiros patrões da indústria. Tal medo fundamentar-se-ia na crença de que a alfabetização, e num sentido mais lato, a instrução, provocaria por um lado uma fuga às fábricas em direcção a uma terciarização, e por outro à aquisição, através da educação, de ideias "perigosas" por parte de extratos sociais sempre muito perto da revolta (entre outros, Filomena Mónica, 1978).

Note-se, no entanto, que as taxas de alfabetização de 50 por cento que aqui são referidas para os meados do século XVIII inglês, eram no entanto tidas como insuficientes pelos próprios ingleses quando comparadas com as taxas similares dos países escandinavos e particularmente com a Prússia (Green, 1990). As razões para tais taxas, altíssimas em comparação com a maioria dos países do Sul, e particularmente com Portugal e Espanha, ou seja, com a Península Ibérica, terão a ver com muitas causas que se imbricam entre si: maiores tradições de manufactura, facilitando a existência de grandes centros

de comércio que atraem concentrações financeiras assinaláveis e que se cruzam com a implantação ou pelo menos com uma grande influência da Reforma Protestante a partir do século XVI. A par do facto de o protestantismo se ter constituído como um motor de alfabetização das regiões em que se implantou, essencialmente e como o nota Max Weber (Weber, 1990, ed. or. 1905), esta corrente do cristianismo corresponde a uma redefinição das relações entre o Estado e a religião, relações que poderiam ser definidas, se comparadas com o que se passava nas regiões católicas, como tendo-se tornado mais harmoniosas, quase simbióticas. Tudo indica pois que, nestes casos, a Igreja deixa de agir como um travão à secularização das sociedades e que a "ética protestante" age como um factor de facilitação do "espírito do capitalismo".

Seja como for, o que é um facto é a relação clara entre o triunfo da Reforma, na sua versão protestante, calvinista ou anglicana, e as altas taxas de alfabetização dos países e regiões por ela influenciadas. Mas há que ser cuidadoso na extracção de relações muito directas entre o binómio "Reforma-alfabetização", por um lado, e o arranque da Revolução Industrial, por outro, como nos indica o caso de países como por exemplo a Suécia dos finais do século XIX, país protestante, maciçamente alfabetizado e, na altura, um dos países mais pobres e ruralizados da Europa (entre outros, Petitat, 1982, p. 234).

Em contrapartida não há traços de países que com altas taxas de analfabetismo se tenham industrializado. Por outras palavras, se a alfabetização não chega por si só para explicar o arranque dos processos de industrialização, parecendo agir essencialmente como um factor de facilitação de tal processo, o analfabetismo maciço além de ser um sintoma de uma organização social retardada, parece ter agido como um travão importante à implementação do industrialismo.

Por outro lado, o processo de industrialização, passada a sua primeira fase, implicará, e como já antes tínhamos referido, um avanço tecnológico notável e sobretudo um aumento na rapidez com que se processam tais avanços e transformações. E neste ponto já começa a ser claro que o não saber ler, mesmo por parte de um operário não especializado, poderá constituir um "handicap" face a uma adaptação necessariamente rápida à transformação igualmente rápida dos seus processos de trabalho (Green, 1990, pp. 36-48).

Aqui a necessidade da escola começa a fazer-se sentir, como o indica o "Factory Act" britânico de 1802, que obrigava os industriais da lã e dos algodões a instalar salas de aula nas suas fábricas (Léon, 1982, p. 63), que mesmo tendo, ao que tudo indica, sido precoce no tempo e pouco aplicado, mostra que, desta altura em diante, as relações entre o desenvolvimento industrial e a educação terão de ser repensadas.

Poderemos assim tirar a conclusão de que a partir de determinada fase o avanço tecnológico provocado pela Revolução Industrial age como um estímulo à alfabetização popular.

Mas será provavelmente nos aspectos políticos, culturais e sociais desencadeados pela Revolução Industrial como um processo global, e não apenas económico, que poderemos encontrar o motor fundamental da construção da escola dos nossos dias.

Vejamos a transcrição feita por Antoine Léon, numa sua outra obra, de um trecho de um livro datado de 1818, livro esse que constitui uma apologia do método de ensino mútuo, um dos primeiros métodos de ensino massificado, criado em Inglaterra. A dada altura poderemos ler o seguinte:

"... Este método dissemina o ensino com uma tal facilidade que basta a um unico professor para dar a um milhar de crianças toda a instrução elementar de que elas podem ter necessidade, e em menos tempo que aquele que, por outros processos, é utilizado para um número de crianças vinte vezes superior. A Excelencia deste método baseia-se no principio da distribuição que em Inglaterra já produziu tão maravilhosos efeitos em todos os ramos da industria..." (In Léon, 1981, p. 92).

O comentário de Léon a este trexo é também ele significativo:

"... o desejo de dar resposta às exigencias da industrialização leva os pioneiros do ensino mutuo a aplicar à escola- conscientemente ou não-os modelos fornecidos pela industria..." (p. 92).

Mas, mais do que isso, pensemos no que é uma escola mútua, como ela funciona, e vejamos que conclusão daí poderemos tirar. Alunos todos vestidos da mesma forma, postos em número de duzentos ou trezentos, em filas, numa sala enorme mas meticulosamente ordenada, obedecendo a apitos e sinais que transmitem as instruções a todos os que nessa enorme sala se encontram, obedecendo a vários escalões hierárquicos, no topo dos quais se encontra o professor, seguido dos vários monitores, eles próprios alunos também.

Imaginemos os silêncios apenas perturbados pelo "bruabruá" de duzentos alunos que se levantam quando o mestre entra na sala, e pelas cantilenas e repetições das tabuadas de então. Tudo isso regido por uma nova noção do tempo, marcado por campainhas, ordens e contra-ordens que estabelecem os tempos de cada aula, os tempos de descanso, os tempos de começo das lições e os tempos de fim das lições (entre outros Foucault, 1975 pp. 147 a 158, mas também e sobretudo Thompson, 1982, ed. or. 1967, editado por Grácio, Miranda e Stoer).

Em todas as aulas haveria um apertado sistema de controlo por parte dos monitores supervisionados pelos mestres, onde se daria conta das faltas, das várias, das muitas faltas possíveis em qualquer sistema como este, faltas essas que iriam para um "Livro Negro", uma espécie de "Caderneta de Trabalho", que levaria à classificação do aluno, eventualmente ao seu julgamento por um tribunal composto de monitores, alunos escolhidos por esses monitores e presidindo-o lá em cima, muito lá em cima, o mestre.

Imaginemos o efeito que isto teria em crianças da rua, ou em crianças há pouco vindas dos campos, sem horários que não os da natureza do "sol a sol", e pensemos, como diz Antoine Léon, nos objectivos - conscientes ou não - de tudo isto.

Pensemos sobretudo na similitude de um espaço destes com o de uma fábrica, com a sua hierarquia de mestres e contra-mestres, com o seu apertado sistema de controlo, de horários etc., e veremos nesta escola pouco mais do que uma fábrica e nos seus objectivos pouco mais do que uma tentativa de socialização e de preparação, a nível das atitudes, das regras e dos comportamentos, de crianças futuras operárias, estes aspectos sobrepondo-se inclusivamente à aquisição por parte de tais crianças de algo de

minimamente sólido no domínio das aquisições escolares básicas, como nos mostra Richard Johnson (Johnson et all., 1981, pp. 24 a 27).

Na verdade, esta maneira de encarar e de conceber a escola, similar, como o demonstra Michel Foucault, à organização das fábricas, hospitais e exércitos saídos do século XVIII, mostra-nos uma verdadeira ruptura face às formas de vida, de trabalho e de socialização das sociedades pré-industriais. No que diz respeito à organização do espaço e do quotidiano escolar, poder-se-á afirmar sem grandes riscos de erro que esta organização acompanha a organização das instituições saídas dos processos de industrialização, caracterizadas por um desenvolvimento em larga escala de mecanismos de racionalização da "vida" e das actividades que lhe são próprias através da extensão numa escala até então desconhecida de processos de controlo: controlo estrito do tempo, dos corpos, das atitudes, redefinição dos espaços urbanos e dos espaços de trabalho, tudo isto precedido e acompanhado por normas e regulamentos de uma minúcia que vista dos dias de hoje seria considerada no mínimo como obsessiva (entre outros, Bouillé, 1988).

Pensemos pois, aqui, quais os objectivos da escola, que pela primeira vez na sua história poderá ser definida como uma "escola de massas", e veremos que esses objectivos se poderão articular com as teses que determinam a existência de correspondências estritas entre o mundo da produção, produção aqui empregue no seu sentido lato, e o mundo da educação (entre outros, Bowles e Gintis, 1976).

Daqui se compreende também que a escola, neste como noutros contextos bem mais próximos de nós, possa mesmo ser compreendida por teóricos marxistas como um factor fundamental na reprodução das relações de produção, no sentido em que reproduz e "racionaliza" uma sociedade dividida em classes e estratos sociais ocupando posições diferentes no que diz respeito ao controlo dos meios de produção e, portanto, também no que diz respeito às relações com o aparelho de Estado; no sentido em que privilegia e favorece a interiorização de factores como a hierarquia, a disciplina e outros factores fundamentais para a inserção "pacífica" de estratos sociais subalternos numa estrutura social e política dividida em classes; e também no sentido em que legitima uma estratificação social, fazendo-a passar por uma classificação hierárquica em termos de "mérito escolar".

Althusser chamará mesmo à escola, o "aparelho ideológico de Estado" fundamental da burguesia republicana francesa dos princípios deste século (Althusser, 1974). Trata-se portanto de assegurar que as coisas se passem de uma certa maneira, estável se possível; trata-se portanto de acentuar o papel de controlo que a escola deve passar a ter sobre estas "classes labourieuses, classes dangereuses" de operários industriais, sempre prontos a revoltar-se, como também nos mostra a obra de Louis Chevalier (Chevalier, 1978 ed. or. 1958).

Mas para teóricos que hoje se poderão agrupar nas correntes sociológicas genericamente denominadas como estruturalistas - funcionalistas, teóricos como Talcot Parsons, Paul Musgrave e, de uma forma diferente, Émile Durkheim, a escola será vista sobretudo como uma forma de construção, em bases novas, de uma nova socialização que, por um lado prepare as crianças para o mundo específico da produção resultante da progressiva diferenciação mecânica e social do trabalho e, sobretudo, por outro, forneça o "cimento" necessário para a construção das novas sociedades saídas da Revolução Industrial,

sociedades em que as forças de integração social prevaleçam sobre as forças de ruptura, as forças da concentração prevaleçam sobre as forças da dispersão, ou seja, que as lutas de classe sejam integradas por esse outro conjunto coeso que será a consciência de pertença à mesma comunidade, ao mesmo país, à mesma nação (Durkheim, 1963, ed. or. 1934; Parsons, 1959; Musgrave, 1965).

Consequentemente e em correspondência com este tipo de objectivos, uma das funções assinaladas à organização escolar passa a ser a da construção de uma nova ordem meritocrática que institua a possibilidade de ascensão social através dos méritos demonstrados durante a carreira escolar, carreira essa que progressivamente irá sendo definida, mais na teoria e nas aspirações do que na realidade, como sendo igual para todos, todos a ela tendo acesso, independentemente da classe ou estrato social de origem. Embora a maioria dos estudos recentes nos demonstrem que as coisas não funcionam exactamente desta maneira (entre outros Westergaard e Resler, 1976, editados por Grácio, Miranda e Stoer, 1982) e no confronto com as teses da reprodução esta "ideologia oficial" dos sistemas de ensino saia um tanto ou quanto acabrunhada, tais objectivos, que foram repetida e insistentemente propagados como estando na base das leis educativas do século XIX, não poderão ser subestimados quer no que respeita às intenções de quem os defendeu quer no que respeita ao capital de esperança a que deu origem.

Mas as funções da escola, vistas de uma perspectiva histórica, ultrapassam, como o faz notar, entre outros autores, André Petitat, as funções de reprodução ou de integração normalmente a elas assinadas pelas correntes principais da sociologia deste século. Na verdade, a escola torna-se desde muito cedo na sua existência uma instituição fundamental para a "produção" de uma nova sociedade como realça este autor, referindo-se por exemplo às pequenas escolas de caridade difundidas pela França do "Antigo Regime":

> *"... cette petite école s'avére productrice: elle travaille à l'unification nationale, au décloisonnement des régions, à l'unification linguistique, branché ici sur le mouvement de longue durée de la montée des États Nations..."(Petitat, 1982 p. 463).*

As funções "produtoras" do aparelho escolar acentuam-se, ao que tudo indica, na altura em que, lançada a fase inicial da Revolução Industrial, se começa a esboçar um novo mundo, uma nova sociedade, que anteriormente designámos por "sociedade burguesa": as lutas que durante todo o século XIX e XX se darão em torno do controlo desta instituição mais não fazem do que provar a importância que a instituição escolar passa a ter na definição dos contornos sociais e culturais destas sociedades nascentes.

E a escola revela-se mesmo um dos pontos fundamentais para a "produção" da subversão face às funções iniciais que lhe são conferidas pelos seus promotores: seria impensável, por exemplo, a difusão que a cultura sindical, operária e socialista teve nos finais do século XIX e princípios do século XX, sem a cultura escrita promovida por uma escola que em parte tinha como objectivo o controlo ou mesmo a eliminação do sindicalismo, do socialismo, enfim da "revolução".

A maneira como colocamos os objectivos desta tese, confirma aliás, e como à frente se verá, a importância que a ideia de "escola" assumiu na produção da "subversão" ou, se quisermos, das alternativas aos modelos sociais e políticos dominantes saídos da Revolução Industrial.

Mas, retomando o fio ao discurso, cedo se constatará que, para que os objectivos gerais consignados à escola se tornem verdadeiramente eficazes, se torna necessário, a partir do século XIX que seja o próprio Estado a tomar nas suas mãos os destinos da Escola e da Educação, como o fazem lembrar insistentemente, entre outros, Durkheim (Durkheim, 1980, ed. or. 1922, pp. 58, 59, 60). E é isto que será feito um pouco por todos os Estados saídos da Revolução Industrial, que se substituem duma forma total ou pelo menos parcial, nos casos da Inglaterra ou dos Estados Unidos, à Igreja ou ao sector privado na administração da escola. Mas não só: com o poder de que dispõem e armados da razão de que julgam dispor, estes Estados irão criar leis que obrigam todas as crianças de de determinadas idades a frequentarem a escola, a sua escola do Estado.

Mais do que isso criarão pela primeira vez na história da humanidade o que poderemos chamar de verdadeiros sistemas educativos, definidos por Margaret Archer como sendo constituídos por "... a nationwide and differentiated collection of institutions devoted to formal education whose overall control and supervision is at least partly governmental, and whose component parts and processes are related to one another..." (Archer, 1979, p. 54).

Apoiando-se nesta autora, António Nóvoa sintetiza e reagrupa as principais características destes sistemas educativos da seguinte forma:

> *"... -L'Unification, qui n'est pas synonyme de centralization mais qui implique «uniform controls emanating from the center, and the standardization of certain educational inputs, processes and outputs on a nationwide basis»;*
> *- la Systematization qui provoque le developpement de l'organisation hiérarchique et la mise en place de procédures en vue de l'examen, du recrutement et de la certification des einseignants;*
> *- La differentiation de l'education à l'interieur du systéme même d'einseignement, et dans les autres «régions» de la société;*
> *- la spécialisation qui passe notamment par la diversification des offres d'einseignement, par le developpement de nouveaux rôles et par la complexification des taches et des activités einseignantes...". (Nóvoa, 1987, p. 135).*

A fórmula francesa, mais emblemática e também mais explícita, resume-se, para caracterizar esta nova escola saída da revolução Industrial como "Laica"- ou seja, independente perante a religião, ou seja ainda e sobretudo, independente da instituição Igreja; "gratuita e obrigatória", ou seja, massificada.

Portanto, e resumindo, as relações entre o actual aparelho escolar e a Revolução Industrial seriam, entre outras, as seguintes:

- Admite-se que as necessidades de ordem económica provocadas pelo desenvolvimento do processo de industrialização se tenham convertido numa poderosa alavanca da alfabetização popular através de dois objectivos: melhor adaptação por parte dos trabalhadores a um incremento na velocidade de transformação do aparelho produtivo, sobretudo na segunda fase da Revolução Industrial, onde está

envolvido não só o que hoje chamaríamos de ensino técnico como o ensino geral, não raro, em alguns casos, se misturando os dois; necessidades de criação de um sector de apoio à terciarização implícita na industrialização.

- Admite-se no entanto que a função principal da escola tenha sido de ordem cultural, a palavra sendo aqui utilizada no seu sentido quase Etnográfico, e nesse aspecto, ela teria tido uma função "produtora", no sentido em que apoiou fortemente a construção de uma nova sociedade; nova sociedade que, sem deixar de ter na sua base objectivos económicos e políticos, os ultrapassou, definindo-se num âmbito civilizacional mais vasto e global.

- Admite-se também que outro das objectivos da construção do actual "aparelho escolar" tenha sido de ordem política, estritamente política, no sentido de reprodução das relações de produção das sociedades industriais, caracterizadas pela sua divisão em estratos e em classes sociais diferentemente posicionados face aos mecanismos do poder político. A escola teria assim, através de vários procedimentos, a incumbência de manter e reforçar tal hierarquia, ou seja, de reproduzir tal relação de classe face ao poder, e neste caso poder-se-á sem grandes problemas definir a escola saída da Revolução Industrial como um aparelho ideológico de Estado.

- Admite-se também que um dos objectivos da escola nas sociedades saídas da Revolução Industrial fosse o incremento da mobilidade social, com dois objectivos: democratização da sociedade através da instauração da meritocracia como critério de ascensão social; renovação das elites dirigentes através do mesmo processo.

De qualquer das formas, este "aparelho educativo", criado pela Revolução Industrial, será massificado e controlado pelo Estado, o que não quer necessariamente dizer que seja de exclusiva pertença de tal Estado, como nos mostra o facto de ter sempre continuado a existir, no tecido educativo contemporâneo, um espaço para o ensino privado.

Mas cada vez mais se tratará de um ensino privado controlado e e sobretudo inserido numa estratégia educativa estatal, excepção feita a alguns raros exemplos de duração relativamente curta, em países onde o processo de construção dos sistemas educativos modernos se encontra mais atrasado, em países onde a procura da educação excede a capacidade de oferta por parte dos Estados, em países onde a iniciativa sindical, popular e religiosa conseguirá assegurar um espaço importante e autónomo, embora por períodos de tempo relativamente breves, na difusão e no controlo da educação a vários níveis.

Como se verá à frente no decorrer desta tese, será esta a situação no Portugal do princípio deste século.

Este é pois o pano de fundo, a hipótese geral sobre a qual o nosso trabalho se desenrola. Daqui partiremos para o objecto desta tese através da definição de hipóteses mais restritas.

2 - Uma hipótese mais restrita: as alternativas ao modelo de sociedade burguesa e o papel da educação

O sujeito da nossa tese é constituído pela análise de uma escola situada em Lisboa, a Escola Oficina Nº1.

O período por nós escolhido para proceder a esta análise compreende os anos que vão de 1905, ano da sua fundação, a 1930, ano em que continuando a funcionar, o seu modelo de escola se encontra já visivelmente deteriorado quer devido a pressões externas, em que se deve incluir a ascensão do Estado Novo, quer devido a problemas internos, problemas esses que serão alvo de análise no decorrer deste trabalho.

As razões por que escolhemos esta escola para centro do nosso trabalho são entre outras as seguintes:

1º - Trata-se duma escola propriedade de uma organização de carácter maçónico, a Sociedade Promotora de Asilos, Creches e Escolas, nome que a partir de 1913 se transforma em Sociedade Promotora de Escolas, mas que contará no seu corpo docente, a partir de 1907, com uma série de pedagogos libertários, tais como Adolfo e António Lima, Deolinda Lopes Vieira (Quartim), César Porto, Emílio Costa e José Carlos de Sousa, entre outros.

Assim, e simplificando, teremos representadas nesta escola duas correntes políticas com perspectivas diferentes no que respeita aos planos sócio-educativos: republicanos, de que os mações que criaram esta escola eram representantes, e anarquistas.

No que respeita à consecução dos planos educativos da Escola Oficina Nº1, que nasce em 1905 como uma escola profissional de Marcenaria, veremos a partir de 1907 o desenvolvimento no seu seio de uma luta surda pela predominância de dois modelos educativos ligados a estas duas esferas de influência política: Um modelo de educação liberal, muito similar do ponto de vista pedagógico ao que poderemos chamar de modelos tradicionais, suportado pela sua ala republicana, e um modelo de educação a que poderemos chamar de libertário, apoiado pelo corpo docente anarquista.

Mais do que a luta propriamente política protagonizada por estas duas correntes, luta essa que se mantém sempre dentro de limites éticos que poderíamos qualificar de respeitáveis, interessa-nos sobretudo a análise evolutiva dos aspectos pedagógicos de tal luta, os avanços e recuos de cada uma destas concepções, as resistências à implementação de novos planos educativos, a evolução da organização dos planos de estudo, de formação e dos planos curriculares, a evolução dos regulamentos e das práticas de ordem sócio-pedagógica, a evolução do ambiente e do quotidiano, dos espaços de liberdade e de interdições existêntes nesta escola, etc.

Desta forma, a análise destas questões permite-nos tentar captar algo de mais real do que um "modelo teórico", estático, algo que na verdade não existe.

Poderemos no entanto dizer que, além do interesse de que se reveste a análise dum conflito em torno de duas concepções pedagógicas distintas, algo mais existe que torna esta escola merecedora da nossa atenção: é o facto de, entre 1907 e 1914, de uma forma clara e estabelecida, e até meados dos anos 20, de uma forma mais ténue, terem prevalecido na Escola Oficina Nº1, quer a nível dos regulamentos quer a nível das práticas pedagógicas e das aprendizagens, concepções Educativas que poderíamos chamar de libertárias.

2º - Poder-se-á portanto dizer que a Escola Oficina Nº1 é a única escola que, no Portugal dos princípios do século, se reivindicou, durante um período de tempo relativamente alargado, de um modelo sócio-pedagógico que poderíamos considerar de alternativo aos modelos educativos tradicionais saídos das mutações industrialistas, hoje como ontem, predominantes nos sistemas de ensino português ou europeu. No auge da sua vida, o modelo que na nossa opinião melhor assentaria para definir esta escola seria o modelo libertário de escola.

Por modelo libertário de escola, ao contrário do que normalmente se entende por tal expressão, utilizada sobretudo para definir experiências pedagógicas de carácter não directivo, entendemos nós o cruzamento entre as concepções pedagógicas da educação nova, com as características e preocupações de ordem educativa e social do socialismo em geral, no nosso caso particular, do anarco-sindicalismo.

A análise da forma como funciona este modelo, as contradições sempre existêntes entre as teorias pedagógicas de ordem geral e as práticas, a forma como tais contradições eram enfrentadas e encaradas, a par de uma tentativa de caracterizar este modelo através daquilo que, nesta escola, ele realizou, é um dos objectivos essenciais da nossa tese.

3º - A existência, as lutas e as transformações que têm por palco a Escola Oficina Nº1 estão inseridas num contexto sócio-político que lhe dá, na nossa opinião, um significado mais lato do que a existência isolada de uma experiência pedagógica.

Na verdade, ainda que sendo necessário entrar em conta com as características específicas do caso português, o que a seu tempo será feito, esta experiência insere-se nas lutas sociais e na conflitualidade política que um pouco por toda a Europa e Américas acompanham a ascensão e consolidação do Estado burguês.

Longe de se ter desenrolado da forma harmónica que descrevemos nos capítulos anteriores, a ascensão de tal modelo de sociedade e de Estado faz-se através de uma enorme conflitualidade social, mostrando assim que este não era o único modelo de sociedade possível, que as classes subalternas foram portadoras de valores e de modelos políticos diferentes, se não opostos aos modelos e valores burgueses, e que tais valores e modelos se reflectiram também nas questões educativas.

Na verdade poderíamos dizer que, se a "Revolução Industrial" produziu um modelo cultural político e económico capitalista e burguês, ela também segregou o socialismo nas suas várias vertentes e correntes. A experiência pedagógica que a Escola Oficina protagonizou foi precedida e acompanhada, quer no que respeita a Portugal quer no que respeita à Europa e América, da ascensão do socialismo em geral, do anarco-sindicalismo e do sindicalismo revolucionário em particular, e do bolchevismo um pouco mais tarde.

No caso português tal ascensão das teorias e práticas anarco-sindicalistas foi também acompanhada por um surto de desenvolvimento da educação popular, feita à revelia, se não contra o Estado monárquico e mais tarde republicano, e foram inúmeras, sobretudo nas cidades, as escolas primárias montadas por organizações populares em geral e sindicalistas em particular (Candeias, 1981; 1985; 1987a; 1988). Os mesmos pedagogos que iam trabalhando na Escola Oficina Nº1 escreviam na

imprensa operária da altura e animavam e em muitos casos promoviam debates sobre educação nessa mesma imprensa.

Assim sendo, poderíamos dizer que a própria Escola Oficina Nº 1 representou algo como que um laboratório pedagógico do anarco-sindicalismo português, que, muito atento à sua vida, fez dela o seu modelo de educação, através da aprovação de uma série teses educativas, no 1º Congresso Confederal, 4º Nacional, da Confederação Geral dos Trabalhadores (C.G.T.), a grande central sindical dos anos 20 de tendência acentuadamente anarco-sindicalista, decorrido em Santarém no ano de 1925 (Sousa, 1976, ed. or. 1931; "A Batalha", 1925, Nºs 2058, 2059, 2096, 2ºsemestre).

Desta forma, analisar as teorias e práticas educativas postas em evidência pela Escola Oficina Nº1 representa também analisar as práticas e teorias que no campo educativo foram defendidas por quem com ela se identificou, neste caso o sector mais politizado e combativo do operariado português dos anos 20 do nosso século.

4º - Fundamental também para a nossa escolha foi a existência de um amplo espólio, documental e não só, cuja exploração foi por nós levada a cabo. De tal espólio, faz parte um amplo acervo de documentos de várias origens, cobrindo o mesmo espaço de tempo, portanto com visões diferentes sobre a forma como esta experiência se desenrolou. A estes documentos, que compreendem livros de actas das reuniões das direcções desta escola, livros de actas das reuniões dos professores, e livros de actas das reuniões da associação de alunos "A Solidária", deve acrescentar-se uma série de documentos e relatórios da escola, publicados com uma periodicidade, sempre que possível anual, impressos para divulgação pública e dos sócios da sociedade a quem a escola pertencia, e que nos permitem traçar a evolução da imagem que a escola queria transmitir para o exterior. Além disso, devemos acrescentar mais uma série de documentos e fontes, diversos dos anteriores, e que vão desde cartas particulares às colecções completas das revistas de carácter pedagógico que esta escola editou, ou seja, a revista "A Educação" durante o ano de 1913 e o "Boletim da Escola Oficina Nº1" durante o ano de 1918. Trata-se de revistas fundamentais para detectarmos a maneira como as concepções pedagógicas libertárias-educação nova eram aplicadas na prática quotidiana da Escola Oficina Nº1. Ajudou-nos também bastante neste mesmo aspecto a revista "Educação Social", publicada entre os anos de 1924 e 1927, dirigida por Adolfo Lima, um dos pioneiros desta experiência da Escola Oficina Nº1 e um dos nós fundamentais da encruzilhada de caminhos percorridos pelo anarco-sindicalismo e pela educação, dos seus encontros e desencontros. Nesta revista encontraremos muitos relatórios de professores da Escola Oficina Nº1 a contarem-nos as suas práticas pedagógicas da altura.

Ainda nesta breve recensão das fontes que utilizámos para este trabalho devemos citar outros tipos de fontes particularmente interessantes, e que sobretudo nos possibilitaram o estabelecimento de relações afectivas entre nós e esta escola.

É por exemplo o caso das entrevistas: Entrevistas, neste caso, a Deolinda Lopes Vieira, professora na Escola Oficina entre os anos de 1911 e 1930, com várias interrupções ditadas pelas circunstâncias da sua atribulada vida; a Emídio Santana, infelizmente já falecido, que foi aluno desta escola entre os anos de 1912 e 1919; a Moisés da Silva Ramos, que foi aluno da Escola Oficina já numa

época mais recente, ou seja, nos finais da década de 20, princípios da década de 30; e finalmente a Lucinda Lopes que, tendo iniciado a sua docência nesta escola em meados da década de 30, tendo nela trabalhado numa época em, que por comparação com o período de tempo por nós analisado, se poderia afirmar que a escola estava na sua fase descendente, ainda conheceu alguns dos professores que nela trabalharam nos primeiros tempos, nomeadamente António Lima, e ainda se apercebeu do que a escola tinha sido, os indícios de tal período sendo ainda frescos, quando esta professora nela começou a trabalhar.

Mais do que entrevistar Lucinda Lopes, foi o nosso contacto frequente com esta professora que nos serviu de guia na definição de alguns traços impossíveis de ser definidos por documentos, traços subjectivos sobre ambientes e sobretudo espaços, e a sua reconstituição.

A isto acrescente-se o espólio fotográfico desta escola que, mais do que qualquer outra coisa, teve o condão de nos iludir sobre a pretensão que tínhamos de "reconstituir" fielmente aquilo que nela se tinha passado entre os anos de 1905 e de 1930, ilusão que, se bem que não passe disso mesmo, foi em determinadas alturas fundamental para continuarmos um trabalho por vezes penoso, agora perante o olhar das pessoas sobre quem estávamos a escrever.

Além destes aspectos afectivos, que cremos fundamentais para uma tese deste tipo, as fotografias, percorrendo um largo período da vida da escola, deram-nos uma preciosa ajuda no traçar da evolução das concepções pedagógicas desta escola: a organização de uma sala de aula em 1906, comparada com a organização da mesma sala de aula em 1909, dá-nos uma ideia muita clara da passagem de um modelo educativo tradicional com que a Escola Oficina começou os seus dias para um modelo educativo libertário que por volta desta última data seria já predominante nesta escola. O mesmo se passa com as Oficinas, a forma de vestir dos alunos, o laboratório, etc.

Falando ainda das fontes, realce-se finalmente a existência de um enorme espólio de material pedagógico que em parte pudemos fotografar, e que vai desde uma máquina de projectar transparências e opacos a uma máquina de projectar filmes, de uma máquina a vapor miniaturizada, mas funcional, a um aparelho de telégrafo sem fios, de uma série de materiais para experiências sobre electricidade, sobre física, a animais conservados em formol, a trabalhos feitos por alunos, etc.

Ainda e no que respeita já não a fontes mas a ambientes, pensamos que foi fundamental para a nossa tese ser o que foi, ou seja um trabalho quase que etnográfico, com o que isso implica de fusão de nós próprios com o nosso objecto de estudo, o facto de termos trabalhado nestas recolhas, quase diariamente durante cerca de dois anos e meio, no próprio edifício da escola, das explorações que famos fazendo, tentando decifrar os espaços que eram muito similares aos espaços existentes na data que estudávamos, tentando imaginar as personagens, os ritmos do trabalho, o que aqui e ali se teria passado, o que teria mudado e porquê, enfim tentando reconstituir na nossa alma a memória de um tempo que quase se tornou, em determinada altura, obsessivo.

Por outras palavras, da hipótese mais geral de que partimos, a de que o actual modelo de escola foi segregado pela "Revolução Industrial" e, mais do que isso, para apoiar um modelo de sociedade burguesa e capitalista, passamos a um tipo de hipóteses mais restritas, mas mais complexas que alargam o pano de fundo em que nos situamos.

Estas hipóteses indicam-nos que, na época em que o actual modelo de escola e de educação se desenvolve, haveria mais do que um modelo de escola possível, tal como houve mais do que um modelo de sociedade possível; que a história política e social que teve como pano de fundo a "Revolução Industrial" foi em parte constituída pelo confronto entre os modelos gerais do socialismo e do capitalismo, e que tais modelos segregaram, no caso da educação como no referente a outros casos, modelos de escola também eles diferentes; que os modelos que tiveram como suporte as classes sociais que de ordinário se apelidam de "subalternas" ultrapassaram a mera denominação de "fenómenos de resistência á mudança" para se estabelecerem como aquilo que poderíamos chamar de modelos de "alternativa", este conceito afastando a ideia defensiva de alguém que, dotado de "handicaps" face aos outros, tenta salvaguardar o possível, cedendo no essencial.

Na verdade estes modelos "alternativos" aparecem-nos dotados de uma pujança que lhes é confiada pelas próprias características do modelo, e pelo contexto social em que se apoiaram, ou seja, o desenvolvimento das teorias socialistas, que no nosso caso assumiram a forma do anarco-sindicalismo.

Traduzindo estas afirmações gerais para o campo das **hipóteses de trabalho** que nortearão esta tese, poderemos afirmar e tentaremos provar que:

- 1º - No período que decorre entre o princípio do século XX e o final da Primeira República existe uma atitude bastante consistente por parte do operariado organizado em Portugal, maioritariamente influenciado pelo anarco-sindicalismo de construir uma rede educativa paralela à do Estado, sobretudo no que diz respeito às escolas primárias para crianças, cujo modelo pedagógico ideal é o modelo representado pela Escola Oficina Nº1.

- 2º - A experiência protagonizada pela Escola Oficina Nº1 terá de ser vista e analisada de três formas, complementares, mas diferentes:

a) como uma experiência politicamente alternativa à escola de massas construída pelos aparelhos de Estado dos séculos XIX e XX;

b) como uma experiência, que no domínio pedagógico mais estrito, e independentemente do contexto político e social geral em que foi criada e se desenvolveu, representou na altura uma forma de fazer educação que, quer no que diz respeito às suas bases teóricas quer sobretudo no que respeita à aplicação que delas fez, constituiu um momento de ruptura, face às concepções e às práticas pedagógicas e educativas dominantes;

c) como uma experiência pedagógica e educativa que prefigura um modelo educativo e escolar que sirva como referência à ultrapassagem do modelo de escola actual, herdeiro da escola saída da Revolução Industrial, e que um dos poucos consensos que mobiliza é o de que se trata de um modelo à beira do esgotamento.

Estas hipóteses de trabalho, e sobretudo a que se refere mais especificamente à Escola Oficina Nº1, lançam as pontes entre um trabalho que deve ser classificado como desenrolando-se no âmbito da história, e as potencialidades de um modelo educativo que pode e deve ser visto como um

modelo a ser discutido e analisado tendo por âmbito uma discussão mais geral sobre o futuro da educação nas sociedades contemporâneas.

Assim, esta tese desdobrar-se-á em três pontos fundamentais:

a) a análise das relações entre o movimento operário português do princípio do século e a educação, inserido na análise mais geral do contexto em que esta experiência se desenrolou;

b) a análise do modelo escolar em que a Escola Oficina Nº1 se constituiu, análise essa que constitui a parte principal desta tese e que privilegiará: 1 - o desenvolvimento e evolução dos planos educativos e curriculares; 2 - o desenvolvimento e evolução das regras e regulamentos que definiam o que de uma forma geral poderemos chamar de quotidiano escolar, e a forma como tais regras e regulamentos foram postas em prática, utilizadas, torneadas etc.; 3 - a caracterização do modelo de aprendizagem dominante nesta escola;

c) o estabelecimento de linhas de desenvolvimento que nos permitam integrar esta experiência do princípio do nosso século, nas bases que sirvam de referência a um modelo escolar que rompa com a actual forma de pensar e fazer educação.

Desta forma a parte central da nossa tese, repetimo-lo agora apoiados nos dados que entertanto fomos desfiando e que esperamos permitam uma maior compreensão da razão de ser da nossa opção, será constituída pela análise do que se passou nesta escola entre 1905 e 1930.

Tentar reponder a isto, a estes objectivos de trabalho que acabamos de expor, partindo do tipo de fontes que utilizámos e da maneira como o fizemos, obriga-nos a um questionamento sobre a própria forma de o fazer, ou seja, obriga-nos a debruçar-nos sobre questões que são de ordem metodológica.

3 - A natureza do nosso trabalho e as questões de ordem metodológica

Reflectir sobre as metodologias empregues na construção dum trabalho é reflectir também e sobretudo sobre a natureza de tal trabalho. Esta tese, cujos objectivos e pontos de partida foram expostos nas páginas anteriores, é sem dúvida um trabalho que se insere no campo da história, mais precisamente no campo da história da educação.

A natureza, o objecto e os fins da "operação histórica"

Como todas as disciplinas do campo das ciências e mais particularmente as que têm como sujeito e objecto o homem e a sociedade, a história tem sido durante todo este século submetida a uma barragem crítica face aos seus objectivos, aos seus métodos, à sua natureza, e de que se fizeram eco movimentos como os do "Annales..." de Lucien Fèbvre e Marc Bloch (Bourdé e Martin, 1990, ed. or. 1983; Bloch, s.d., ed. or. 1946) ou a historiografia sociológica" britânica (Trimberger, 1984; Fulbrook e Skocpol, 1984), entre outros.

No essêncial, este tipo de movimentos tentou romper com uma concepção da história tida como positivista, uma história "crónica" e recitativa, um história de "acontecimentos" e de "figuras", completamente presa às fontes documentais tradicionais e oficiais, sediada e aprisionada entre espaços de tempo breves; uma história cujos objectivos passariam essencialmente por uma tentativa de reconstruir um passado visto como algo de real e de absoluto;uma história vista como o produto dum trabalho "neutro" e "isento", pairando por sobre as disputas de ordem política, ideológica e filosófica que sempre existiram; uma história unidimensional, no sentido em que rejeita as contribuições e infiltrações de outras disciplinas no decurso da construção do "produto histórico".

As críticas face a este tipo de concepções da história, que partiram de sectores distintos e visavam objectivos diferenciados, acabaram por, com o decorrer do tempo, dar origem a formas de pensar a história verdadeiramente diferentes das que até meados deste século eram predominantes nas sociedades ocidentais, com reflexos vastíssimos, e por vezes com resultados inesperados a vários níveis, desde o ensino à própria "produção histórica", tendo tais críticas sido fundamentais para a revitalização e até certo ponto para a própria popularização de tal produção.

Duma forma geral, tal movimento de críticas parece ter tido como resultado mais imediato, e mais directamente perceptível, algo a que poderíamos chamar de "dessacralização" da história: a história passa a ser vista como algo de vivo e em constante movimento, objecto de reinterpretações constantes, "... um diálogo interminável entre o passado e o presente..." (Carr, s.d., ed. or. 1961, p. 25); algo cujos resultados e objectivos se distanciam constantemente da tentativa de obter uma "verdade histórica e absoluta", dependentes como estão de factores subjectivos, tais como, e essencialmente, as próprias convicções e formas de trabalho dos historiadores:

> *"... qualquer interpretação histórica depende de um sistema de referências;(...)esse sistema continua a ser uma filosofia implicita particular(...) que infiltrando-se no trabalho de análise, organizando-o sem ele o sabêr, remete à subjectividade do autor..." (De Certeau, 1987, ed. ori. 1974, p. 19, editado por Le Goff e Nora;).*

Esta "subjectividade" dessacralizante da "pureza" com que a história era vista num passado ainda recente é ainda acentuada por autores como Paul Veyne, que, definindo a história como uma "intriga" (Veyne, 1971), se refere ao processo de construção do texto histórico pondo-o em paralelo com a construção duma "intriga romanesca" que, mais do que tentar explicar o que quer que seja, tenta "fazer compreender", tal como num romance o seu autor tenta que o leitor compreenda o que está escrito:

> *"... L'histoire ne depasse jamais ce niveau d'explication trés simple;elle demeure fondamentalement un récit et ce qu'on nomme explication n'est guére que la maniére qu'a le récit de s'organiser en une intrigue compréhensible (...) Chacun sait qu'en ouvrant un livre d'histoire il le comprend, comme il comprend un roman ou ce que font ses voisins;autrement dit expliquer, de la part d'un historien, veut dire «montrer le déroulement d'une intrigue», le faire comprendre. Telle est l'explication historique: toute sublunaire et pas scientifique du tout;nous*

lui réserverons le nom de compréhension (...). Tel est le monde sublunaire de l'histoire où regnent côte à côte liberté et hasard, causes et fins, par oposition au monde de la science qui connait que des lois..." (Veyne, pp. 67, 68, 69).

Por outro lado, a história investe o seu trabalho em objectos "novos" quer eles se tratem de representações, como o atesta toda a obra de Phillipe Ariés, quer de questões como o quotidiano, a privacidade, a família, as práticas sociais, profissionais, etc., mostrando-nos que, partindo-se de questões que indubitavelmente se prendem com preocupações do presente, se tenta não só dar respostas a tais questões como sobretudo assinalar as continuidades e descontinuidades na forma como tais questões têm vindo a ser encaradas pelo ser humano.

Tal forma de trabalhar a história, que procura no fundo compreender, entre outras coisas, as mudanças de atitudes e de comportamentos do ser humano face a "traços", costumes e sentimentos tidos ou fabricados como imutáveis desde sempre, casos por exemplo da criança ou da família, vai obrigar a que a produção histórica, sobretudo a que se preocupa com este tipo de questões, redefina a noção de tempo e de duração sobre o qual o seu trabalho se baseia:

"... A Nova História económica e social coloca no primeiro plano da sua investigação a oscilação ciclica e aposta na sua duração (...). Desta forma existe hoje a par da narração ou do recitativo tradicional, um recitativo de conjuntura que para estudar o passado o divide em amplas secções: períodos de dez, vinte ou cinquenta anos.

Muito acima deste segundo recitativo, situa-se uma escola de fôlego ainda mais contido, e neste caso de amplitude secular: Trata-se da história de longa e mesmo de muito longa duração..." (Braudel, 1986, ed. or. 1958, pp. 9, 10).

Esta questão da "longa duração ", que é particularmente enfatizada por Braudel, com o apoio de outros historiadores como, e de novo, Ariés (Ariés, 1954), e que constitui em dada altura um obsessivo critério de classificação dos méritos da produção histórica, deve no entanto ser matizada, como o demonstram, entre outros, Mary Fulbrook e Theda Skocpol (Fulbrook e Skocpol, 1984, p. 171), que, ao analisarem o trabalho do historiador britânico Perry Anderson, salientam a forma como este combina o trabalho referente à evolução de estruturas sócio-políticas, sobre um período de tempo longo, com estudos de âmbito mais restrito, incidindo sobre áreas ou períodos bem delimitados no tempo; ou Antoine Léon (Léon, 1983 ed. or. 1980, p. 67) que nos chama a atenção para a importância de que se reveste o estudo de "situações privilegiadas", momentos críticos e de transição para a compreensão de estruturas mais globais; ou mesmo as correntes das chamadas "Histórias de Vida", que salientam a importância da aproximação biográfica como uma forma de trabalho nas ciências sociais (entre outros, Finger, 1989).

Paralelamente a este tipo de redefinição do papel do tempo e da sua duração no trabalho histórico, a produção histórica contemporânea, incorpora necessariamente o contributo de outras disciplinas das ciências sociais e humanas, como a sociologia, (Anderson, 1974), a demografia (Shorter, 1977; Godinho, 1980 ed. or. 1970), a geografia e a economia (Braudel, 1983, ed. or. 1966), entre muitos

outros exemplos de um diálogo sobre o qual o mínimo que se pode dizer é que tem sido frutuoso. Ainda, por outro lado, os próprios objectivos da história se têm redefinido em termos de projecção sobre o futuro e de acção sobre o presente, a ponto de podermos ler, por exemplo, através de Michel de Certeau, que "... o discurso científico que não fala da sua relação com o corpo social não poderia articular uma prática. Deixa de ser científico. Questão central para o historiador. Esta relação com o corpo social é precisamente o objecto da história..." (De Certeau, 1987, p. 23); através de E. H. Carr, que "... a função dupla da história é permitir ao homem compreender a sociedade do passado, aumentando o seu domínio sobre o futuro (...). Uma sociedade que tenha perdido a fé na sua capacidade de progredir no futuro, deixará rapidamente de se preocupar com o seu progresso no passado... " (Carr, s.d., ed. or. 1961, p.110); ou de Collingwood, que respondendo à eterna pergunta sobre "para que serve a história? " nos diz que "... a história é para o auto-conhecimento humano. (...) Conhecer-se a si mesmo significa saber primeiramente o que será o homem. Em segundo lugar, saber a espécie de homem que se é. Em terceiro lugar saber o que será o homem que se é, distinto de qualquer outra pessoa. Conhecer-se a si mesmo significa saber o que se pode fazer. E como ninguém sabe o que pode fazer antes de tentar, a única indicação para aquilo que o homem pode fazer é aquilo que já fez. O valor da história está então em ensinar-nos o que o homem tem feito e, deste modo, o que o homem é..." (Collingwood, 1964, p. 22).

Assim vemos, através deste breve e condensado resumo sobre as questões essenciais que se têm posto ao desenvolvimento da teoria e das práticas de ordem histórica, que a história se assumiu como um protagonista do presente e do futuro, com todas os riscos de tal estatuto, mas também com toda a vitalidade concedida pela possibilidade que lhe é reconhecida de intervir e de ser uma parte na construção de um futuro sempre desejado e temido; que a história se pluralizou, não só na liberdade que conquistou na definição dum campo cada vez mais alargado dos seus objectos de trabalho, como também através duma diversificação cada vez mais acentuada das metodologias utilizadas e da interpenetração com outras disciplinas adjacentes.

Por outras palavras, o desenvolvimento da teorização e das práticas sobre e da história fez-nos passar de algo de estático pesado e sobretudo legitimador de certezas adquiridas não se sabe muito bem onde nem quando para uma disciplina viva, dinâmica, com muito poucas certezas, mas apresentando um número cada vez maior de hipóteses de trabalho e de hipóteses de discussão que, no fundo, acaba por ser o essencial para o conhecimento, seja a que nível ou em que disciplina. Passámos de um edifício histórico construído por coisas "intocáveis " para uma história que se assume sobretudo como uma "história-problema".

No campo da história da educação, o movimento foi similar. A forma como António Nóvoa caracteriza, em 1988 (Nóvoa, 1988, pp. 45 a 65), aquilo que a historiografia da educação em Portugal era, e aquilo que ela devia vir a ser, dá-nos uma ideia da forma como este ramo da história se desenvolveu na Europa e Américas. Para este autor, que, mais do que ser alvo de um acervo de citações da nossa parte, é alvo de uma interpretação alargada, a historiografia que se fazia (faz) em Portugal no campo da educação seria uma historiografia institucional, ou seja, uma historiografia "oficial", tentando retratar à luz das leis, decretos e regulamentos, o desenvolvimento ds instituições educativas formais; tratar-se-ia de uma historiografia cronologizante e descritiva, separada dos problemas de ordem social,

política e cultural que envolveriam o desenvolvimento das instituições historiadas; e seria uma historiografia unidimensional, no sentido em que o diálogo com disciplinas adjacentes à história seria negado e mesmo desautorizado através de procedimentos e argumentos quase corporativos.

A este tipo de críticas, que no essencial e na nossa opinião ainda retratam, com algumas notáveis e cada vez mais numerosas excepções, o essencial da produção histórica portuguesa, sobretudo a que se reporta ao campo da educação, contrapõe o autor aquelas que deveriam ser as características de tal produção.

Assim sendo, segundo este autor a produção histórica portuguesa no domínio da educação deveria evoluir de uma produção centrada nos aspectos anteriormente focados para uma produção que:

a) focando e trabalhando a história das instituições educativas portuguesas, que em larga medida resta por fazer, o faça de uma forma mais aberta, problematizante, inserindo-a e explicando-a á luz de processos de desenvolvimento sócio-político mais globais, diversificando as fontes em que se apoia, etc.;

b) que preste atenção à história das ideias pedagógicas, à sua génese, ao seu entrosamento com a história das ideias, da filosofia, da ideologia em geral, e sobretudo à forma como no caso português tais ideias são interpretadas, reconstruídas e aplicadas, ao seu relacionamento com movimentos de índole internacional, ao que existe de realmente original e qual o impacto de tais "originalidades" no tecido educativo português;

c) que se foque a história das ideias sobre educação, "... isto é, do modo como as diferentes sociedades, as comunidades urbanas e rurais, as populações do interior e do litoral, os grupos sociais dominantes e as classes sociais desfavorecidas, as elites e o povo, foram encarando a educação e o ensino ao longo dos séculos..." (Nóvoa, 1988, p. 52), englobando neste caso o estudo dos movimentos e momentos educativos informais e alternativos que saiam da órbita de influência e produção do poder, seja ele qual for;

d) que preste mais atenção do que o que tem feito à história das práticas pedagógicas e da vida escolar, ou seja, entre outros aspectos, a questões que se prendem com programas escolares, mas sobretudo com a forma como tais programas são transmitidos e percebidos por quem está na posição de aluno, ou por outras palavras a questões que se prendem com o campo das aprendizagens e da sua evolução, não através apenas da história das teorias sobre aprendizagens, mas das suas práticas e dos seus resultados; às regras prescritas de comportamento escolar, às sanções à violação de tais regras e à forma como quer as regras quer as sanções são interpretadas, aplicadas, torneadas pelos diversos actores do "drama educativo" nas suas diversas realidades; aos ambientes, à liberdade às autonomias e aos espaços, às suas definições, utilizações e evolução; ao ritmo do quotidiano, a factores de ordem subjectiva como a alegria, a espontaneidade, a contensão e o medo; à coeducação e à forma como foi vivida, como foi introduzida, com que receios e certezas; que se preste mais atenção a questões como a arquitectura escolar, quer no que respeita a edifícios quer no que respeita a espaços interiores, tais como salas de aula, salas de professores, casas de professores e contínuos, pátios, etc.; que se pense mais na "geografia" da sala de aula, carteiras e a sua descrição e localização, estrados, quadros negros, crucifixos e retratos, a existência ou não de relógios; ao material pedagógico utilizado ou não; à história de coisas como o "caderno escolar", os"deveres de casa", etc;

e) finalmente, que no âmbito da produção neste campo se atente à história dos seus protagonistas - ou seja, em primeiro lugar, dos alunos e professores, mas também, e cada vez mais, dos pais e das suas relações com as escolas dos seus filhos -, no corpo fundamental de funcionários que estão por detrás de todos os sistemas educativos - nomeadamente, e sobretudo, no corpo de inspectores e na forma como, ao desempenharem a sua missão de inspeccionar, eles trilham a informação que recolhem, de maneira a tornar possível determinadas formas de trabalhar no ensino não muito consentâneas com as regras prescritas a nivel de Estado, pois, caso contrário tornar-se-ão em autênticos agentes de asfixia de qualquer coisa que pode ser interpretada como tendo a possibilidade de se vir a tornar minimamente "hérética".

Tal como antes tínhamos dito, na distância que vai das maneiras de trabalhar - que, na opinião de António Nóvoa e de nós próprios, caracterizam uma parte substancial da produção histórica no domínio educativo do nosso país - ao que se gostaria que tal trabalho fosse ou viesse a ser, se podem compreender algumas das redefinições, quer de objectos de trabalho quer de metodologias, que se foram dando, a nível geral e internacional, no que respeita às preocupações e produções do campo da história em geral e da história da educação em particular.

Neste ponto, cabe-nos a nós tentar enquadrar o nosso próprio trabalho, tendo na base aquilo que fomos escrevendo até ao momento.

Dentro disto, o nosso trabalho...

Em primeiro lugar, esta tese, sendo uma tese no campo da história da educação, é devedora de outras disciplinas tais como a sociologia e a psicologia. As teorias da sociologia e a sua aplicação ao campo da educação, as questões entre o Estado, o desenvolvimento e a educação, as questões da articulação entre o campo social, o campo político e a educação, as teorias da reprodução e da produção, as teorias da correspondencia, as próprias tendências de uma sociologia articulada num modelo social de conflito, por um lado, ou as contribuições dum modelo funcionalista encontram-se presentes por toda esta tese, fornecendo sucessivas interrogações a que a interpretação dos dados disponíveis procura responder.

Não se encontrando estruturadas num capítulo à parte, por opção de trabalho antes referida, as questões levantadas pela sociologia da educação, os vivos diálogos que esta disciplina suscitou até há bem pouco tempo, estiveram mesmo na origem desta tese, que começou por se articular em torno da questão do insucesso escolar, das suas interpretações e dos modelos explicativos propostos precisamente pelo campo da sociologia.

Foi a tentativa de ultrapassar o impasse algo paralisante em relação a esta questão que nos levou a procurar num exemplo do passado, matéria que nos permitisse compreender problemas do presente.

Por outro lado, esta "Operação Histórica" que acabou por nos levar ao estudo da Escola Oficina Nº1, pelas razões atrás expostas, fez-nos deparar com um campo de trabalho em que a mobilização de conceitos ligados à psicologia era fundamental, ou seja, os modelos de aprendizagem.

Eles articulam-se com a história da educação, como num capítulo posterior lembraremos, de diversas maneiras. Em primeiro lugar, são os pedagogos dos finais do século XIX que, tentando uma cobertura "científica" para os seus projectos educativos, mobilizam e tentam atrair os cientistas que trabalhavam no campo da psicologia. Duma forma geral, estes deixam-se seduzir por tal apelo, e na altura começam a aparecer estudos sistemáticos sobre as maneiras de estruturar as aprendizagens, sobre as capacidades de aprender, sobre a inteligência, sobre o papel do afecto na educação etc.. Neste ponto, e porque queríamos dar resposta a uma pergunta precisa, ou seja, como é que se ensinava e como é que se aprendia na Escola Oficina Nº1, vimo-nos obrigados a estruturar dentro desta tese, mas já no capítulo referente ao estudo do nosso caso, um sub capítulo sobre as relações entre a psicologia e a educação, com vista a fornecer um modelo de aprendizagem, que explicasse o que se passava a este nível nesta escola e que ao mesmo tempo ultrapassasse as teorizações algo vagas e hoje um pouco desajeitadas das "escolas activas", "aprendizagens centradas na criança", etc., a que as correntes da educação nova sempre foram recorrendo.

Isto levou-nos a uma busca sobre o que à luz das teorias da aprendizagem mais recentes, e das pesquisas de quase um século neste campo, se fazia de consistente nesta escola.

Desta maneira poderíamos dizer que, enquanto as questões levantadas pela sociologia forneceram as interrogações básicas e o pano de fundo em que este trabalho se inseriu e foi evoluindo, já a psicologia foi utilizada duma forma mais instrumental, de modo a dar-nos respostas mais precisas a problemas que, aparecendo como mais pontuais, acabam por ser também fundamentais para o nosso trabalho que, não o esqueçamos, tem como sujeito uma escola, ou seja, um sítio onde também se aprende. Por outro lado, parece claro que a própria maneira de conceber as aprendizagens se articula com um projecto mais global cuja arquitectura é definida por opções sócio-políticas.

Recusámos assim uma forma de trabalho caracterizada como "unidimensional".

Continuando por outra das questões fundamentais para a caracterização da "nova história", ou seja, os tempos e as suas durações, este trabalho só marginalmente se poderá dizer que se enquadra nessa "... escola de fôlego ainda mais contido (...) de amplitude secular (...) da história de longa e mesmo muito longa duração..." (Braudel, 1986, p. 10), que tão fundamental é para Braudel e para os seus seguidores. E dizemos marginalmente, porque:

a) o cerne do nosso trabalho cobre um período de tempo que não ultrapassa os 25 anos, centrando-se, sobretudo, num período ainda mais curto que vai desde 1905 até aos princípios dos anos 20 do nosso século;

b) atente-se no entanto que esta escola, esta experiência, só poderá ser compreendida no movimento mais amplo da construção do modelo escolar actual, que se começa a desenhar de uma forma mais clara no século XVI através dos colégios, mas que, como neste texto já tivemos ocasião de o demonstrar, encontra os seus antecedentes bem antes, e, se quisermos, nas escolas públicas romanas.

Não se trata aqui de mobilizar a despropósito este tipo de referências para nos enquadrarmos numa categoria de tempo longo que Braudel e Ariés entre outros tanto prezavam. O que estamos aqui a dizer é que, provavelmente, este trabalho não seria o mesmo se não tivéssemos de ter trabalhado tais modelos de escola, visto que, entre outras coisas, a experiência sobre a qual esta tese se debruça

representa uma tentativa de ruptura com tal modelo clássico de escola. Mas trata-se duma ruptura que é bastante mais devedora a tal modelo do que a própria Escola Oficina e os seus mentores julgavam: Na verdade, quer se queira, quer não, a Escola Oficina N°1 é uma escola, tem um edifício próprio para nele as crianças serem ensinadas, as crianças têm níveis de progressão estabelecidos, embora bem mais flexíveis, são avaliadas, não em exames, mas avaliadas, etc.

Ou seja, nos princípios do século XX, já era muito difícil de dissociar a educação e a instrução daquilo a que podemos chamar de "modelo de escola".

Não era essa a posição de homems como Proudhon ("Proudhon" in Dommanget, 1970, pp. 245 a 277) ou Cobbet (Johnson, et all., 1979), homens que ligados ao socialismo chamado de "Utópico", conseguiam, menos de um século antes de a Escola Oficina N°1 se ter constituído, conceber, pelo menos a nivel teórico, sistemas de educação em que a escola como tal, sendo de criação e sobretudo de implantação bem mais recente, se encontrava totalmente ausente.

Aqui poderemos raciocinar em termos de tempo longo ao vermos que, no princípio do século, parecia estar já definitivamente implantado nas referências culturais não só das elites, mas também do povo, um modelo escolar definido há bastante tempo, o que não seria o caso menos de 100 anos antes.

O mesmo se passa em relação às questões de ordem pedagógica com que deparamos neste trabalho, ao verificarmos que aquilo a que poderemos chamar de "educação tradicional", e que também poderemos datar dos colégios jesuítas, estava na sua pujança máxima precisamente nos principios do século que tinham visto nascer esta escola; que os modelos de "educação nova" a que a Escola Oficina se referia, datados de um processo de interpretação da obra de Rousseau "O Emílio", uma obra do século XVIII, só agora começam a ser vistos e encarados como algo de natural, sendo essa pelo menos a nossa hipótese.

Desta maneira, e parafraseando Antoine Léon (Léon, 1983), poderemos dizer que a nossa tese se inscreve no que este autor chama de "situação priveligiada", uma vez que ela faz-se eco de um período histórico importante na história contêmporanea portuguesa, ou seja, o período que assiste à progressão do republicanismo por um lado, e do anarco-sindicalismo por outro, tendo como pano de fundo a derrocada da Monarquia Constitucional.

Se do ponto de vista político, económico, social e mesmo educativo, uma parte dos historiadores contemporâneos recusam ver na República uma ruptura real face à Monarquia Constitucional (entre muitos outros, Pulido Valente, 1974; Sérgio, 1983, ed. or. 1929), apresentando-a mais como o declínio do liberalismo em Portugal, visão com a qual e de uma forma geral estamos plenamente de acordo, tornam-se necessárias algumas cautelas neste tipo de simplificações.

Na verdade o período que precede e imediatamente se segue à queda da Monarquia Constitucional foi vivido, sobretudo e em especial nas áreas urbanas portuguesas, duma forma extremamente intensa, capitalizando um potencial de expectativas e de esperanças que, não tendo tido satisfação, desencadearam uma mobilização importante a nivel popular, mobilização essa que se traduziu num discurso e em práticas políticas, sociais e culturais, que só a custo foram contidas, controladas ou "reguladas" pelo aparelho político republicano .

No que diz respeito por exemplo às questões educativas, e apesar de todas as expectativas goradas por 16 anos de administração caótica, este período é incontornável na construção da história da educação contemporânea deste país.

Mais do que pelas realizações do próprio regime, que se mostrou incapaz de dar seguimento ao seu generoso tecido legislativo, neste, como noutros domínios, este período mostra-se fundamental pelo que foi realizado marginalmente ao próprio aparelho de Estado, que, justiça lhe seja feita, permitiu tais realizações, e pelas próprias leis e decretos emanados do mesmo Estado, uns aprovados, a maioria rejeitados ou deficientemente aplicados, mas que tiveram o condão de suscitar discussões apaixonadas em torno das questões educativas. Lembremo-nos que, se a Escola Oficina N°1 não foi perseguida pela Monarquia Constitucional, foi durante o período republicano que ela conheceu o seu apogeu, o mesmo se podendo dizer das escolas operárias organizadas pelos sindicatos anarco-sindicalistas, ou das escolas de "A Voz do Operário".

Por outro lado, ainda hoje se discutem os méritos ou deméritos do Decreto de 29 de Março de 1911, ou se lamenta a não aprovação da projectada reforma educativa de João Camoesas. A maneira por vezes exaltada e sentida como as discussões em torno destas matérias, e de uma forma mais geral em torno da própria 1ª República, se processam, mostram-nos a importância que ainda hoje concedemos a este período histórico (entre outros, Stoer e Araújo, 1987, editados por Pinto, Moreira, Costa, Rosas, Serra, Brito e Teixieira).

E avisadamente o fazemos, visto que uma revolução falhada é tão importante de estudar como uma revolução triunfante, e os paralelismos entre a revolução de 1910 e a revolução de 1974, pesem embora os contextos diferentes em que se deram, mostram-nos que os povos aprendem com a história e com as discussões que se dão à sua volta.

Sendo verdade que não é possível compreender as polémicas educativas ou outras que tiveram como pano de fundo a 1ª República sem as inserir nos problemas fundamentais do liberalismo português do século XIX, o que nos parece também claro é que o período que decorre entre 1910 e 1926 é uma das "... situações privilegiadas (...) que facilitam em história como em psicologia o esforço de estruturação e de síntese..." (Léon, 1983, p. 67), uma das "situações" históricas que "... estão associadas quer às consequências de acontecimentos políticos ou pedagógicos importantes, quer às modalidades de formação concebidas ou realizadas para publicos habitualmente «marginalizados» ou «dominados»...". Como atrás dissemos, esta tese faz-se eco desta concepção do "tempo" e da "duração" na produção histórica.

Ainda no que respeita ao tempo, ao jogo de relações entre passado presente e futuro, que a história normalmente suscita, parece-nos óbvio que este trabalho se mobiliza em torno de questões suscitadas pelo presente e projectadas no futuro.

A "mola" que impulsionou esta tese foi a nossa própria insatisfação no que concerne a forma como a educação se encontra organizada, pensada e aplicada, não só em Portugal, país que nos habituámos a classificar como pobre e atrasado e portanto a quem tudo se desculpa, mas a nível geral dos países europeus e americanos, geralmente tidos como mais desenvolvidos e avançados. O problema, tendo-se posto inicialmente em termos das então clássicas discussões sobre o insucesso escolar, evoluiu, à medida que nos íamos embrenhando neste assunto, em várias direcções que acabaram por convergir

para algo que nos apareceu como fundamental, isto é, perceber como é que o processo educativo era praticado, feito e sentido pelos seus actores, como é que as questões pedagógicas eram passadas da teoria às realizações, não só realizações de ordem institucional, mas sobretudo de ordem humana, de contacto, de conflito, de afecto, etc..

No fundo o que existia de real, de substantivo, por detrás dos discursos teóricos sobre a pedagogia, por um lado, e sobre as correspondências entre a ideologia, a economia e a educação, por outro?

Procurámos levar a cabo esta investigação, não sobre exemplos de modelos dominantes da escola, que achávamos conhecer suficientemente bem, dum conhecimento vivido de várias maneiras, mas sobre exemplos que considerássemos alternativos, uma forma de testar a realidade de tais alternativas. Por outras palavras, estávamos à procura de outra maneira de pensar e de fazer educação.

Foi portanto através duma enorme desilusão face à forma como o ensino se processa e se vive, cansados das eternas discussões sobre o insucesso escolar que marcaram uma época recente, que de uma maneira um pouco ingénua fomos procurar exemplos de produções educativas "operárias", ou seja, de produções educativas de grupos sociais subalternos, tendo deparado com uma realidade muitíssimo interessante a princípio, e fabulosa de seguida, quando nos começámos a acercar e a entrar na Escola Oficina N°1.

Aí, e progressivamente, deparámos com uma forma de fazer educação que, através da diversidade de documentos que reflectiam opiniões diferenciadas, não tentava sequer esconder as dificuldades que sentia em articular modelos teóricos com realidades institucionais e com práticas pedagógicas diferentes do habitual. A diversidade e a qualidade dos documentos encontrados, as entrevistas que realizámos, o contacto diário com o espaço desta escola, que ainda hoje é muito semelhante ao que existia, a abundância de material pedagógico e fotográfico, tudo isto articulando-se num processo de descoberta maravilhada, que nos "obrigou" a mudar o projecto de uma tese que inicialmente se dedicaria ao estudo das relações entre o movimento operário do princípio do século e as questões educativas, em geral, foi aproximando o nosso trabalho dum trabalho do tipo etnográfico.

A nossa própria preocupação com o estudo das "práticas" pedagógicas e da vida escolar, em detrimento da história institucional desta mesma escola, a forma quase que "jornalística" como abordámos a princípio este trabalho, a progressiva abertura das nossas hipóteses de trabalho, que de algo que a princípio se poderiam caracterizar como experimentalistas, se foram diluíndo em hipóteses abertas, a sedução que as pessoas, os espaços, e os actores foram exercendo em nós, reforçaram uma forma de encarar e construir esta tese que não deixou de nos assustar, habituados que estávamos à maneira tradicional de construir hipóteses e confirmá-las por meio do trabalho de campo e de recolha de dados, tudo isto baseado numa parte teórica solidamente estruturada, mas que na maioria das vezes se torna repetitiva, supérflua e pouco mobilizável para o próprio trabalho de campo.

Foi assim que, preocupados com o caminho que este trabalho estava a seguir, tomámos contacto com algo que, mais do que uma "metodologia" no sentido estrito do termo, se nos afigurou como um "manual para a acção e para a descoberta" em ciências humanas e que nos ajudou a explicar e legitimar o próprio processo de construção desta tese.

Estamo-nos a referir às etnometodologias.

Etnometodologias e a construção de um trabalho de história da educação

As razões por que consideramos esta tese devedora das formas que as etnometodologias têm de encarar o trabalho em ciências humanas e sociais são várias, a primeira das quais tendo a ver com o nosso próprio envolvimento com o nosso objecto de estudo, ou seja, a Escola Oficina N°1. A forma como nos imergimos nesta escola, nos seus ambientes e nos seus actores, a maneira como procurámos que fossem eles a falar por si , o balanço constante entre uma atitude "neutra" da nossa parte e uma atitude irreal e impossível, mas não obstante sentida, de "participação" na experiência desta escola, faz com que consideremos natural que se aplique ao nosso trabalho o que Alain Coulon descreve como uma metodologia "subjectivista", que para este autor caracterizaria o processo de trabalho etnográfico:

> *"... L'object n'est plus une entité isolée, il est toujours en interrelation avec celui qui l'etudie; il n'y a pas de coupure épistémologique, la nécessaire objectivation de la pratique prend en compte les implications de toute nature du chercheur, dont la subjectivité est rétablie et analysée comme un phénomène appartenant de tout droit au champ considéré, sa prise en compte est heuristique; les méthodes employées relèvent davantage de l'analyse qualitative, l'unique pouvant être significatif, tout comme le non mensurable; les cadres sociaux résultent d'une construction continuelle, d'une création permannente des normes par les acteurs eux-mêmes; le subjectivisme réhabilite le transitoire, le tendenciel, le singulier..." (Coulon, 1988, p. 106).*

De reparar que Coulon está aqui a referir-se a um trabalho de de intervenção em escolas, por parte de investigadores que trabalham sobre instituições "vivas", mas as suas palavras definem muito bem aquilo que são as nossas relações com a parte principal do nosso trabalho, ou seja, o estudo que fizemos das práticas de relação, de pedagogia, de ensino, de utilização dos espaços, dos conflitos, das punições, das formas de vestir e de higiene etc., na Escola Oficina N°1 no período que a que nos referimos antes. Poder-se ia, assim, aplicar à nossa atitude para com este trabalho, algo que Van Mannen, citado por Paul Atkinson, define como uma atitude "confessional" caracterizada por um "... tacking back and forth between an insider's passionate perspective, and an outsider's dispassionate one..." (Van Mannen, in Atckinson, 1990, p. 34) . Cremos no entanto que tal "perspectiva exterior desapaixonada", que tentámos manter ao longo desta tese, foi por vezes infiltrada por traços "impressionistas" constituídos por um tipo de atitude caracterizada desta forma pelo mesmo Van Mannen: "... The idea is to draw an audience into an unfamiliar story world and allow it, as far as possible to see, hear and feel as the fieldworker saw, heard and felt..." (p. 34).

Por outro lado, o papel activo que os actores tomam no nosso trabalho, o poder que têm e exercem de "escolher", com plena consciência dos seus actos, os conflitos em que se envolvem e o tipo de protagonismo que procurámos que lhes fosse devolvido em toda a descrição "problematizante" que fomos construindo, mas de que eles frequentemente se apropriam, dificultam a caracterização do nosso trabalho, pelo menos duma parte dele como tratando-se dum trabalho "objectivo", sobretudo se tomarmos

em conta a forma como o anteriormente citado Alain Coulon descreve as formas de trabalho "objectivistas" no dominío das ciências humanas e sociais:

> *"... L'objectivisme isole l'object de la recherche, introduit une séparation entre observateurs et observées, relégue le chercheur dans une position d'extériorité, cette coupure épistémologique etant jugée nécessaire à «l'objectivité» de l'observation; (...) La tradition objectiviste se donne des objects de recherche qui acceptent les contraintes des méthodes d'observation et de production qui sont le plus souvent assises sur la quantification, ou tout au moins sur l'obsession de la mesure. La conception globale du cadre de l'analyse est fondée sur l'idée qu'un ordre pré-établi se reproduit, dans lequel l'acteur n'est pas conscient de la signification de ses actes; c'est la «fixité», l'universalité, la stabilité relative de cet ordre qui le rend analysable..." (Coulon, p. 106).*

Mas mais questões existem que justificam uma afiliação da nossa tese a uma forma de trabalho perto das prescrições de ordem etnometodológicas. Na verdade o próprio processo de descoberta por que passámos no decorrer da nossa tese e a forma como a parte teórica deste trabalho se encontra "dissolvida" no "corpus" são procedimentos que se enquadram bem nas teorizações etnometodológicas sobre o assunto. Assim, veremos Martin Hammersley enumerar algumas das premissas fundamentais das formas de trabalho características das aproximações etnográficas em ciências humanas e sociais, da seguinte forma:

> *"... that the nature of the social world must be discovered;that this can only be achieved by first-hand observation and participation in «natural» settings, guided by an exploratory orientation;that accounts of the findings of such research must capture the processes involved and the social meanings that generates them. (...) The claims to integrate description with theory, is one of the most distinctive characteristics of ethnography..." (Hammersley, 1990, p. 598).*

Este tipo de posições, sustentadas por autores como Martin Hammersley, Paul Atkinson ou Gary Anderson, é uma posição que no debate etnometodológico representa uma síntese entre as posições chamadas de " positivistas" e as posições chamadas "naturalistas" descritas desta forma: "... Where positivism stresses Hypothesis-testing, naturalism portrays research as a process of exploration..." (Hammersley e Atkinson, 1983, p.12).

Ou seja, às formas rígidas de trabalho chamadas de "positivistas", conduzidas de maneira que as aproximam do método experimental clássico, com a definição de hipóteses fechadas, baseadas num aparelho teórico estruturado e autonomizado no corpo do texto, e confirmadas ou não por um trabalho de campo quase sempre, e necessariamente dentro desta lógica, quantificado, desenvolve-se uma atitude oposta aqui apelidada de "naturalista" que tem na descrição e no próprio processo de investigação como processo de exploração, a sua forma de trabalho.

Normalmente este tipo de abordagem naturalista despreza as concepções teóricas subjacentes aos próprios processos que descreve-investiga, ou seja, existindo uma recusa subliminar em "teorizar", toda a importância será dada ao relato vivido da experiência;as suas hipóteses, sendo vagas, conduzirão as conclusões para a interpretação do próprio texto pelo leitor.

A estas duas formas de conceber a investigação em ciências sociais, a última das quais tem sido emparelhada com as etnometodologias, sobretudo nas suas versões mais recentes, opõem estes autores a noção de "reflexividade" como algo de intermédio:

> *"... Perhaps the most presing issue facing critical ethnographers today, (...) is the exploration of reflexivity, that is, self-reflective processes that keep their critical framework from becoming the container into wich data are poured..." (Anderson, 1989, p. 254).*

Assim sendo, este autor define uma atitude «reflexiva» em etnografia caracterizando-a da seguinte forma:

> *"... Reflexivity in critical ethnography, then involves a dialectical process among (a) the researcher's constructs, (b) the informants'commonsense constructs, (c) the research data, (d) the researcher's ideological biases, and (e) the structural and historical forces that informed the social construction under study..." (pp. 254, 255).*

Falar desta "dialéctica" é falar dum processo de trabalho com limites pouco definidos, o que constitui, simultaneamente, um dos pontos fracos das etnometodologias, visto que "tudo" pode caber dentro destas caracterizações; mas é também uma das suas forças, visto que alarga o campo de trabalho e sobretudo alarga os processos de construção de tal trabalho, libertando-o de espartilhos que, sendo por vezes necessários, são frequentemente perniciosos pelo que têm de "académicos" no sentido tradicional e negativo do termo.

Trata-se de processos de trabalho que tornam as produções mais límpidas, menos obscurecidas por limitações definidas por metodologias que afastam o objecto de trabalho do campo do inteligível e do perceptível, dotando-se assim duma eficácia em termos sociais nem sempre muito óbvia em produções que, tendo preocupações deste tipo, mas inscrevendo-se no campo "académico" tradicional, se encontram pesadamente caracterizadas, tornando-se quase irreconhecíveis nos seus objectivos. Trata-se dum ponto sensível na discussão em torno dos processos de produção em ciências sociais e humanas, mas, nesta discussão, aqueles que se revêm nas etnometodologias têm uma posição relativamente clara, que é a que vimos descrevendo.

Por outro lado, trata-se de formas de trabalho que se tornam mais compreensíveis através dos seus produtos finais do que através de considerações de ordem metodológica que, tal como temos vindo a fazer, são produzidas sobre tais "produtos".

Arriscando um pouco, poderíamos dizer que as etnometodologias, a despeito do esforço de teorização metodológica de que são alvo, definem-se através duma atitude durante a investigação, uma

atitude que relembra as formas de "investigação-acção" e que chama ao primeiro plano das preocupações a anulação da distância entre o inquiridor e o inquirido, com traduções evidentes nos resultados de tais trabalhos que, definidos desta forma, nunca são trabalhos acabados, sendo evidente a continuidade do que se começou. Mais do que esclarecer questões, tal forma de trabalho levanta problemas, e eis algo que esta forma de encarar o trabalho em ciências sociais tem em comum com as prescrições metodológicas das formas contemporâneas de fazer história.

Assinale-se no entanto que as metodologias da história e as etnometodologias retratam em princípio duas formas de apreensão do real, circunscritas a objectos diferentes, agindo a questão dos tempos como uma barreira demarcadora: quando se teoriza sobre as etnometodologias, tem-se em conta que o objecto em análise é um objecto do presente, vivo e apreensível nas suas formas de vida actual; quando se fala de história fala-se duma vida que só está viva nos textos que sobre ela se elaboram, nas representações de quem sobre elas escreve ou nas consequências do que nos deixaram, nunca sendo possível uma relação do tipo da que é normal por quem utiliza as etnometodologias. Tal relação é, no entanto, na nossa opinião, bem menos distante do que "à priori" poderia parecer.

Assim sendo, vejamos o nosso caso. Tratando-se dum trabalho sobre um passado recente, a relação fusional possível com um objecto "vivo" torna-se neste caso mais compreensível. Em primeiro lugar, as primeiras produções com que deparamos e que testemunham tal passado recente aparecem-nos sobre a forma da escrita, e tal escrita é, pelo menos a partir de 1910, uma escrita perfeitamente contemporânea, igual à nossa, talvez gramaticalmente mais perfeita e escorreita, muito perto duma escrita que nos foi ensinada nos bancos da escola como sendo, do ponto de vista estilistico, o ideal de perfeição. Tudo é perceptível, o contexto é relativamente recente, os dilemas morais e políticos são perfeitamente compreensíveis, muito perto que estão dos dilemas duma geração de investigadores de que fazemos parte.

Os edifícios em que o drama se passou existem ainda, inseridos numa malha urbana que tendo sofrido grandes transformações, preserva ainda e no essencial uma série de pontos de referência que nos permitem uma reconstituição aproximada do "décor" em que a trama se desenrolou. Os objectos envolvidos nesta trama, nomeadamente e neste caso os objectos de utilidade pedagógica, ainda estão dentro dum limite de reconhecimento quer no que diz respeito às suas funções quer no que diz respeito às suas formas de funcionamento. As pessoas aparecem-nos retratadas com as suas expressões reconhecíveis quer se trate dos retratos pintados, o estilo naturalista sendo o predominante, quer se trate das fotografias, que ainda nos aproximam mais deste passado recente. Estas fotografias mostram-nos pessoas que usam o cabelo como nós, nem muito longo nem muito curto, usam óculos ou lunetas, usam fatos e vestidos, sapatos parecidos com os que nós usamos, e se de tudo isto em alguns casos prevalece a sensação de "démodé", e sobretudo de formal, sendo a informalidade no vestir uma aquisição recente, é uma sensação que se deixa normalmente submergir pela sensação de reconhecimento, de proximidade. Finalmente sobre estes objectos existem testemunhas vivas, que sobre eles nos falam, encurtando ainda mais a noção de distância e de tempo.

Por outro lado, ainda e nunca é de mais insistir sobre este ponto, o tipo de documentação a que tivemos acesso é constituído quer por relatórios formais e oficiosos, redigidos com preocupações de posteridade, quer por documentos de ordem pessoal, o que aliado às diferentes origens de tais

documentos nos retrata algo que está muito perto de parecer vivo. As polémicas têm aqui o seu lugar, as acusações, as defesas, as contestações, tudo isto nos leva à reconstituição duma intriga que se desenrola perante os nossos olhos, e perante a qual nos é possível inclusivamente tomar partido.

Testemunho da facilidade com que esta identificação se processa é o espanto sentido face a algumas coisas e comportamentos que não "encaixam" nas coisas e comportamentos dos nossos dias, o que de repente nos reenvia para o facto de estarmos a fazer história e não sociologia ou etnografia.

É o caso de certo tipo de hábitos e de reacções que parecem mostrar que nesta altura a distância entre o mundo infantil e o mundo adulto era substancialmente menor do que nos nossos dias. Repare-se, por exemplo, no facto de parecer absolutamente normal que crianças, dos sete aos catorze anos, bebessem vinho ao almoço, vinho que lhes era enviado pelos pais, nas suas "lancheiras", em vez do leite ou do sumo de laranja que hoje seriam normais. Aqui detectamos uma atitude prenunciadora dos nossos tempos, quando os professores e a direcção desta escola tentam evitar estes hábitos alcoólicos tão precoces, proibindo o vinho às refeições. Mas tal atitude é violentamente contestada pelas próprias crianças e pelos seus pais que obrigam os responsáveis pedagógicos desta escola a recuarem, não indo além de uma tentativa de limitar a quantidade de vinho por criança a cada refeição. Se conseguiram ou não que tais limites fossem cumpridos, eis coisa sobre a qual não arriscamos uma opinião muito segura.

Outro tipo de comportamento que nos lembra que não estamos nos dias de hoje é constituído por uma certa forma de violência, crua e cruel, que hoje seria classificada como delinquência pura a rasar a aberração e a patologia. Veja-se por exemplo o facto de, em determinada altura, um grupo de alunos ter planeado metodicamente uma "emboscada" a uma professora, que foi apedrejada com pedras da calçada, por crianças que nem sequer tiveram o cuidado de se esconder ou esconderem as suas identidades. O próprio processo foi requintado, visto que a criança que conduz tal professora ao local onde a "emboscada" se deu é o que hoje chamaríamos um "agente provocador", visto que deliberadamente se insinua junto da professora, prometendo-lhe protecção, de forma a conquistar a sua confiança e mais facilmente a conduzir ao sítio onde a agressão se deu. Esta forma de violência, premeditada e planeada, que se afasta de comportamentos reactivos considerados repreensíveis, mas apesar de tudo, e visto dos dias de hoje compreensíveis, introduzem-nos num mundo infantil perto do que foi descrito por Ariès, quando este, referindo-se à violência que por vezes irrompia nos colégios seiscentistas, caracterizava os seus protagonistas como sendo constituídos por crianças que, "... petits ou grands étaient toujours tentés de passer trop tôt et trop vite du cotê des adultes, et il fallait leur imposer par la force le sentiment de leur dependence..." (Ariès, 1981, p. 240, editado por Mialaret e Vial).

Caracterizar este tipo de atitudes à luz duma maior distância, que existiria na altura por comparação com os nossos dias, entre os hábitos e os estilos de vida populares e os hábitos e os estilos de vida duma classe média, é apenas apreender uma parte, pertinente, mas apenas uma parte da realidade: reparando nas horas a que se realizavam as reuniões da associação de alunos da Escola Oficina Nº1, veremos que era frequente e normal tais reuniões terem lugar às 21,30h. Sabemos que as crianças que faziam parte dos órgãos de direcção de tal associação, de idades compreendidas entre os sete e os catorze anos, eram na sua maioria, e como à frente na tese se verá, crianças cuja origem social se situava perto da vagamente definida "classe média". Era provável que os pais de tais crianças estivessem na

escola enquanto tais reuniões se davam, mas hoje cremos que seria impensável ver grupos de crianças do actual ensino básico reunirem-se a tais horas.

Este tipo de dados, apesar de tudo relativamente esparsos, indicam-nos a relativa distância a que estamos do tempo em que a acção desta tese se situa, mas também nos indica o mundo que foi sendo transformado e mudado, "produzido", nas palavras de André Petitat, não só a nível de estruturas sociais e económicas, mas também e sobretudo a nível dos hábitos, das reacções, das formas de pensar e de agir, das margens do tolerado e do interdito, etc..

Mostra-nos também a acção da escola e da medicina no mundo infantil, mas sobretudo mostra-nos que a época em que esta intriga se desenrola é, parafraseando de novo Antoine Léon, um "período sensível" na história da educação e dos hábitos sociais que se reflectem nos espaços educativos: se por um lado a repulsa e a reprovação relativamente a alguns destes comportamentos já existem a nível das elites, incorporadas numa teia de normas e de valores sobre a educação e a vida social em geral, por outro, tal reprovação não foi ainda suficientemente disseminada e imposta ao nivel mais global do tecido social, deparando com respostas violentas, "físicas", por parte de um público ainda não "domesticado".

Se pudéssemos ouvir as formas como estas crianças falavam, o seu "calão", os seus "dialectos" e as suas pronúncias, sobre os quais podemos ter apenas uma pálida ideia através das poucas produções escritas informais que conseguimos detectar, se pudéssemos sentir os odores e cheiros, se pudéssemos ver as casas onde eles viviam, os sítios onde dormiam, os brinquedos com que brincavam, certamente que a noção de distancia face ao nosso objecto aumentaria.

Reforçar esta distância através destes exemplos é no entanto, e na nossa opinião, um erro. De facto assistimos aqui à construção de um mundo de normas, de valores e de hábitos em que vivemos hoje, e a noção de proximidade acaba por se impor à noção de distância, possibilitando processos de identificação e de "participação" que tornam possível falarmos em etnometodologias como inspiradoras deste trabalho.

Admitimos que, se esta tese tivesse como pano de fundo a Idade Média, por exemplo, tal tipo de atitude seria bem mais difícil de assumir, mas também não deixa de ser verdade que a vida, os objectos e as pessoas, sejam de que altura forem, só são perceptíveis à luz das representações que sobre elas fazemos, e tais representações, tendo sempre como base uma enorme quantidade de coordenadas do presente em que vivemos, acabam, de uma maneira ou de outra, por transportar tais objectos e tais pessoas para o momento presente. Só assim se compreende e se concebe o processo de construção da história.

Diga-se, em abono da aproximação das formas de trabalho inspiradas nas modernas metodologias da história e nas etnometodologias, que tais proximidades não só não escapam aos divulgadores destas últimas como são inclusivamente por eles realçadas em frequentes ocasiões.

Tais proximidades situam-se sobretudo ao nível do processo de construção das produções em ambas, na história ou na etnografia, cujos métodos, como nos lembram os já citados Hammersley e Atkinson, não passam de "refinamentos" ou desenvolvimentos dos métodos utilizados na vida do dia-a-dia (Hammersley e Atkinson, 1983, p. 15), uma opinião que não seria estranha a entre outros Paul Veyne, por exemplo. Paul Atkinson insiste nesta similariedade:

"... The historian and the ethnographer share very similar commitments and resources. Each is commited to a systematic and torough account of cultural phenomena, yet neither can reproduce all the «evidence» and detail available. There is an element of bricolage in both types of writting. The historian will find him or herself using «telling» examples, quotations, and instances in order to convey to the reader more general or difuse phenomena. So too will the ethnographer. They will both employ appropriate methaphors or models to impose order, coherence and meaning on their materials..." (Atkinson, 1990, p. 48).

Por outro lado, a própria projecção do trabalho histórico que se foi deslocando de um processo de reconstrução e de investigação do passado para um processo de, com base nesse passado, interrogar o presente e tentar construir uma antecipação do futuro, como nos lembram entre outros E. Carr e R. Collingwood em passagens já por nós transcritas; a evolução das relações entre o sujeito e o objecto na produção histórica recente, relação essa que é enfatizada por, entre outros, Michel de Certeau ao lembrar-nos, em citação já antes transcrita neste trabalho, que "... em história é abstracta qualquer doutrina que rejeite a sua relação com a sociedade. (...) esta relação com o corpo social é precisamente o objecto da história..." (De Certeau, 1984, p.23, editado por Le Goff e Nora); a passagem duma história-crónica, fechada e definitiva sobre as conclusões a que pretende chegar, para uma história aberta e problematizante; a preocupação realçada por Paul Veyne em definir a história como uma intriga, e uma intriga compreensível através de regras de explicitação semelhantes às regras que presidem à construção de um qualquer romance, eis aqui desenvolvimentos da forma de conceber e fazer a história que os aproximam das formas e metodologias utilizadas na construção do texto etnográfico.

Aproximam-nas suficientemente, para que não seja descabido, dentro dum universo da história em que se situa esta tese, podermos reivindicar, numa tradução da nossa atitude para com este trabalho, uma particular inspiração das formas de trabalho características das etnometodologias.

4 - Concluindo

Pensamos assim que esta tese se encontra situada face à questão mais geral das relações entre a Revolução Industrial e a construção do aparelho escolar contêmporaneo; Que as nossas hipóteses de trabalho se encontram definidas em dois níveis:

Hipóteses que se relacionam com a produção de modelos alternativos ao modelo escolar saído da Revolução Industrial, por um lado; hipóteses que realçam a modernidade e a capacidade de tais modelos- em particular o preconizado pela Escola Oficina N°1- em se assumirem como bases de partida para a redefinição de um futuro modelo de escola, mais do que isso, de um futuro modelo de educação, por outro; que as metodologias utilizadas, tendo sido adaptadas à natureza deste trabalho, se poderiam situar em algo que não conhecemos definido, mas que entraria na ordem do que poderíamos apelidar de metodologias etno-históricas.

A partir daqui, resta-nos, e antes de entrarmos no âmago desta tese, definir e desenhar os contornos em que ela se insere, os actores que lhe dão vida, os projectos políticos que tais actores

protagonizaram, a sociedade que viu nascer crescer e morrer a Escola Oficina N°1 e as correntes e os projectos pedagógicas que lhes serviram de referência.

CAPÍTULO 2 - O CONTEXTO POLÍTICO E ECONÓMICO DO PRINCÍPIO DO SÉCULO EM PORTUGAL

1 - Uma introdução impressionista: De Beckford a Poinsard, um século de imagens de Portugal e dos Portugueses

Na introdução ao seu "Le Portugal inconnu", escrito pouco antes da revolução de 1910, Léon Poinsard diz-nos, muito na tradição da sociologia do princípio do século, mas também no desespero em encontrar causas "racionais" para o que os seus olhos e os seus estudos viam, que "... la race lusitanienne a étè profondément désorganisée, et tous ses embarras viennent de là... "(Poinsard, s. d. [1909-1910], p. 5). Continuando neste tom, este autor diz-nos que "... peu de nations ont étè soumises à des actions désorganisatrices aussi profondes et aussi continues que celles dont le peuple portugais a souffert (...) depuis l'antiquité jusqu'au millieu du siècle dernier..." (p. 33).

Toda uma vasta bibliografia de viagens, na transição do século XVIII para o século XIX, dão-nos quadros arrepiantes de Portugal, e de Lisboa em particular. Sobre a capital do Reino, dizia-nos William Beckford, um dos mais interessantes e talentosos "viajantes-escritores" que por cá passou no ano de 1787, o seguinte:

> *"... Quanto mais conheço Lisboa, menos gosto da cidade. Não tem nem a riqueza nem a dignidade de uma capital. Parece antes uma série de feios povoados ligados uns aos outros(...). Nunca vi tão detestáveis subidas e descidas, tão escarpadas vertentes e íngremes ladeiras como aqui em Lisboa. Julguei, por vezes, que ia ser despejado no Tejo ou que ia rolar para dentro das valas de areia, e cair no meio de sapatos velhos, de gatos mortos e das negras bruxas que se acolhem nestas cavernas e luras no propósito de lerem a sina e venderem feitiços contra maleitas..."(Beckford, 1988, ed. or. 1834, p. 50).*

Carl Israel Ruders, um pastor protestante sueco, é mais explícito quando descreve a Lisboa de 1801:

> *"... Tive muitas vezes ocasião para verificar, a propósito de Lisboa, a verdade deste rifão: que toda a cidade é bela menos o sítio onde a gente está! Na verdade, a distância nem sempre deixa notar as coisas mais ou menos repugnantes que, perto de nós, se mostram claramente. As ruas são todas imundas e, não raro, mal-cheirosas. Algumas nunca foram varridas e noutras, que por acaso o são, as pilhas de imundície acumulada ficam lá até se espalharem de novo. O péssimo hábito de lançar à rua o cisco e outras porcarias reina, não só, como eu a princípio imaginava, nos piores bairros, mas em toda a Lisboa. De dia, das 10 à 11 horas, o transeunte*

corre o risco de receber no ombro o lixo das varreduras e, de noite, às mesmas horas, a água suja acumulada durante o dia. Os animais domésticos andam soltos pelas ruas, comendo os restos dos legumes arremessados;e como a matança dos porcos nesta época é geral, encontra-se a gente frequentes vezes com esse desagradável espectáculo, nos passeios, em frente das casas.

As cerdas são-lhes chamuscadas a uma fogueira acesa na rua. O cheiro é insuportável. Cães mortos, gatos, mesmo algumas vezes cavalos e burros, são lançados às praças, às ruas, aos becos, onde os cães soltos, que aqui são cerca de 80 000 esperam para os devorar. Encontram-se à noite em matilhas, uivando em tumultos mas nunca mordem na gente.(...)

As ruas formigam de repugnantes mendigos de ambos os sexos. Aparecem aqui estropiados de diferentes espécies, e tais, com corcundas, disformidades e doenças que eu antes não poderia fazer ideia. O meu amigo talvez não acredite, mas alguns deles exibem aleijões de uma aparência tão singular que, conjuntamente com a piedade que a miséria humana desperta em nós, quase provocam o riso... "(Ruders, 1981, ed. or. 1805, pp. 29 e 30).

São descrições feitas por homens do Norte da Europa, vindos de Estados e de regiões mais profundamente tocadas pelos valores da austera e higiénica ordem burguesa e protestante, gente mais interiorizada, mais seca e avessa ao estreito e indisciplinado contacto físico e humano, à promíscua mole cuja vida se desenrola nas ruas, numa forma de ser tão característica dos povos do Sul. Para eles esta Lisboa da transição de século aparece-lhes entre o que imaginam ser uma "casba" moura, e um sítio exótico, mas estranhamente voluptuosa na sua decadência e costumes. A descrição que Beckford nos dá da sua entrada no palácio do marquês de Marialva, um dos homens mais poderosos da corte da rainha D. Maria é a esse titulo exemplar:

"... Ás seis fomos ao Palácio Marialva visitar o grão-prior. O grande pátio estava coberto de montes de estrume e cheio de escalavradas seges de duas rodas, o que me fez lembrar a entrada de uma estação da mala-posta francesa. Conseguimos abrir caminho entre montões de imundície até à grande escadaria e íamos caindo sobre uma monstruosa porca e a sua numerosa prole, que se escapou debaixo dos pés de Mr. Horne, soltando grunhidos. Esta algazarra anunciou a nossa chegada. Logo apareceram o prior, D. Pedro e um rancho de saracoteantes e ramelosos criados e capelães. Todas as nobres famílias portuguesas vivem infestadas por catervas destes feios dependentes. Odeio-os, e sempre que os vejo fico mal disposto. Não há maneira de nos vermos livres deles-para onde quer que vamos, eles nos seguem, rindo, quando nós rimos, e nada de engraçado se pode dizer sem que alguma centena de dentes sujos se arreganhem e nos vejamos empestados de fedor a alho e a bacalhau..."(pp. 48-49).

Mas o autor de "Vathek" não esconde certos momentos de fascínio por esta exótica sociedade antiga, totalmente estranha aos valores burgueses que a enérgica acção de Pombal não tinha conseguido firmar, uma sociedade tão religiosa como parecia ser e ao mesmo tempo tão profana e sensual como o

costumam ser as sociedades de pompa, antigas e decadentes. Numa quinta-feira de Junho, dia de Corpo de Deus, Beckford dirige-se à Sé Patriarcal para ver a procissão e depara-se com um espectáculo que ele nos descreve assim:

"... Avançámos com grande dificuldade entre filas de soldados, formados em linha de batalha, e depois de contornarmos um negro recanto ensombreado pela alta mole do edifício do Seminário, junto à Patriarcal, descobrimos casas, lojas e palácios, tudo transformado em pavilhões e armados de alto a baixo de damasco vermelho, de tapetes de variegadas cores, de colchas de cetim e de cobertas de camas franjadas de ouro. Julguei-me no meio do acampamento do Grão-Mongol. A frontaria da grande igreja apresentava-se magnificentemente engalanada. O vasto lanço de escada estava guarnecido pelos archeiros da Guarda Real, com os seus ricos uniformes de veludo multicolor e uma infinidade de clérigos de cruz alçada e estandartes em punho, formando uma das mais teatrais perspectivas que eu ainda contemplei. Bandos de frades macilentos, de hábitos brancos, pardos e negros, perpassavam continuamente como se fossem perus a caminho do mercado (...) Enfastiado, deixei a varanda onde estávamos muito bem instalados, mesmo em frente ao grande pórtico, e penetrei na igreja, onde se rezava missa pontifical. Nuvens de incenso erguiam-se no espaço e milhares de pessoas viam-se ajoelhadas. Luz de inúmeras velas fazia cintilar os diamantes e os rubis do ostentório que o patriarca elevava nas suas trémulas e devotas mãos para receber a misteriosa hóstia..."(p. 53).

Ainda não refeito do que tinha visto, ouvido e sentido, Beckford dirige-se a casa de um dos seus anfitriões, Mr. Horn onde passa noite "... deliciado a ouvir Dª Luisa de Almeida e o seu mestre de música, cantando modinhas brasileiras. Tratava-se de uma espécie original de música, diferente de quanta tenho ouvido, a mais sedutora e mais voluptuosa que imaginar se pode, a mais calculada para fazer perder a cabeça dos santos e para inspirar delírios profanos. .."(p. 54).

A volúpia e a crença, a grandiosa religião e a melíflua e sensual melodia dos trópicos, num cenário de uma decadente magnificência, povoado de gente, que um outro estrangeiro, este mais perto de nós quer no tempo quer na cultura, e servindo-se da figura de Gonçalo da "Ilustre Casa de Ramires" de Eça de Queirós, descreve desta forma:

"... «Cheio de fogachos e entusiasmos que acabam logo em fumo» mas persistente e duro «quando se afila à sua ideia»; de «uma imaginação que o leva a exagerar até à mentira» e ao mesmo tempo de um «espírito prático sempre atento à realidade util»; de uma «vaidade», de uns «escrúpulos de honra», de um «gosto de arrebicar e de luzir» que vão quase ao ridiculo, mas também de uma grande «simplicidade»; melancólico ao mesmo tempo que «palrador, sociável»; generoso, desleixado, trapalhão nos negócios; vivo e fácil em «compreender as coisas»; sempre à espera de «algum milagre, no velho milagre de Ourique, que sanará todas as dificuldades»; «desconfiado de si mesmo, acovardado, encolhido até que um dia se decide e aparece um herói». Extremos desencontrados de introversão e extroversão ou alternativas de

sintonia e de esquizoidia, como se diria em moderna linguagem científica..."(Freyre, s. d. , ed. or. 1936, pp. 19, 20).

Mais à frente, Gilberto Freyre, pois que é dele e da sua "Casa Grande e Senzala" que retirámos tais citações, definir-nos-á o perfil do colonizador português da seguinte forma:

"... Um espanhol sem a flama guerreira nem a ortodoxia dramática do conquistador do México e do Peru; um inglês sem as duras linhas puritanas. O tipo do contemporizador. Nem ideais absolutos nem preconceitos inflexíveis(...). A deformação do vulto, por natureza gótico, vertical, do castelhano tem sido a grecoide. O alongamento mórbido. A «Férrea autoridad» exagerada em crueldade. O orgulho em fanfarronice quixotesca. A valentia em bravado. Mas conservada nobreza angulosa de todo. A deformação do Português tem sido sempre em sentido horizontal. O achatamento. O arredondamento. O exagero da carne em enxúndia. Seu realismo económico, arredondado em mercantilismo, sumiticaria, materialização bruta de todos os valores da vida. Seu culto da Vénus fosca, de formação tão romântica como o das virgens louras, desfigurado em erotismo rasteiro: furor de D. Juan das senzalas desadorado atrás de negras e mulecas..."(pp. 191-192).

Nenhum destes autores nos fala de pobreza no sentido actual da palavra. Descrevem-nos turbas de miseráveis, de mendigos, de criados e de ladrões, mas tudo nos parece indicar tratar-se de uma miséria acomodada e integrada, sem o estigma e o desespero que irá caracterizar a miséria do industrialismo. O que aqui nos é descrito é uma sociedade típica do "Antigo Regime", onde nobres e povo se acotovelam nos mesmos espaços ligados por laços de confusas e intrincadas interdependências, com hábitos de alimentação e de higiene muito similares, uma sociedade maleável e pouco regrada, onde a miséria, a sujidade, a promiscuidade e a grandeza parecem coabitar com uma indefinível liberdade. Trata-se para os autores do Norte Burguês de sociedades e de povos que, aos seus olhos, são, acima de tudo, "selvagens", "desleixados", "achatados", nas palavras de Gilberto Freyre, ou seja, trata-se de povos "não-civilizados".

Por outras palavras, ainda e mais que tudo, trata-se aqui de uma sociedade onde a influência dos valores normalizadores e disciplinadores usualmente associados à "civilização burguesa" são praticamente inexistentes.

Ao lermos a magnífica obra de Poinsard, escrita um século depois, alguns dos traços que aqui descrevemos, e retivemos, permanecem, nomeadamente o langor preguiçoso de uma sexualidade precoce com raízes num passado de sonhos de riqueza fácil assente numa estrutura económica escravocrata e promíscua:

"... la richesse facillement acquise, l'oisiveté, l'esclavage, ont développé chez les hommes une précocité et une légéreté de moeurs qui ont contribué aussi à la desorganisation sociale..." (p. 48).

Mas mais do que tudo, o que poderemos ler na obra de Poinsard, e em contraste com os escritos do século precedente, são os sinais anunciadores de uma sociedade bloqueada, verdadeiramente pobre, e nesta altura, muito perto do desespero. O dia-a-dia dos artesãos e operários, que as "histórias de vida" recolhidas por Poinsard tão bem ilustram, é um dia-a-dia de verdadeira e negra miséria, um dia-a-dia de luta pela sobrevivência, de parca e má alimentação, de uma contínua desestruturação da família que vê os filhos engrossarem a mendicidade e as filhas tornarem-se prostitutas, de alojamentos miseráveis onde se trabalham catorze e quinze horas por dia sem a certeza do pão de amanhã, gente que não consegue sequer pagar uns parcos tostões às Mutualidades que lhes prestem assistência em caso de doença, gente que sonha obsessivamente em sair, em fugir, ou seja, em emigrar para o Brasil. A subserviência e a docilidade de quem não tem forças senão para trabalhar coexiste, em limites difíceis de definir, com a indisciplina e com o perigo da revolta rápida e violenta:

> *"... Elles (les familles ouvrières) fournissent une main d'oeuvre assez labourieuse, peu exigente, remarquablement inteligente en moyenne, mais ignorante, peu progressive, peu developpé, et cependant volontier raisoneuse et facilement portée à l'indiscipline..." (p. 48).*

Na verdade, num século as coisas tinham mudado, e mantendo-se porém alguns dos traços estruturais descritos pelos autores antes citados, o Portugal de 1909 parecia caracterizar-se pelos seus contrastes: Calmo, pacífico, lento e conformado na sua ruralidade, e desesperado, "em brasa", nos centros urbanos.

2 - O século XIX e a Revolução Industrial em Portugal

O século XIX português tem sido alvo de uma verdadeira aventura em termos historiográficos, aventura essa que naturalmente se prende à tentativa de compreensão dos nossos dias e sobretudo, à tentativa por parte de um povo, inconformado com o seu destino, em tentar explicar aquilo que para ele se trata da sua irremediável decadência, numa atitude em que mais uma vez se constata como o presente tem o condão de mobilizar o trabalho em história.

Poucas dúvidas nos restam desta atitude de revolta perante o "destino" português. Recorrendo de novo ao inestimável Gilberto Freyre, leremos a determinada altura que, segundo ele, "... longe de conformar-se com uma viuvez honesta, de nação decaída como mais tarde a Holanda, que depois de senhora de vasto império se entregou ao fabrico do queijo e da manteiga - continuou Portugal, após Alcácer Quibir, a supor-se o Portugal opulento de Dom Sebastião vivo. A alimentar-se da fama adquirida nas conquistas do Ultramar. A iludir-se de uma mística imperial já sem base. A envenenar-se da mania de grandeza..."(p. 193).

São, ou pelo menos foram até há bem pouco tempo, inúmeros os trabalhos de ordem histórico-política que procuram interpretar, compreender, o que se passou, desde os idos anos de Quinhentos até aos tristes e cinzentos dias deste século XX. Quase todos eles acabam por se fixar no

falhanço da Revolução Industrial em Portugal, no século XIX, e retrocedem mais atrás no tempo em busca das causas de tal falhanço.

Antero de Quental, na sua conferencia inaugural das "Conferências do Casino" em 1871, ao apontar-nos as causas da decadência dos povos peninsulares, aponta a influência da Igreja Católica e, muito em especial, da acção complementar da Ordem de Jesus e da Inquisição, como elementos essenciais, entre outros, de tal decadência. António Sérgio, já bem entrados neste século, na sua "Breve Interpretação da História de Portugal"(1983, ed. or. 1929), aponta-nos como factor essencial para a decadência portuguesa o estrangulamento por parte da grande nobreza e da própria Casa Real, do incipiente, mas tido como importante elemento burguês, que durante a crise de 1383-85 se teria acercado do poder, tornando-se num elemento decisivo da expansão marítima nos séculos que se seguem. A expulsão por influência da Inquisição dos comerciantes, financeiros e sábios judeus, depositários da cultura árabe, e de ligações económicas com todo o mundo, aceleraria tal decadência, tese também sustentada por António José Saraiva (Saraiva, 1969), ao mostrar que o papel da Inquisição na repressão aos "cristãos novos" teve como resultado, se não mesmo como intenção, o manter debaixo de uma pressão intolerável em Portugal uma classe social que se aprestava, a pouco e pouco a, tomar na mão os destinos da Europa: a burguesia.

De uma forma ou de outra estes estudos e muitos outros parecem estar de acordo neste ponto: a burguesia marítima, comerciante e de transportes, vigorosa nos séculos XIV e XV, aparece-nos de seguida, mas em especial após o século XVI, como uma classe social se não perseguida, pelo menos contida em limites muito estreitos, pelos aparelhos repressivos do Reino Português, com destaque óbvio para a Inquisição.

Este facto terá tido repercursões importantes a dois níveis: na forma como o comércio marítimo se processa com o Ultramar, um comércio dominado pela grande nobreza ou mesmo pela Casa Real, com interesses que não vão além do enriquecimento rápido e fácil, sendo costume apresentar como contraste o papel que as Companhias Comerciais Inglesas e Holandesas tiveram em todo este processo; e a inexistência nas mãos da burguesia comercial setecentista portuguesa, de um capital acumulado que lhe permitisse a transição para a aventura Industrial. Mais do que isso, talvez se deva mesmo questionar se, apesar dos esforços de Pombal, existiria em Portugal, nessa altura, algo a que se pudesse chamar de burguesia, com as características resultantes de dois séculos de enriquecimento no comércio com as colónias, tal como existiam em Inglaterra, na Holanda, ou em França, tudo indicando que não.

A isto costuma acrescentar-se toda uma série de factores que vão desde a crescente dependência portuguesa face a Inglaterra depois da Restauração, dependência essa que se estende por todo o século XIX, às invasões francesas, passando por um período em que de 1820 a 1850, se assiste a uma guerra civil, declarada ou larvar.

Na verdade, a primeira metade do século XIX, foi dramática em Portugal, esquecendo-se no entanto a maioria dos historiadores portugueses que, no resto da Europa, este período não foi muito diferente.

De qualquer das formas, sem entrarmos em polémicas neste campo, depararemos no Portugal de meados do século passado com uma nação que no dizer de David Justino "... é para além de

depauperada, uma nação pobre em que a esmagadora maioria da população dispõe de um fraco poder de compra..."(Justino, 1988, p. 141, vol. 1).

O que no entanto é algo impressionante é que, segundo este autor, e tendo por base a comparação do Produto Nacional Bruto português com uma série de outros países, este empobrecimento se acentua dramaticamente no decorrer deste século, como o demonstra a transcrição que fizemos do seu quadro 9.5 da página 104 (vol. 1).

QUADRO 1

% do PNB/hab. português relativamente a outros países europeus (1850 - 1910).

Anos	Grã-Bretanha	Bélgica	Dinamarca	França	Alemanha
1850	**53**	65	71	80	83
1860	42	53	67	71	70
1870	43	52	68	68	66
1880	42	49	66	68	68
1890	43	52	68	72	66
1900	39	48	58	63	57
1910	39	46	48	57	53

in JUSTINO, 1988, pág. 104, vol. 1

Mesmo com as cautelas com que o autor se não cansa de nos avisar em relação à justeza dos métodos utilizados para calcular estes valores, não deixa de ser dramático o facto de, segundo estes, o rendimento «per capita» de um português, em 1850, ser 83 por cento do de um alemão e que tal percentagem se reduza, em 1910, a 53 por cento, entre outros valores igualmente reveladores.

E isto dá-se quando, segundo todos os autores consultados, no período em causa se assiste, em Portugal, ao arranque de um processo de industrialização.

O processo de industrialização português

No dealbar da última crise clássica da 1ª fase da Industrialização, em 1873, crise essa que para Jean-Pierre Rioux, marca o nascimento da era industrial contemporânea, (Rioux, 1971, p. 142), este autor falando-nos das relações de domínio económico-políticas que se vão estabelecendo nos finais do século XIX, diz-nos o seguinte:

"... Désormais, après 1873, aucune révolution industrielle nationale ne se fera sans que les quatre grandes puissances n'interviennent-favorablement ou non, peu importe-dans son démarrage et sa croissance. Les processus d'industrialisation naturels ne jouent plus aussi librement qu'avant, car les économies dominantes veillent. Les déséquilibres économiques de notre XXème siècle naissent sur ce sommet de 1873..." (p. 143).

Parece-nos claro que esta citação assenta como uma luva ao caso português, apenas pecando por excesso, pois cremos que o termo "revolução industrial" não se aplica ao Portugal do século passado.

Assim, por exemplo, e no respeitante aos dados demográficos normalmente associados aos processos de industrialização rápida, poderemos constatar que, segundo os números fornecidos por David Justino na obra a que nos referimos nas páginas anteriores, Portugal, com uma população aproximada de três milhões de habitantes no princípio do século XIX, representaria cerca de 1, 55 por cento da população europeia da altura, percentagem que em 1850 desce para 1, 32 por cento e que continua a descer, para no final do século se cifrar em 1, 19 por cento; em 1910, a população portuguesa vivendo em aglomerados com mais de 5 000 habitantes é estimada em 16,7 por cento do total da população portuguesa, para uma média de urbanização europeia de 36 por cento (pp. 240, 241, vol. 2). Estes números, sendo apenas números, dão-nos porém dados que nos indicam ser provavelmente abusivo falar da industrialização portuguesa, como um processo "revolucionário", com todas as implicações associadas a tal termo.

Tal facto não quer obviamente dizer que se não tenha registado neste país um processo de industrialização, com algumas das consequências normalmente ligadas a tal processo. Todos os autores que se têm debruçado sobre este problema nos dão dados que revelam, para a segunda metade do século XIX, um crescimento industrial com alguma importância e dinamismo. Armando de Castro, na reedição de um dos estudos clássicos sobre o industrialismo em Portugal, diz-nos que no que respeita a este processo, "... uma primeira fase está ligada à aplicação (embora mais ou menos incipiente) das grandes conquistas iniciais da Revolução Industrial. A segunda fase caracteriza-se por uma certa intensificação do nível tecnológico da indústria no que se refere aos ramos existentes e pela criação de algumas industrias novas com alterações na importância económica duns sectores industriais em relação a outros..."(Castro, 1971, ed. or. 1947, pp. 49-50).

A primeira destas fases seria detectável através da instalação das primeiras máquinas a vapor, sobretudo na região de Lisboa, entre a década de 40 e a de 50, e a segunda começar-se-ia a notar a partir da década de 80 até ao final do século, sendo de registrar aqui o papel desempenhado pela criação de um mercado africano, fundamental para a absorção dos têxteis metropolitanos, impossíveis de serem colocados noutros mercados. Assim para este autor, no período que vai do final da década de 70 até aos princípios do século "... o tráfego de mercadorias quase quadriplicou, o que revela o progresso firme das relações capitalistas-o mercado interno estava formado e em plena expansão no ùltimo quartel do século transacto..." (p. 121).

Jaime Reis refere-se a este período quase da mesma forma, descrevendo-nos o período de 1870 até à década de 10 do nosso século, como um período em que se clarifica e estabelece nitidamente o que se poderia chamar de "processo de penetração do capitalismo", com as seguintes caracteristicas:

"... o alargamento do mercado, um aumento da especialização da produção, a criação duma rede de transportes moderna, o aparecimento dos bancos e a assimilação da tecnologia moderna por alguns sectores da economia. A produção fabril desenvolveu-se principalmente em indústrias como as dos têxteis, tabaco, moagem e fertilizantes químicos, que apresentaram todas taxas de crescimento invulgares e requeriam uma quantidade substancial de capital fixo..." (Reis, 1987, p. 208).

Tais taxas de crescimento que este autor reputa de "invulgares", seriam mesmo superiores às da Grã-Bretanha, França, Espanha ou Itália, inferiores às da Rússia, Suécia e Alemanha, aproximando-se das de países como a Áustria ou a Hungria (pp. 213, 214).

Pondo no entanto limites ao que se poderia confundir com euforia, o autor acrescenta logo de seguida:

"... não seria porém justo afirmar que a actividade económica em geral tenha sido conduzida de qualquer modo pela indústria. Pelo contrário, há que acentuar que, embora a actividade fabril se tenha desenvolvido a um ritmo razoável durante várias décadas, este desenvolvimento continuava a ser demasiado reduzido quer para assegurar uma melhoria significativa da taxa de crescimento da economia como um todo, atendendo ao progresso lento dos outros sectores, quer para modificar as estruturas de uma economia duma forma significativa. A indústria desempenhou um papel positivo, mas não suficientemente positivo..." (p. 213).

Mais pessimista, Armando de Castro, na obra que antes citámos, salientando que o tecido económico português era tão fraco que só a partir da década de 10 do século XX é que se poderia falar de incidências das crises internacionais na nossa economia (p. 177), fala-nos da "tragédia do capitalismo português" nos seguintes termos:

"... O carácter específico das crises financeiras e a sua amplitude, a tragédia do capitalismo português, resultou do escassíssimo âmbito das actividades produtivas do País, uma agricultura rudimentar e sobretudo uma indústria pouco mais que embrionária, e da imperiosa necessidade dum investimento crescente de capitais. Como o capital não se investia nas colónias, dirigia-se para o campo que lhe estava aberto-os transportes. A par disto é a especulação e o parasitismo que se desenvolvem ao longo de todo o século XIX, especialmente aquém de 1840..." (p. 178).

Portanto, e resumindo, poder-se-á dizer que a partir da década de 50 do século XIX, se assiste em Portugal a um crescimento do tecido industrial, e mais em geral à construção de uma sociedade "capitalista" em que a componente industrial começa a ter alguma importância, duma forma a princípio lenta, que conhece uma aceleração a partir da década de 80 desse mesmo século, e que se estabelecerá duma forma clara a partir das primeiras décadas do nosso século. Esse crescimento, que se reveste de alguma importância a nível nacional, nunca é porém suficientemente forte para, em termos gerais, sequer

atenuar a distância em termos económicos da maioria dos países de ponta da Europa, e muito pelo contrário, esses anos de desenvolvimento industrial em Portugal, ao que tudo indica, vêm mesmo fazer crescer de uma forma inequívoca o fosso que nos separa de tais países.

Interessante seria, pois, tentar sumariar as causas específicas que são apontadas para tal explicação.

Para Jorge Pedreira, numa explicação que tem tanto de tradicional como de isolada e que por vezes se aproxima dum julgamento sumário do povo português como um todo, tais causas dever-se-iam encontrar na Viradeira com a consequente inversão das políticas preferenciais de desenvolvimento mercantilista e proto-industrialista do pombalismo, em detrimento de uma versão rígida do fisiocratismo; nas invasões francesas e consequente protectorização de Portugal pela Grã-Bretanha; no analfabetismo e na falta de educação geral e técnica do povo português; e finalmente, na resistência por parte das estruturas sociais, culturais e mentais pré-industriais à introdução do novo espírito necessário à pressecução da Revolução industrial (Pedreira, 1987).

Já Pedro Laíns, afastando a hipótese até há pouco tempo sustentada entre outros por Miriam Halpern Pereira, de que, a partir de 1850, teria sido imposta em Portugal uma política de livre câmbio que teria prejudicado a escassa industria portuguesa, situa a fraqueza do arranque industrial português no facto de este se ter apoiado numa indústria "concorrencial" com a dos países mais desenvolvidos, com as quais na verdade não poderia concorrer, em detrimento do que este autor chama de "industrias complementares" (Laíns, 1987).

Na mesma direcção nos aponta Jaime Reis, no artigo antes citado ao dizer-nos que tal atraso se poderá encontrar "... na concorrência das manufacturas estrangeiras e na oportunidades favoráveis oferecidas pelas actividades de agro-exportação..." (p. 209), sendo no entanto tais factos insuficientes para uma explicação de carácter mais global. Assim, segundo este autor, "... não é dificil de aceitar que a pequena dimensão do nosso mercado interno, apesar de fortemente protegido, a existência de um «stock» de capital humano deficiente e o elevado custo de bens de capital tenham sido factores de atraso significativos..." (p. 217), tudo isto conjugando-se com o facto de que "... era demasiado grande a proporção de matérias-primas que tinham de importar, e que eram portanto dispendiosas; o crédito era difícil e caro; e tratando-se duma indústria que dava os seus primeiros passos, era naturalmente menos eficiente que as suas parceiras de países mais desenvolvidos..." (p. 221); finalmente, "last but not least", o autor aponta como tendo uma importância decisiva para que o processo de industrialização português tenha sido tão débil em relação a outros paises, o estado da educação em Portugal:

> *"... Em termos gerais, o panorama educacional era francamente desanimador. Mesmo em 1911, apenas um português em quatro sabia ler e escrever, e entre a população activa da indústria, a situação era por vezes pior. Nesse mesmo ano, o relatório sobre o sector têxtil (...) estudou a situação educacional da mão-de-obra, tanto em Lisboa como nas províncias, tendo verificado que, apenas com uma excepção, a taxa de instrução nunca era superior em 20 por cento, sendo em muitos casos apenas de 10 por cento. Nas fábricas do Porto estudadas em 1881, a situação era talvez ainda mais grave, já que em cinco delas todos os trabalhadores eram analfabetos e*

nas outras três a taxa de instrução variava entre os 10 por cento e os 25 por cento. Quanto à formação técnica, a presença muito considerável de trabalhadores estrangeiros como capatazes e trabalhadores especializados em fábricas portuguesas demonstra claramente a deficiência deste domínio. Entretanto, na Grã-Bretanha e na Alemanha, não só a alfabetização se tornara praticamente universal como os trabalhadores da indústria britânica já tinham, por essa altura, em média uma escolaridade de 20 horas semanais durante 7 anos, enquanto os seus parceiros da Alemanha se podiam gabar de uma escolaridade de 32 horas semanais durante 9 anos..."(p. 225).

Mas talvez tenha sido Maria Filomena Mónica quem, a par de Jaime Reis na sua denúncia do estado educativo do País, tenha posto o dedo na verdadeira ferida do nosso subdesenvolvimento sempre crescente desse século XIX:

"... Verificámos não haver em Portugal uma burguesia industrial, mas industriais com origens e tradições diversas. Poder-se-iam desde logo observar dois grupos: o dos grandes comerciantes e financeiros, que entre outros investimentos também haviam colocado o seu capital em fábricas; e o d's indivíduos cuja existência dependia exclusivamente dos lucros obtidos na indústria: os meiros pertenciam à grande burguesia, que se misturava nos salões com lavradores, po.ticos e altos funcionários. Os segundos eram gente modesta, sem acesso ao poder político, limitada nas suas relações..."(Mónica, 1987, p. 851).

Se repararmos que a autora se refere ao período que vai de 1870 a 1914, poderemos compreender muito daquilo que foi a Regeneração em termos sociais, mas também em termos do atraso económico deste país.

É assim difícil tirar conclusões muito precisas sobre as razões porque Portugal se não tornou num estado industrializado ou, pelo menos num estado que, à semelhança de outros estados e países "late comers", que, não se inscrevendo na cabeça da Europa Industrial dos meados do século XIX, ultrapassam situações de pobreza endémica em que viviam mergulhadas nos finais deste século, conquistando situações mais desafogadas e prósperas a partir de princípios do século XX.

O mais prudente, e provavelmente o mais acertado no estado actual da investigação sobre o assunto, será concluir por uma polimorfia de causas como estando na origem do estado em que Portugal se encontrava nos finais do século XIX. Fosse como fosse, já há muito que era nítida para todos, menos talvez para os Portugueses, a existência de um "desacerto" entre aquilo que foi de facto o vasto mas curto império de Quinhentos e a forma como daí para a frente, e com especial relevo para estes dois ultimos séculos, ele foi sendo incrustado na memória simbólica dos Portugueses. Nos finais do século XVIII, alguns dos estrangeiros que nos visitaram, e que sobre nós escreveram, mostraram-se a meio caminho entre o admirado com a arrogância portuguesa e divertidos com a falta de razões para tal arrogância.

Não nos cabendo a nós o sermos definitivos sobre os ùltimos quinhentos anos da história de Portugal, poderemos apontar uma série de razões mais ou menos consensuais entre a historiografia portuguesa que vêm tentando explicar a evolução sociopolítica deste País em tal período de tempo.

É assim provável que uma das causas subjectivas do estado em que este país se encontra nos finais do século XIX, se deva ao isolamento para que a sua posição geográfica, factor tido como preponderante na gesta marítima portuguesa (entre outros, Jaime Cortesão), o remeteu. Nunca na sua história, a não ser indirectamente e através do processo de descobrimentos, se pode considerar Portugal como estando no centro da história da Europa. Fora este grandioso mas curto episódio, o papel português na história europeia, tal como pode ser constatado em qualquer manual ou obra sobre o assunto, foi claramente periférico e marginal. Tal isolamento, que apontámos como factor subjectivo, visto ser um dos factores de difícil avaliação para a explicação da nossa história, não deixará de ter tido efeitos nomeadamente no que diz respeito ao alheamento em que inclusive os intelectuais portugueses dos séculos XII e XVIII, se encontrarão perante as ideias e as práticas que vinham mudando o mundo. As excepções, como se sabe, são-nos dadas ou por "exilados" como Ribeiro Sanches e de certa forma Luís António Verney, ou por diplomatas como D. Luís da Cunha e provavelmente o marquês de Pombal.

Na origem de tal situação poderá ser apontada como responsável a Inquisição, mas não será o facto de a própria Inquisição se mostrar com a força que ainda demonstra ter em pleno século XVIII, um dos sinais mais decisivos do isolamento português neste "século das Luzes" ?

De qualquer das formas, esse sentimento de que se encontravam num país diferente dos países europeus da época, num "mundo à parte", é algo que sobressai vigorosamente nas obras de estrangeiros sobre Portugal, nomeadamenete na de Beckford, um viajado e culto poliglota da altura.

Ligado ao que antes dissemos, e na esteira da obra de António José Saraiva que antes citámos, a Inquisição parece pois ter tido um papel preponderante na aplicação de um férreo espartilho ao desenvolvimento da burguesia portuguesa, mas a própria forma como se estrutura o Império Português demonstra que se estamos perante uma empresa comercial por um lado, os factores ideológicos de combate ao islão, por outro, com a aplicação de uma força militar desproporcionada face aos recursos naturais deste País, demonstra ter tal empresa sido encarada logo a partir dos finais do século XV, nomeadamente com D. João II, como uma empresa de Estado, onde dificilmente haveria lugar para uma burguesia de comércio, com objectivos e capacidades de outra ordem.

As próprias tentativas pombalinas, que oscilam entre o quebrar do isolamento português, e o estabelecimento de uma férreo controle sobre o País, demonstrando como era na verdade difícil vencer séculos de uma atitude, agindo a nível legislativo económico e político, parecem ter deixado pouco mais do que uma "impressão", não a nível do povo porque esse a bem dizer nem chegou na altura a entrar na história, mas a nível das próprias elites que se ocupam da política na Viradeira. É hoje um facto mais ou menos estabelecido, que uma parte importante das medidas pombalinas não sofreu alteração no Governo de D. Maria, mas o começo do "élan" que o Marquês tinha impulsionado perde-se perante pessoas que na verdade não acreditavam muito nas suas medidas gerais de "regeneração" de Portugal.

É pois uma sociedade típica do "Ancien Régime", que se vai encontrar no meio de uma das maiores crises europeias do século XIX, e nesse aspecto, poderemos aceitar que quer os saques das tropas

napoleónicas quer as medidas defensivas de Wellington, entre as quais se destaca a política de terra queimada que consistiu na total destruição da incipiente economia rural portuguesa, instituíram um desequilíbrio profundo (Valente, 1983), porventura bem mais profundo do que nos países mais desenvolvidos da Europa Central, numa sociedade já de si frágil, que entra num processo de empobrecimento acelerado de que porventura nunca chegou a recuperar. Junte-se a isto mais três décadas de instabilidade armada, com uma verdadeira guerra civil pelo meio, e talvez se compreenda uma parte do drama português do século XIX.

E se dizemos que tais factos explicam apenas uma parte da origem dos problemas com que este País se debate no século XIX, é porque precisamente temos em conta que a história foi um pouco a mesma por toda a Europa do princípio do século, como tão bem o demonstra George Rudé na sua história da "Europa Revolucionária" entre 1783 e 1815 (Rudé, 1988, ed. or. 1964).

O que provavelmente se deu no caso específico português, e aí já se poderá contabilizar o atraso da formação social e política portuguesa da transição de século face aos países centrais da Europa, é que não existiam em Portugal, na altura, já não as sementes, mas as raízes de uma "civilização" burguesa que nenhuma guerra, por mais mortífera que fosse poderia destruir, e que se ocupará da rápida reconstrução do que tinha sido destruído e do relançamento da economia para o assalto final ao poder político nos finais deste século. Também não existe a experiência da Reforma protestante que tinha alfabetizado o essencial dos povos europeus do Norte, nomeadamente os Escandinavos, que, partidos em situações muito próximas de nós nos finais do século XIX, conhecem uma verdadeira história de sucesso no que respeita a uma industrialização, tardia mas fundamental para a sua prosperidade actual.

Quando Maria Filomena Mónica nos diz que, no final do século XIX, em Portugal, os verdadeiros industriais, ou seja, e parafraseando a autora "... os (..) indivíduos cuja existência dependia exclusivamente dos lucros obtidos na indústria..." (p. 851) eram por comparação com a burguesia comercial, ou seja, os "... grandes comerciantes e financeiros que entre outros investimentos também haviam colocado o seu capital em fábricas...", bisonhas personagens, isoladas e mal vistas pelas elites sociais da época, esta autora poderia estar a falar da Grã-Bretanha, um século antes, ou seja, na transição do século XVIII para o século XIX.

Assim sendo, por muito que tentemos e apesar das explicações circunstanciais e precisas sobre as insuficiências do surto industrialista de meados do século XIX em Portugal, teremos de admitir que tais insuficiências são já um reflexo duma sociedade atrasada no seu todo, uma sociedade que partiu para as grandes crises do século XIX numa situação fragilizada em relação às suas parceiras Europeias, e como tal, viu tais fragilidades agravarem-se durante esse século de desenvolvimento rápido e tumultuoso.

Duma forma a meio caminho entre a ironia e o malfadado "destino", tudo parece voltar lá de onde partimos, ou seja, aos Descobrimentos e à maneira como foram conduzidos.

Na verdade, não parece hoje muito polémico, tal como não era no princípio deste século dizer que aquilo que nos catapultou para um lugar em que temos direito a algumas páginas na história da humanidade, nos afundou de seguida na mais vil das misérias deixando-nos órfãos de um sentimento que foi sendo doentiamente alimentado pelos nossos egrégios: o sentimento de grandeza que não poderia

deixar de ter o seu reverso no sentimento de "decadência". É sabido que só se sente decadente quem algum dia se sentiu glorioso mas a verdade é que "... o brilho imperial desvanecera-se(...) e só nas fortalezas e nos templos que deixou espalhados pelo mundo inteiro, da Etiópia à China, durante o século e meio da sua grandeza, podemos ainda encontrar-lhe um monumento condigno..."(Green, 1984, ed. or. 1952, p. 88) .

3 - A sociedade portuguesa na transição do século: ensaio de interpretação da Revolução de 1910

À primeira vista não parece fácil explicar duma forma inteiramente objectiva as razões porque se deu em Portugal uma revolução republicana em 1910. Na verdade, o País não se encontrava mergulhado em nenhuma daquelas circustâncias externas que nos ajudam a compreender as oscilações bruscas na política interna: em 1910 não estamos envolvidos em nenhuma guerra e não se assinala a nível internacional nenhuma crise económica, política ou diplomática que tenha alguma espécie de significado no rumo da política nacional.

Será pois na vida política, económica e social interna que terão de se procurar algumas das explicações para a Revolução de 1910.

A conjuntura portuguesa antes de 1910

Depois de cerca de quarenta anos de um rotativismo pacífico e quase consensual na sociedade portuguesa, a década de 90 do século XIX, amanhece carregada de maus presságios para a Monarquia Constitucional e democrática instalada em Portugal. Começando pelo Ultimato Britânico de 1890, a que se segue a primeira revolta republicana de 31 de Janeiro de 1891, esses primeiros anos da década de 90 são também atravessados por uma crise económica interna, agravada pela falência em Novembro de 1890 da casa bancária Baring Brothers, uma das principais financiadoras do Governo português. Esta crise terá como resultado imediato uma alta dos preços e um aumento da inflação combinada com dificuldades na cronicamente difícil vida financeira do Estado.

Referindo-se a ela, Armando de Castro, no texto a que nos vimos referindo, diz-nos o seguinte:

> *"... as consequências económico-sociais desta derrocada foram sensíveis, se bem que se tenham manifestado de forma diversa das consequências das crises cíclicas: a inflação acarretou a queda do nível de vida das classes trabalhadoras, do funcionalismo e, em geral, da classe média que arcaram, ao cabo e ao resto, com o fardo dos males desencadeados pelos especuladores, de cumplicididade com os dirigentes políticos..." (p. 173).*

Mas tal crise, que se arrasta embora atenuando-se no decorrer da década, não chega, excepção feita ao "putsch" republicano de 1891, a pôr seriamente em causa a o regime monárquico, sendo

necessário esperar pela década seguinte para a pouco e pouco se ir instalando um clima de violência política que só terminará, temporariamente, com a instauração da República.

De facto, é a partir do começo da 1ª década do século XX, que se começam a acumular sombrios sinais que pressagiam acontecimentos importantes.

No decorrer de uma crise parlamentar que evidencia o egotamento do modelo de alternância política entre os dois grandes blocos históricos da regeneração, os regeneradores e os progressistas, implicados numa série quase infindável de casos de corrupção (Valente, 1976, pp. 41 a 46), D. Carlos concede autorização ao presidente do Conselho de Ministros, João Franco, para governar por decreto, ou seja sem consultar as Cortes.

No ano seguinte em 1907, e tendo como pretexto a obstrução parlamentar devido à greve académica de Coimbra, (Oliveira Marques, 1981 a), Vol. 3, p. 43), as Cortes são dissolvidas sem que fossem marcadas eleições, tornando-se então evidente que o País é governado ditatorialmente.

Instala-se um círculo de violência, repressão e resistência, agravado pelo facto de se tornar público que o Estado vinha desde há anos a adiantar dinheiros à Casa Real, sob o pretexto de que as suas dotações eram insuficientes. Dá-se uma verdadeira escalada propagandística contra a Monarquia, levada a cabo sobretudo pelo Partido Republicano, que mercê das perseguições que lhe são movidas cresce em popularidade, o que leva a que numa primeira fase seja instaurada a censura prévia à imprensa, e de seguida, aproveitando-se o pretexto de uma tentativa de "putsch" falhado por parte do P.R.P., promulgado um decreto que, assinado por D. Carlos, prevê a pena de deportação para as colónias dos implicados em crimes políticos considerados graves.

Dias depois de ter assinado este decreto, D. Carlos e o princípe Herdeiro, D. Luís Filipe são assassinados por elementos republicanos, sem que se conheça exactamente a implicação do Partido Republicano Português neste regicídio. O facto de este mesmo Partido ter ganho as eleições para a Câmara de Lisboa, oito meses depois do regicídio, não deixa no entanto de ser sintomático no que respeita à sensibilidade política dos estratos urbanos portugueses.

O jovem D. Manuel mostra-se impotente para inverter o curso dos acontecimentos, marcados por um ambiente que Jacinto Baptista, num dos ensaios mais interessantes sobre a instauração da República, citando João Chagas, define da seguinte forma:

> *"... Todos cochicham, tramam, conspiram, espreitam, espionam, recebem ordens, partem para aqui, para ali, em expedição, cosem-se com as esquinas, andam de gatas por baixo da terra..." (Chagas, citado por Baptista, 1983, ed. or. 1964 p. 47).*

Lisboa era, na altura, no dizer espirituoso de um diplomata citado por Carlos Malheiro Dias, e transcrito pelo mesmo Jacinto Baptista, "... um peru recheado de dinamite (dinde farci de bombes)..." (p. 51).

Sem grandes esforços, sem grandes resistências, no meio do entusiasmo do povo de Lisboa e da margem sul que o pagará com algum sangue, e na indiferença da província que do facto será informada por via telegráfica, a República é instaurada, num corte aparente com oito séculos de Monarquia.

Mas por debaixo de tudo isto, por debaixo desta tempestade política que precede a República, que factos encontraremos que melhor expliquem a revolução?

A situação económica e social portuguesa em 1910

Debalde encontraremos, na vida económica e social portuguesa por alturas da revolução, factos suficientemente significativos, de forma a lhes poderem ser directamente imputadas as causas da Revolução de 1910. Na verdade, neste campo, mais do que outra coisa, puder-se-á dizer que existiam condições gerais que permitissem que algo desse género viesse a ter apoio ou, pelo menos, não viesse a ser hostilizado pela população portuguesa, em especial, claro está, a população urbana.

Mais do que tudo, parece assistir-se ao percurso de um rio calmo e milenar, que, acumulando forças ao longo do tempo, de repente transbordasse, para de seguida voltar ao seu lugar. Já Gilberto Freyre, que temos vindo a citar, numa das suas tentativas de caracterizar o povo português, utilizava uma expressão deste tipo:

> *"... O carácter português (...) é como um rio que vai correndo muito calmo e de repente se precipita em quedas de água:daí passa do «fatalismo» a «rompantes de esforço hérôico»; da «apatia» a «explosões de energia» na vida particular e a «revoluções» na vida pública..." (p. 20).*

Este tipo de imagens, belas do ponto de vista literário, e suficientemente impressionistas para nos darem imagens de grupos, retratam, no entanto, e no que a este caso concerne, apenas a superfície de tais grupos.

Se, do ponto de vista económico, nada há de especial a assinalar, uma vez que o desenvolvimento industrialista prosseguia num ritmo relativamente lento mas constante e praticamente inalterado desde a década de 80 do século anterior, o que parece ser um facto é que, e nas palavras de Armando de Castro em obra que vimos seguindo, "... todos os dados referidos, quer ao custo da alimentação quer à evolução do salário expresso em moeda, comprovam uma situação que, por detrás da frieza dos números, mostra miséria em crescimento, mostra a regressão do nível de vida do trabalhador português, nesta época de progresso da indústria e da introdução das maquinarias em larga escala..." (p. 222).

Este autor refere-se aqui ao período de transição do século, mas os dados e as pungentes "histórias de vida", que o antes citado Léon Poinsard nos mostram, referem-se provavelmente a 1908-1909, e também não nos deixam dúvida alguma sobre o estado de absoluta miséria e desespero em que, particularmente, o povo das cidades vivia.

Como Armando de Castro salienta numa outra obra sua, que se dedica ao estudo da economia portuguesa nos primeiros 25 anos do nosso século (Castro, 1979, ed. or. 1973), existe em todo este período um processo de desenvolvimento capitalista cujo motor principal desde final do século começa a ser a indústria propriamente dita. Tal processo, embora coexistindo com o que o autor chama

de processos de produção pré, ou proto, capitalistas, é possível, tal como em todos os processos de industrialização na suas fases iniciais, à custa de um desenvolvimento da exploração da mão-de-obra, que vê assim o seu nível de vida baixar, entre 1880 e 1925. A necessidade de intensificar a atrás citada taxa de exploração da mão-de-obra, seria ainda mais evidente para as condições específicas em que se desenvolve o capitalismo português, como nos indica este autor:

> *"... realmente, a resposta histórica para o problema do crescimento do capitalismo no contexto das condições dominantes (...) das relações de dependência face às grandes potências imperialistas da época e, ainda, em função do peso especifico de estruturas pré-capitalistas (...) a linha histórica ascendente, embora seguindo uma curva pouco pronunciada, tinha de assentar-e assentou efectivamente-numa taxa de exploração dos assalariados particularmente intensa. Tal era a via histórica aberta ao capitalismo português nestas condições. E não somente ao alto capitalismo..." (p. 131).*

Tal "taxa de exploração (...) particularmente intensa", viria a ter uma resposta progressiva por parte de um movimento sindical, que se começa a estruturar com alguma força no final do século XIX, a partir do momento em que se começa a desligar do sempre embrionário e muito reformista Partido Socialista Operário Português, substituído a pouco e pouco pelo anarco-sindicalismo e pelo sindicalismo revolucionário.

Na verdade, todos os dados disponíveis no que respeita por exemplo ao número de greves durante os primeiros anos do século nos mostram que, até 1912, o número de operários envolvidos em greves é crescente, sendo calculado o seu número, de 1903 a 1912 em 57 691 (Castro, 1971, p. 250), com picos máximos em 1906 e 1907, decrescendo um pouco nos dois anos seguintes subindo espectacularmente em 1910 e 1911, para de seguida baixar de novo em 1912. Tais dados mostram-nos que não só as condições de vida se agravavam como a resposta a estas condições se intensificava nestes anos pré-revolucionários, com Armando de Castro a calcular em uma média de 8 a 10 por cento do número total de operários a serem envolvidos por ano em tais greves. Os dados indicados a este respeito por Manuel Joaquim de Sousa (Sousa, 1971, ed. or. 1931 p. 72) são também muito claros, deles se depreendendo que 1909, ano anterior à revolução, foi o ano da 1ª década deste século, excepção feita ao ano de 1910, que registrou mais paralisações de trabalho.

QUADRO 2

Número de operários envolvidos em greves em Portugal, 1903 - 1912

Anos	Coalisão	Inlabor	Total
1903	1225	___	1225
1904	1108	___	1108
1905	2107	___	2107
1906	9137	___	9137
1907	4651	1530	6181
1908	1004	1677	2681
1909	1654	384	2038
1910	10388	150	10538
1911	14796	845	15641
1912	5430	1605	7035
Total	51500	6191	57691

in CASTRO, 1971, pág. 250, baseado em BOLETIM DO TRABALHO INDUSTRIAL, Nº 81

Diga-se no entanto que, e apesar de a existência de uma classe operária "prematuramente organizada e combativa", ser, segundo Villaverde Cabral, uma das características sociais dos países "late comers" em que Portugal se inclui (Cabral, 1979, p. 147), é, na nossa opinião e na da maioria dos historiadores que se vêm dedicando a esta época, totalmente irrealista interpretarmos esta vaga de greves e de agitação laboral e social como estando ligadas a qualquer coisa que se assemelhe ao possível prelúdio de uma revolução de carácter socialista.

Trata-se sim de lutas sociais que, por um lado se assemelham às lutas existentes nos países europeus de meados do século anterior, em que o estado de penetração da revolução industrial era semelhante ao do Portugal do princípio do nosso século, mas que, por outro, sofrem as influências de doutrinas e de ideologias contemporâneas, no caso o anarco-sindicalismo, que lhes dão um carácter mais fortemente político e global que as dos seus companheiros de há meio século atrás.

Neste aspecto, parece-nos inteiramente correcto falar-se da existência no Portugal de 1910 de uma classe operária, ou mais do que isso, de uma elite operária, "prematuramente organizada e combativa" face às condições económicas e sociais a que normalmente se associam o crescimento e

"maturidade revolucionária" do movimento operário, mas pensamos que se deve tornar claro que tal organização e combatividade, sendo notáveis, ao nível operário propriamente dito, se encontram ainda muito longe de no seu conjunto poderem ser encaradas como algo mais do que uma perturbação adicional ao difícil e conturbado processo de penetração e de intensificação das relações capitalistas no tecido social e económico português da altura.

Por outras palavras, se o movimento operário português da década de 10 poderia sem reservas ser considerado como um elemento de pressão sobre a estratégia de desenvolvimento do liberalismo, dificilmente ele poderá ser encarado na altura, como uma ameaça séria ao "regime burguês", quer antes quer depois de 1910.

O essencial do crescimento organizativo, político e ideológico do Movimento Operário Português far-se-á durante a 1ª República, onde chegará a ter uma influência e audiência notáveis, estando no entanto, e na nossa opinião, algo longe de se poder assumir, na sua globalidade como uma alternativa real e credível ao débil regime parlamentar republicano.

Assim sendo, e como tínhamos antes dito, mais do que a premonição de qualquer coisa de importante no plano político, a agitação social urbana no Portugal de 1910, que se intensifica e estende aos campos alentejanos após a revolução republicana, é antes de mais um sintoma das graves dificuldades económicas com que o povo urbano se debatia, e como tal, poder-se-ia dizer que estavam criadas condições subjectivas para que qualquer modificação do "statuo quo" fosse recebida com agrado e mesmo, tendo em conta a demagógica propaganda republicana nos meios operários, com razoáveis expectativas.

Desta forma, aquilo que nos permitirá compreender as razões pelas quais a República se constituiu em alternativa à Monarquia Constitucional, passará por uma série de dados que no seu conjunto nos parecem importantes:

- Uma crise geral do modo de gestão política da Regeneração, associada a uma série de medidas desastradas e erradas por parte de D. Carlos, que é pessoalmente envolvido numa série de escândalos financeiros, como atrás fizemos notar. Tais factos teriam implicado uma real perda de prestígio da Casa Real portuguesa junto da população, facto que foi habilmente explorado pelos tribunos e militantes republicanos, com notáveis resultados;

- Um aumento da taxa de exploração de mão-de-obra típica da fase e das condições gerais em que se desenvolvia o tecido industrial e o capitalismo em Portugal, que propicia condições a nível do proletariado para que haja um apoio a uma qualquer modificação de ordem política, tudo isto reforçado e bem explorado pela propaganda republicana.

- O papel de uma pequena e média burguesias urbanas, nas quais o republicanismo mergulhava as suas raízes, que, procurando um nível de integração cuja possibilidade era mais uma vez alimentada pela propaganda republicana, via na construção do novo regime, por um lado a possibilidade de eliminar o sistema de "privilégios monárquicos" acaparados a uma estrutura de "Ancien Régime", e por outro estancar o processo de subordinação crescente de que era alvo por parte da pequena camada dominante do alto capitalismo (Castro, 1979, pp. 132, 133, 134) personificada pelo popular epíteto de "os tubarões" na linguagem popular da época:

"... Sem chegar a propor medidas activas contra os poderes económicos dominantes, os republicanos sonhavam com um pequeno mundo de camponeses, empresários oficinais e comerciantes, lojistas, artesãos e trabalhadores, governados pelas luminárias da «classe média»..." (Valente, p. 46).

Poder-se-ia pois dizer, e mesmo correndo o risco de alguma imprecisão, que a República se compreende melhor como um sinal de "crise de crescimento" do capitalismo português. Como tal, também se compreende que, dadas as fragilidades deste processo, que em conjunto com a má gestão republicana, com a crise económica que se segue ao fim da 1ª Guerra Mundial e com uma conjuntura internacional favorável ao ascenso de regimes ditatoriais um pouco por toda a Europa (Medeiros, 1978; Telo, 1980) a 1ª República se afunde de uma maneira inglória sem ninguém que a defenda.

Mas, voltando um pouco atrás, e como nos lembra Armando de Castro, "... a necessidade histórica é definida por uma esfera de possibilidades e não por uma linha teleológica inexorável..."(Castro, 1979, p. 133) e tais possibilidades, no que diz respeito à implantação da República, continuariam sempre no domínio do hipotético, se a elas não tivesse correspondido um acto de vontade por parte de uma série de homens que, sob a tutela relativamente discreta do Partido Republicano, conspiravam, denodadamente conspiravam, tendo como pano de fundo associações mais ou menos secretas, umas, e discretas outras, ou seja, conspiravam na Carbonária e na Maçonaria.

Sem nos debruçarmos muito sobre como foi feita a Revolução de 1910, facto já relativamente conhecido e estudado por vários autores, com destaque para Jacinto Baptista e Vasco Pulido Valente, importa talvez sabermos um pouco mais dos protagonistas principais de tal revolução e da época em que ela se deu: republicanos, Maçonaria e o movimento operário

4 - Os protagonistas do movimento social e político do princípio do século em Portugal: republicanos, mações e Anarquistas

O Partido Republicano Português

Fundado em 1876, o Partido Republicano Português poderá ser encarado como o herdeiro das tradições políticas do vintismo radical dos princípios do século XIX, mais tarde setembrista.

Assim sendo, difícil será desenhar-lhe os contornos exactos dos princípios ideológicos que foram regendo este partido e que Vasco Pulido Valente resume, de uma forma talvez algo apressada, dizendo que "... nada há de original no republicanismo português, que não passa de uma adaptação - particularmente pobre - de ideias velhas na Europa..." (Valente, 1976, p. 25).

Na verdade poder-se-ia talvez dizer que mais do que uma adaptação particularmente pobre de velhas ideias da Europa, o republicanismo português, particularmente na sua primeira fase em que se define claramente como federalista, faz-se eco das ideias que um pouco por toda a Europa Latina, com destaque para a França e para a Itália, vinham sendo construídas e nalguns casos postas em prática pelos radicais de meados do século. É bom não esquecer, como justamente o nota este autor, que dos autores

citados como tendo influenciado o pensamento republicano português, se incluem nomes como Saint-Simon, Fourier, Louis Blanc e Proudhon, o mesmo tipo de nomes que provavelmente teriam influenciado um Garibaldi, por exemplo, e que são o património teórico de todos os movimentos republicanos radicais europeus e latino-americanos de meados do século XIX, que não raro se misturam e por vezes se confundem com os primeiros anarquistas, da geração precisamente de Proudhon.

Nos programas politicos do P.R.P. que tivemos a ocasião de analisar, notam-se este tipo de influências nas medidas que propõem, sobretudo no que respeita aos programas construídos antes da Revolução de 1910. Dizemos aqui "nas medidas que propõem" porque, precisamente, os dois primeiros programas a que tivemos acesso, o de 1886 e o de 1891, pouco eco fazem de definições no campo ideológico, sendo sobretudo programas de intenções no campo legislativo, administrativo e político, intenções essas que seriam presumivelmente postas em prática no caso de o partido chegar ao poder, caso extremamente improvável nas datas em que foram feitos.

Estes dois programas encontram-se expostos no "Manual Cívico do Cidadão Português" da autoria de Trindade Coelho, e quer um quer outro propõem, entre outras medidas, o sufrágio universal, o ensino laico gratuito e obrigatório, o casamento e o registo civil, a descentralização administrativa e a autonomia das províncias ultramarinas, etc., indo mesmo o programa de 1891, que foi redigido entre outros por Teófilo Braga, ao ponto de propor a federação de províncias, através da constituição de assembleias de províncias com representação no parlamento nacional (Coelho, 1906, pp. 638 a 642). De reparar que o programa de 1891 era o programa em vigor na altura da Revolução de 1910 (Oliveira Marques, 1981 b), p. 116), o que diz alguma coisa sobre a importância que no seio do P.R.P. se dava aos próprios programas.

Mas para a fixação das bases em que assentava a ideologia republicana, mais importante do que estes programas será a obra teórica de Teófilo Braga, exposta nomeadamente na sua "História das Ideias Republicanas em Portugal", publicada em 1880.

Algumas impressões algo contraditórias, diga-se, nos ficam da leitura desta obra. Em primeiro lugar, a imagem de um antimonarquismo e anticlericalismo algo primários e insultuosos a par da defesa da Federação Ibérica:

> *"... Nunca povo algum da Terra foi mais estupidamente governado do que Espanha e Portugal; a desmembração odiosa dos dois países e ao mesmo tempo a unificação administrativa e material dos diversos estados peninsulares que possuíam condições essenciais de autonomia revelam a acção violenta e contraditória de dinastias que exploraram estes dois povos em vista de um interesse egoísta, e o embrutecimento sistemático exercido em benefício da realeza pelo catolicismo, que em paga dos serviços de polícia das consciências recebeu o exclusivo do poder espiritual até à crueldade canibalesca... "(Braga, 1983, ed. or. 1880, p. 23).*

Em segundo lugar, uma aversão recheada de ataques igualmente mal-intencionados, ou mal informados sobre o socialismo, as suas bases teóricas, e sobretudo o que ele representava, ataques esses que chegam ao cúmulo de afirmar que a Comuna de Paris nada mais foi do que um movimento em prol

da autonomia local, movimento esse que tomou características diferentes graças à propaganda errada que sobre ele fizeram os socialistas (pp. 126-127).

Mesmo tendo em conta que o Partido Socialista Operário Português, fundado um ano antes do P.R.P., e este último eram, quanto mais não fosse devido às suas semelhanças, grupos rivais, este tipo de afirmações, ao mesmo tempo que patéticas, não deixam de revelar alguma estreiteza mental, num total isolamento face a uma ideologia fundamental do século XIX e da primeira metade do século XX. De notar no entanto, que este anti-socialismo primário da primeira geração do republicanismo português, será, nos anos que se seguem, limado por personagens como Magalhães Lima, Bernardino Machado ou mesmo Afonso Costa, como à frente, nesta tese, teremos ocasião de constatar.

De seguida, o namoro descarado à pequena burguesia e ao povo urbanos, nos ataques repetidos aos "tubarões" que enriquecem ilicitamente, enquanto o povo vegeta (p. 141). Este estado de coisas, e só ele, ainda segundo Teófilo Braga, justificaria a existência de socialistas, pois de resto estas teorias não passariam de vagas e confusas ideias metafísicas. Note-se que a conjugação destes dois pontos, ou seja, o ataque "aos abusos do capitalismo" e a depreciação constante dos movimentos socialistas, é muito interessante, na medida em que, aproximando-se dos pontos de vista dos fascismos populistas do princípio do século XX, contribuírão para canalizar camadas descontentes das classes operárias e da pequena burguesia, que, no seu ódio aos "tubarões", verão nesta ideologia algo que deles os proteja, mantendo-se no entanto a segurança e a ordem através da perseguição aos "vermelhos".

De seguida e como era de esperar, uma mentalidade positivista, no pior dos sentidos deste termo, uma mentalidade que neste esteio se aproximava de formas de pensar e de agir muito perto do totalitarismo :

> *"... é precisa uma história popular de Portugal, e estudos de etnologia peninsular por onde se chegue à demonstração científica da República federativa (...). Na parte prática é necessário educar o povo no exercício do direito de reunião, ensinando-o a julgar os erros dos governos monárquicos, e a exercer livremente e com consciência da soberania nacional a garantia politica do voto..." (pág. 107).*

Ou seja, é preciso uma história da cultura popular que prove "cientificamente"a necessidade de uma República Federativa; é preciso "ensinar" as pessoas a verem como a forma de Estado existente na altura era perniciosa; é preciso ensinar as pessoas a votarem bem. Não se trata aqui de debater ou de defender ideias diferentes, trata-se de "ensinar" verdades absolutas, que só não tinham triunfado porque as pessoas não eram "educadas".

Eis o que, mesmo tendo em conta a distância no tempo, não deixa de se assemelhar aos processos de "educação" e de "reeducação" postos em prática por uma série de ditaduras europeias desde os começos do século, processos esses que passaram sempre por mostrar ao "povo", mesmo contra a sua vontade, quais eram os seus legitimos interesses. Na verdade, pensamos que não basta dizer, como o faz o prefaciador desta obra, Manuel Roque de Azevedo, que uma parte dela é datada, visto que em relação ao que os regimes fascistas e bolchevique vieram a fazer, menos de 50 anos depois de ela ser escrita, esta não era necessariamente uma obra datada.

Note-se aqui, e sem que queiramos fazer de Teófilo Braga um pensador pré-fascista, como à sombra dum positivismo pré-determinista se desenham mecanismos de acção política muito perto dos métodos totalitários tão utilizados no século XX.

A lúgubre impressão deixada pela leitura desta obra será aqui e ali atenuada com os protestos democráticos do autor, que por exemplo julga que a acção dos clubes políticos republicanos é algo sectária, e que como propaganda se deveriam escolher processos que privilegiassem a discussão entre diferentes pontos de vista (p. 108), assim como pela defesa constante que o autor faz, aliás tal como vem expresso nos dois programas que antes expusemos, do sufrágio universal, o que nunca iria ser aplicado pela República.

A isto acrescente-se a proposição por parte do autor de um tipo de eleição, por ele apelidado de "mandato imperativo" (pp. 110-111).

Por "mandato imperativo", entende e mais do que isso, pratica o autor, uma vez que chegou a concorrer a eleições nesta base, algo como um acordo reconhecido por notário e sujeito às penalidades previstas por lei para o caso do seu não cumprimento, acordo esse celebrado entre o deputado ou candidato a deputado e os seus eleitores. No seio desse acordo encontrar-se-ia definido o programa que o deputado defenderia no parlamento, tal defesa sendo avaliada indirectamente pela sua prestação parlamentar, e directamente através de um relatório anual e da sua discussão com os eleitores. Ignoramos se Teófilo Braga alguma vez chegou a ser eleito na base dum compromisso deste género, e se o foi de facto, quais os resultados práticos deste "mandato imperativo".

Mas mais do que os aspectos sectoriais que aqui fomos desfiando, fica-nos, na verdade, uma impressão de aridez populista, que esconde um autoritarismo mal disfarçado entremeado de ideias liberais avançadas, uma relativa pobreza de ideias, num conjunto de propostas algo confusas que nos levam afinal de contas a dar uma certa razão a Vasco Pulido Valente quando este menospreza os aspectos ideológicos do republicanismo português.

E repare-se que a figura e a obra de Teófilo Braga nos parecem particularmente indicadas para a partir delas se tentar traçar o esboço de uma ideologia ou de uma filosofia republicana que no entanto se não esgota nele, visto que se trata de alguém que é constantemente apontado pelos seus próprios corrilegionários da época, como sendo o pensador e "ideólogo" da República, facto que se contrapõe constantemente ao seu alheamento e baixo perfil no que respeita aos aspectos práticos da política republicana.

Mais uma vez se nota, nesta obra, uma total ausência de propostas de regime que passassem por uma análise séria do que representavam a forma de Estado monárquica na sua vertente constitucional e democrática, e a sua oposta República. Talvez que em Trindade Coelho esta análise seja mais séria, mas a verdade é que, no essencial, não deixa de ser difícil opor os princípios gerais sobre que assenta uma Monarquia Constitucional democrática aos princípios sobre os quais assentaria uma República que se quisesse igualmente democrática, e o que nos fica desta dificuldade é a sensação de que, mais do que qualquer outra coisa, o ataque ao regime monárquico nunca passou do ataque aos erros políticos da sua última fase em Portugal, tudo o resto sendo construído à base de algumas barbaridades históricas e de muita propaganda.

Propaganda, aliás, que todos os autores que se debruçaram sobre a gesta republicana, se mostram de acordo em enaltecer, não no fundado das suas proposições, mas sobretudo no seu vigor, pertinácia e sentido de oportunidade política.

Servida por uma série de tribunos de verbo fácil e rápido, entre os quais se destacam os inevitáveis Afonso Costa, António José de Almeida e Bernardino Machado, apoiados por jornais que conquistaram uma popularidade notável, tais como "O Mundo" ou "O Século", e tendo como ponto de irradiação das suas propostas uma desenvolvida rede de clubes e de escolas republicanas, o P.R.P. vai-se expandindo, inclusivamente a nível eleitoral, lenta mas continuamente, acabando por criar um caudal popular em Lisboa e nalguns centros urbanos, o que se iria revelar decisivo em 5 de Outubro, na Rotunda, quando a pretexto de uma trégua pedida pelo embaixador alemão a fim de evacuar os cidadãos estrangeiros, o povo se levanta em explosões de alegria, acabando assim de uma forma algo equívoca com a ténue resistência oferecida pelas forças monárquicas.

Os mortos nestes dois dias são pessoas do povo, como nos demonstra Vasco Pulido Valente em obra antes citada e é sobre um "exército popular" e clandestino, a famosa "Carbonária", organizada à maneira das "maçonarias irregulares e secretas" e erguida tenazmente durante anos por pessoas como Luz de Almeida, Machado Santos e António Maria da Silva, que a República se vai tornar possível, depois de muitas hesitações e de alguns golpes falhados.

Será assim uma República que começa a sua curta e atribulada vida com uma inequivoca base de apoio, ou pelo menos de simpatia, popular e urbana, chegando os anarco-sindicalistas a temerem pelo seu próprio isolamento.

Mas o que se passou para que o P.R.P. conquistasse esta base popular que rapidamente perderá em proveito sobretudo do sindicalismo?

Pensamos que, em conjunto com as causas genéricas que foram apontadas no subcapítulo anterior, e no sentido de esclarecer esta ascensão do P.R.P. entre o povo urbano, ajudar-nos-á, no seguimento da obra de Vasco Pulido Valente, vermos quais são para este autor as etapas essenciais da conquista do poder pelo Partido Republicano.

Assim segundo ele, "... as cinco etapas fundamentais da ascensão do partido ao poder foram no consenso geral, as comemorações do Centenário de Camões, em 1880; o Ultimatum Inglês, em 1890; a «questão dos tabacos» de 1903-1905; a ditadura de João Franco de 1906-1907; e o «escândalo dos adiantamentos» de 1906-1907... "(p. 25).

É explorando por um lado os sentimentos nacionalistas de um povo assolado pelo espectro da "decadência" de que antes falámos, e que se encontra numa situação do ponto de vista internacional perfeitamente subalterna à das grandes potências da altura, e por outro explorando a particularmente corrupta vida pública dos finais da Regeneração, tudo isto associado a uma constante vaga de promessas entre as quais, repita-se, a do sufrágio universal, que o P.R.P. se assume aos olhos do povo como algo que, pelo menos, não será pior do que o que existia. E o que é um facto é que esse povo acreditou nestas promessas, e porque não, dadas as condições de miséria em que se encontrava?

Poderemos talvez ter uma ideia mais precisa, ainda que numa modesta escala, da propaganda republicana, ao examinarmos, mesmo de relance, o "projecto de programa do Grupo Parlamentar

Democrático", ou seja, o grupo maioritário do P.R.P. que permaneceu ligado a Afonso Costa depois das cisões de António José de Almeida e de Brito Camacho, e que se encontra publicado no jornal "O Mundo" nº 3948 de 4 de Outubro de 1911.

Este programa, que Oliveira Marques no seu "Guia de História da 1ª República Portuguesa", classifica como sendo o predecessor do programa do Partido Republicano Português aprovado no Congresso de Braga no ano seguinte (p. 116), além de ser em alguns aspectos uma notável obra de reorganização das bases políticas, jurídicas e administrativas do País, não consegue de quando em vez deixar de escorregar para a mais descabelada demagogia.

Veja-se, por exemplo, no capitulo reservado aos "direitos dos cidadãos" a insistência, no "... sufrágio universal nas eleições para o Congresso e para as corporações administrativas...", isto pouco tempo depois de eleições havidas em Maio de 1911, em que se tornou claro que nem as mulheres nem os analfabetos podiam votar, e quando Afonso Costa se preparava para, em 1913, impor novas restrições ao corpo eleitoral, que, caso curioso, era maior em 1911, quando a população masculina de maior idade se cifrava em aproximadamente 1 400 000 indivíduos, do que em 1925, quando esta população era sensivelmente o dobro (Oliveira Marques, 1978, p. 610).

E que dizer, no capítulo referente à descentralização, das promessas de "... Referendo para o aumento das contribuições municipais..." e no das finanças, da promessa de criação de um "... mínimo de existência, em cada região, isento de imposto, e aumentando com o número de pessoas da família..."? Ou essa promessa mirabolante que poderemos ler no capítulo referente às colónias de "... adaptar a legislação de cada colónia aos usos da constituição da familia, tribo e propriedade da população indígena..."?

Não se estando nos tempos do "bacalhau a pataco", nem estando no poder, perdia o P.R.P. o gosto pela demagogia e pela promessa fácil, que em conjunto com a conjuntura social e económica e com a exploração inteligente dos crassos erros de um regime razoávelmente corrupto, conseguiu assim o apoio do povo das cidades portuguesas.

Mas sobre esta República tem pairado desde sempre a sombra tutelar de uma outra organização, menos conhecida, mas sussurrada durante largo tempo, ou seja, a Maçonaria. O que era, o que representava e qual o seu papel na instauração da República?

A Maçonaria: origem e traços gerais

Curiosamente, e tendo em conta a auréola de mistério que tem rodeado esta organização, poderemos dizer que a história da Maçonaria em Portugal tem sido mais trabalhada, e é nos dias de hoje mais fácil de compreender e conhecer do que por exemplo a história do P.R.P. Na verdade, desde a "História da Franco-Maçonaria em Portugal", da autoria de Borges Grainha, publicada em 1913, até aos quatro volumes de "Os Primórdios da Maçonaria em Portugal" de José e Graça da Silva Dias, passando pelo inestimável "Dicionário de Maçonaria Portuguesa" a que se juntam uma série de outros textos da autoria de Oliveira Marques, a história desta "Augusta Ordem" está suficientemente documentada para que dela nos possamos fazer eco, com uma razoável dose de segurança. A isto acrescente-se toda uma

série de materiais, que são bem reveladores da evolução da Maçonaria nos finais do século XIX e princípios do século XX, materiais tais como os "Boletins do Grande Oriente Lusitano Unido", entre outros, e que podem ser consultados por quem por eles se interesse numa instituição tão aberta como a Biblioteca Nacional de Lisboa.

Torna-se assim mais fácil de estabelecer a história das ideias e das organizações liberais pré e pós republicanas no nosso país, através dos trabalhos e fontes sobre a Maçonaria, do que através do estudo dos dispersos documentos e trabalhos sobre o P.R.P.. Além do mais, saliente-se que sendo a Maçonaria uma "organização discreta", ela estaria aparentemente menos envolvida na acção e na propaganda do que o P.R.P., pelo que os materiais que a ela dizem respeito, se prestam mais ao estudo das ideias e da ideologia do Movimento Republicano em Portugal, em contraposição aos materiais respeitantes ao Partido Republicano, dispersos e sempre contaminados pela propaganda e pela acção política directa.

A história geral das origens do que hoje é a Maçonaria, nos seus diversos ritos e obediências, é uma história imprecisa, longíqua e, quer-nos parecer, sobretudo simbólica, facto que acentua a aura de mistério e exoterismo a que esta organização aparece associada.

Tudo parece indicar que a origem desta organização estaria nas corporações medievais de artesãos livres ligados à construção, nomeadamente as corporações de pedreiros e escultores de pedra, de quem a Maçonaria actual teria herdado os símbolos, tais como o compasso, o malho, o malhete, o avental, toda uma série de termos como o de "loja", espaço originalmente reservado aos membros desta corporação, adstrito às construções medievais (Touret, 1975, pp. 7 a 25), assim como teria herdado os ritos de iniciação e progressão na profissão do mundo corporativo.

Não se compreende muito bem como e por que razão se teria dado a passagem do que era designado de "Maçonaria Operativa" ou operária, ou seja, as corporações de pedreiros e escultores, para a "Maçonaria Especulativa", isto é, a Maçonaria com os objectivos e formas actuais. Segundo Fernand Touret, que nos vem servindo de guia nesta história das origens da Maçonaria, tal ter-se-á dado de uma forma lenta na Grã-Bretanha, através da aceitação progressiva de "membros aceitos", ou seja, de membros estranhos ao ofício:

> *"... a primeira entrada certa de um membro «aceito» numa loja ainda operativa foi a de Sir John Boswell d'Auchinleek, na loja de Edimburgo, Escócia (8 de Junho de 1600). (...) A partir dessa data, as incorporações de não operativos sucedem-se rapidamente e em grande número: médicos, oficiais, notáveis.*
>
> *A transformação não se operou brutalmente, fez-se pouco a pouco, de 1600, quando ela parece começar, até 1670 quando ela já parece terminada e quando se constata que já não resta muita coisa das preocupações operatórias originais nas grandes lojas da Escócia e da Inglaterra..."(p. 19).*

A data fornecida como referência para a fundação da Maçonaria actual é a de 1717, quando uma série de "lojas" de Londres se teriam unido, e estabelecido mais tarde uma série de princípios, de

regulamentos e de obrigações, que passaram para a história com a designação de "Constituições de Anderson", do seu autor, o reverendo presbiteriano James Anderson.

A partir dessa data a Maçonaria parece ter tido uma expansão e crescimento rapidíssimos na Europa e América, dando-se eco da primeira loja maçónica, estabelecida em Portugal, mas composta por estrangeiros, por volta dos anos 30 do século XVIII.

A reacção da Igreja Católica à expansão desta "Ordem" é fulminante, e a partir de 1738, através de uma bula papal ordenada por Clemente XII, a Maçonaria é condenada e os maçãos ameçados de uma série de penas que culminariam na excomunhão. No dizer de José e de Graça da Silva Dias, segundo o pontífice, a Maçonaria seria condenável por cinco motivos:

> *"... a prática de estados não italianos; a promiscuidade de religiões e de seitas que no seu grémio se verifica; a inviolabilidade do segredo que envolve as suas actividades; as perversões que brotam dela e o perigo que constituem para a segurança dos estados e a salvação das almas;outras razões enfim, que o papa acha dever calar..." (Dias e Dias, 1988, p. 20, vol. I, tomo I).*

Mas, como estes autores nos lembram, nem só a Igreja Católica condena a Maçonaria, visto que pouco antes desta bula condenatória, o maçonismo é interdito em estados de orientação religiosa tão diferentes como os Estados Gerais da Holanda, a calvinista Genebra, França, e Suécia entre outros (p. 12).

Na verdade, o relativo secretismo iniciático, a par da tolerância religiosa e de pensamento que seriam apanágio da Maçonaria, incomodava mais ou menos profundamente os poderes estabelecidos, um pouco por todo o lado. Porque, tanto quanto é possível saber-se, esses seriam os objectivos da organização maçónica nos séculos XVIII e XIX, só que quer aos olhos dos Estados, quer aos olhos dos próprios maçãos, tais objectivos, na época que os viu nascer, estavam longe de ser inofensivos e inócuos, como nos lembram de novo José e Graça da Silva Dias:

> *"... Não se propôs conspirar para a inversão ou mutação estrutural, da ordem económico-política reinante, agindo como vanguarda da burguesia na sua luta com as dominâncias estabelecidas. Situou-se, no entanto, ora com uma consciência perfeitamente explícita do comportamento, ora (as mais das vezes) apenas com latências do processo, no encalço da culturização e organização preliminares às mudanças estruturais para que apelavam as forças produtivas materiais burguesas em avanço no interior das relações de produção e distribuição tradicionais. E nesse sentido, foi sem dúvida uma (não escrevo a) vanguarda no sentido da história, um instrumento orgânico da propulsão das vitórias alcançadas pela burguesia desde os finais do século XVIII..." (pp. 3 e 4).*

Como mais à frente na mesma obra, nos diz este autor, a par da laicização progressiva da estrutura maçónica, esta iria fundir-se naturalmente com as correntes de pensamento do iluminismo

setecentista, um iluminismo cuja caracteristica fundamental "... é a tendência para as orientações de tipo deísta em religião, racionalista ou cientista em cultura, civilista e humanitário em política..." (p. 153).

Sendo estas as características fundamentais da tradição maçónica, lógico seria que ela se articulasse, por vezes quase que organicamente, com as estruturas políticas liberais que, um pouco por toda a Europa, vinham definindo as novas bases da "civilização burguesa".

A Maçonaria em Portugal

Em Portugal, como é evidente, a Maçonaria, logo que detectada, é perseguida pelo Tribunal do Santo Ofício, mas o período pombalino vê tais perseguições abrandarem, para, de seguida, na Viradeira, virem de novo a recrudescer. Parece assim ter sido no consulado de Pombal, sobre quem se suspeita, sem sólidos fundamentos aliás, de ter sido mação, que se estabelecem as primeiras "lojas" compostas por portugueses.

De qualquer das formas, a despeito das perseguições, nos princípios do século XIX, a Maçonaria estaria definitivamente instalada em Portugal, onde alguns dos seus membros vieram a ter papel determinante na Revolução Liberal de 1820, e daí para a frente, em toda a evolução política do século XIX, culminando tal influência no período republicano. Só que, chegados aqui, torna-se necessário, na nossa opinião, sermos um pouco mais cautelosos no estabelecimento de relações causais entre a influência da Maçonaria em todo este processo e o curso dos acontecimentos tal como ele se veio a dar.

De facto ao falarmos de "Maçonaria" como uma estrutura sólida, coesa, com objectivos ùnicos, e além do mais com uma permanente atitude conspirativa, estamos a falsear a natureza desta organização. Na verdade, a Maçonaria, tendo objectivos gerais mais ou menos comuns a todos os seus membros, é ela própria atravessada pelas múltiplas contradições de qualquer processo de evolução ou revolução política, social e económica, e prova disto é a sucessão de obediências, de cisões, organizações paralelas e concorrentes que se vieram a formar durante os primeiros setenta anos do século XIX em Portugal, num pluralismo ilustrativo das diversas fracturas da própria sociedade civil portuguesa da época (ver entre outros documentos, o anexo publicado por Borges Graínha com o titulo de "Orientes da Maçonaria Portuguesa e seus Grão-Mestres desde 1804 a 1912", in Grainha, 1976, ed. or. 1913).

Como é normal, a Maçonaria, ou mais do que isso, o espírito maçónico, influenciou tanto quanto foi influenciado pela luta política e social, neste caso, em Portugal, durante o liberalismo, período em que incluímos a 1ª República.

Sob a estabilidade política da Regeneração, a Maçonaria reunifica- se em 1869 no Grande Oriente Lusitano Unido, e só conhecerá cisões importantes, quando de novo estas se derem na sociedade portuguesa, em 1914, quando uma parte do "povo maçónico", em desacordo com o crescente radicalismo populista de Afonso Costa, se reagrupar no "Grémio Luso-Escocês", de pendor mais conservador, e apoiante discreto das ditaduras de Pimenta de Castro e de Sidónio Pais. O perigo em que se encontrava a República a partir de 1925 irá ver estas duas obediências fundirem-se de novo sob a égide da "Casa-Mãe", ou seja, do Grande Oriente Lusitano Unido.

O Grande Oriente Lusitano Unido de 1869, onde ombreavam burgueses e aristrocatas, reflecte sem dúvida um período de calma e estabilidade política, e permite-nos, através da leitura da sua constituição, constatarmos o carácter essencialmente benemérito, educativo e caritativo que esta organização assume nesta altura.

Fernando Marques da Costa, num texto referente à Maçonaria Feminina, transcreve extractos da Constituição Maçónica de 1871, onde poderemos ler entre outras as seguintes caracteristicas e objectivos em que o Grande Oriente Lusitano Unido se reconhecia:

"... 1º É uma Associação de homens unidos pelos laços da amizade fraternal, que têm por fim estimularem-se reciprocamente na prática das virtudes morais e sociais.

2º A Maçonaria subordinada ao Grande Oriente Lusitano Unido, Supremo Conselho da Maçonaria Portuguesa, tem por bases fundamentais a crença religiosa, o amor da familia, da pátria e da humanidade;e por principal divisa a tolerância, empregando para a satisfação dos seus fins morais e sociais os seguintes meios:

1º a propagação dos conhecimentos tendentes a desenvolver a moral universal e a prática de todas as virtudes;

2ª o melhoramento da condição social do homem pela instrução, pelo trabalho, pela protecção e pela beneficiência..." (in Costa, 1980, p. 106).

Nada de mais tranquilo e de mais burguês do que estas características e estes objectivos.

Mas, tal como dissemos antes, a Maçonaria não é estanque ao que à sua volta se passa, e a radicalização de posições sociais e políticas que se vai dando, a par da ascensão do movimento republicano, e também do movimento sindical, vai modelando também a acção e as intenções de algumas correntes que, dentro da "Augusta Ordem", se vão tornando a pouco e pouco preponderantes.

De facto, a ideia de República, mas também, e nisto a Maçonaria, ou pelo menos uma parte dela, parece ter sido mais vanguardista e aberta do que o Partido Republicano, a ideia de socialismo, vão-se tornando ideias discutidas e estudadas no seu interior.

Esta imagem de progressiva radicalização e também de alguma abertura aos ideais do socialismo, que tomarão as formas que adiante veremos, pode ser personificada na figura de Magalhães Lima, grande propagandista e jornalista republicano, e a partir de 1907, até à sua morte em 1928, grão mestre do Grande Oriente Lusitano Unido.

De facto, em obra sua datada de 1892, confessava-nos este tribuno o seguinte:

"... Fui socialista ainda antes de ser republicano, levado (...) pelo sentimento, pela compaixão que me inspiravam as classes desvalidas e pelos contrastes do mundo que a cada passo me feriam e irritavam.

O sentimento transformou-se depois em racíocinio. Ao contrário de muitos que retrogradam ou estacionam com os anos, eu cada vez estou mais convencido da necessidade duma transformação social onde o trabalho impere como único poder temporal e a ciência como único poder espiritual.

Se é certo que sem trabalho a produção não existe, também é certo que sem justiça a sociedade é uma palavra vã e a humanidade uma quimera..." (Lima, 1892, p. 46).

Trata-se evidentemente dum socialismo positivista, reformista e sobretudo humanista, que teria sido escarnecido por qualquer bolchevista ou mesmo anarquista de gema, mas que, pelo menos na crença de Magalhães Lima, iria por vezes um pouco mais além do que o atrás exposto:

"... Mas as duas escolas que principalmente se destacam são:a do socialismo autoritário (subl. no texto) que faz depender tudo do Estado e a do socialismo cooperativista, que faz depender tudo da cooperação dos trabalhadores. Há-de ser por este que havemos de chegar ao socialismo integral, ao colectivismo, ou à nacionalização do solo e dos instrumentos de trabalho..." (pp. 44, 45).

Independentemente da sinceridade destes propósitos, ou da sua hipotética posterior rejeição, são-nos dados aqui alguns sinais de que no movimento republicano, e na Maçonaria, mais nesta do que naquele, se prestava atenção ao que se ia passando no campo politico e social, nomeadamente à ascensão do anarquismo e do sindicalismo revolucionário no movimento sindical português.

Na verdade, propor a nacionalização e colectivização do solo e dos "instrumentos de trabalho" através dum movimento operário basicamente assente em cooperativas não estava de todo longe da opinião de muitos anarco-sindicalistas, como mais à frente poderemos constatar.

E outros sinais nos indicam que, dentro da Maçonaria, haveria gente que, como atrás dissemos, ia tendo posições cada vez mais destacadas no seu seio, que não se encontrava, cerca de quinze anos depois destes escritos de Magalhães Lima, muito longe do que ele propunha.

No "Relatório e Projectos Maçónicos de 1906 Apresentados ao Grande Oriente Lusitano Unido, Supremo Conselho da Maçonaria Portuguesa", poderemos ler, na parte reservada ao "Plano de Governo Maçónico" referente ao ano de 1906, uma acalorada defesa da simplificação dos rituais de entrada na "Augusta Ordem", descritos como "anacrónicas praxes ritualistas" e "ridículas", mas sobretudo, e mais à frente no " Relatória da Grande Secretaria Geral da Ordem", no "Decreto nº26 de 3 de Agosto e respectivo relatório", entre outras as seguintes intenções:

"... O ideal seria a instituição dentro da nossa Ordem duma grande cooperativa, duma união de sindicatos profissionais e bolsas de trabalho e ainda duma sociedade de habitações baratas..."(p. 26).

Este tipo de propostas correspondia, ponto por ponto, às propostas e às práticas da altura do movimento operário português, muito influenciado pelo anarquismo e pelo anarco- sindicalismo, e o seu sentido clarifica-se no decorrer do texto:

"... Costumamos, e é nossa obrigação, combater a reacção religiosa, mas devemos também combater a reacção política e a reacção económica para que Kropotkine não volte a dizer, porventura com justa razão, que a Maçonaria é a Internacional dos interesses burgueses..."(p. 29).

Este relatório, que nos mostra que a Maçonaria teria intenções de concorrer no mesmo campo dos sindicalistas, adaptando-lhes os métodos e os objectivos, é assinado por Fausto de Quadros, de quem Oliveira Marques no seu "Dicionário..." nos diz ter sido um notável organizador da secretaria maçónica, mas expulso desta ordem em 1909 por suspeita de desvio de fundos (pp. 1175, 1176, vol. 2), e terá o seu corolário na adopção de uma nova Constituição Maçónica em 1907, aprovação essa que coincide com a eleição de Magalhães Lima para o cargo de Grão-Mestre.

Transcrevendo-a de Fernando Marques da Costa, veremos que nos seus pontos principais poderemos encontrar as seguintes proposições:

"... É uma instituição essencialmente humanitarista, procurando realizar as melhores condições de vida social.

2º A sua forma é ritualista.

3º A Maçonaria é livre pensadora.

4º A Maçonaria exige o máximo de altruísmo, o sacrifício de quaisquer interesses materiais e morais ao bem-estar dos semelhantes, e procura a abolição gradual de todas as fórmulas que denotem superioridade social ou distinção de classes.

5º A Maçonaria considera o trabalho como um dever essencial do homem e honra igualmente o trabalho manual e o trabalho intelectual..."(p. 109).

Mais do que qualquer outra conclusão, este tipo de referências à "abolição gradual de todas as fórmulas que denotem superioridade social ou distinção de classes" e ao facto de honrar "igualmente o trabalho manual e o trabalho intelectual", cuja eliminação nas constituições maçónicas mais recentes poderemos constatar pela leitura dos anexos publicados em 1984 por Van Hoof Ribeiro (Ribeiro, 1984, p. 64), denotam uma abertura muito clara à "esquerda", quer se tratasse de uma esquerda socialista, quer de uma esquerda Anarquista, mesmo apesar das desconfianças de pessoas como Borges Graínha, que no Congresso Maçónico Nacional de 1914, se referia aos perigos de "... um anarquismo irracional e criminoso..." (Grainha, p. 27).

Tal abertura à ideia de "socialismo" mostra-nos também as diferenças existentes entre uma parte da Maçonaria, e pessoas cuja importancia teórica no movimento republicano era fundamental, e estamos, claro está, a pensar em Teófilo Braga.

Assim sendo, compreende-se melhor que alguns líderes destacados do movimento operário português do princípio do século como Manuel Joaquim de Sousa, Alexandre Vieira ou Carlos Rates, fossem eles próprios maçãos, ao mesmo tempo que se definiam como anarquistas, anarco-sindicalistas ou sindicalistas revolucionários.

Por outro lado, isto permite-nos compreender aspectos capitais da nossa tese, quando virmos pessoas como o antes citado Borges Grainha a assistir como convidado, ou como membro de júris de exame, a festas em escolas sindicais, ou ainda quando constatarmos que na Escola Oficina Nº1, o convivio entre Maçãos e anarquistas, embora pontuado por algumas divergências de fundo, os não impediu de, pelo menos durante a maior parte da vida desta instituição, trabalharem lado a lado. Porque precisamente como atrás tínhamos sugerido, uma das obras interessantes da Maçonaria consistiu na abertura de escolas e asilos para jovens, tal como é apontado no atrás citado "Programa e Projectos Maçónicos..." de 1906, em especial no seu apêndice intitulado "Plano de Governo Maçónico" :

"... como trabalho preliminar no combate à reacção, duas coisas há que particularmente nos devem interessar.

Em primeiro lugar, a Instrução que por uma metódica e persistente propaganda a favor do ensino laico levará a maçonaria a subtrair ao ultramontanismo as juvenis consciências que cedo são condenadas à educação nos vis princípios dos apóstolos de Loyola, em segundo lugar, a beneficiência que, quando remodelada convenientemente, poderá concorrer com a dispensada pela reacção e por esta tão bem explorada, de forma a captar as boas graças do mundo profano..." (p. 99).

É todo um programa, algo ambicioso e com uma aparência quase conspiratória no que respeita ao apoderar-se das consciências "libertas" dos "Jesuítas", mas que a prática futura irá desmentir. De facto, e como nos diz Oliveira Marques, e a história de instituições como a Escola Oficina Nº1, ou da sociedade "A Voz do Operário" o confirmam, "... a Maçonaria concedeu liberdade plena de acção às instituições que ia fundando ou patrocinando. Em regra, os seus sócios e corpos gerentes combinavam maçãos com profanos. E a vida desses organismos passava a depender exclusivamente da sua evolução. Com o andar dos tempos, muitos deles, até por razões de conjuntura, cortaram todos os laços que os prendiam à Ordem Maçónica e a participação de maçãos ficou reduzida ao mínimo ou extinguiu-se mesmo de todo..." (Oliveira Marques, 1988, p. 15).

Finalmente e no que respeita directamente à implantação da República, a Maçonaria teve um papel relevante, como o reconhece Machado Santos, não só na sua propaganda, mas e tal como o deixa sugerir Vasco Pulido Valente, entre outros, no apoio logístico que concedeu aos esforços revolucionários sobretudo no período das perseguisões franquistas, como associação que era com uma prática se não clandestina ou secreta, pelo menos discreta.

De facto, na fase final do crescendo revolucionário que culminaria em 1910, tudo parece indicar que o Partido Republicano Português, a Maçonaria e, em certa medida, a Carbonária agiram de uma forma que poderemos caracterizar de interdependente, se não coordenada, apesar das repetidas queixas de Machado Santos sobre a indecisão das duas primeiras organizações. O facto é que, para as dissuadir de tais indecisões, o próprio Machado Santos se fez maçon em 1909, o que demonstra algo da interdependencia em que as três organizações se moviam nas vésperas da República.

Mas há algo que, ao verificarmos as datas de iniciação na Maçonaria de alguns dos principais interventores na Revolução de 1910, não deixa de ser um pouco estranho face a uma tese muito tradicional que apresenta a Maçonaria a conspirar constantemente em ordem a subverter Estados e Governos. De facto e consultando de novo o "Dicionário..." de Oliveira Marques, não deixaremos de achar relativamente tardia a data e idades de iniciação de alguns dos principais líderes do Partido Republicano: Afonso Costa é iniciado Mação em 1905 aos 34 anos de idade; António José de Almeida, é iniciado em 1907, aos 40 anos; Alexandre Braga, Cândido Reis e Machado Santos foram iniciados em 1909 aos 40, 57 e, respectivamente, 34 anos. Não seria já um pouco tarde, pelo menos para alguns destes recém-"obreiros", este tipo de conversões súbitas à Maçonaria?

Como se dizia já no amplamente citado "Plano de Governo Maçónico", relembremo-nos, datado de 1906, "... o desenvolvimento que a Maçonaria tem tido nos ùltimos anos é a prova evidente que a nossa Augusta Ordem é ainda considerada como o melhor refúgio para aqueles que, dotados de sentimentos liberais, procuram na solidariedade maçónica a força precisa para com eficácia reagirem contra os desmandos do mundo profano que, longe de se inspirar em princípios altruístas, se tem deixado acorrentar ao ultramontanismo..." (p. 95). Não é assim sem fundamento que poderemos lançar a hipótese de que, ao aderirem à Maçonaria, os tribunos do P.R.P. procuravam precaver-se das perseguições a que estavam a ser votados pela polícia monárquica, ao mesmo tempo que se dotavam de uma estrutura organizativa e semiclandestina, bem melhor e mais eficaz do que a que o P.R.P. podia oferecer.

Assim sendo, porque não considerar a hipótese de que, ao contrário do que costuma ser dito quando se fala da Maçonaria, os líderes do P.R.P. se tivessem aproveitado desta organização para melhor levar por diante os seus intentos? Eis uma hipótese de trabalho que deixamos em aberto.

O que é um facto é que, seja como for, o período de glória da Maçonaria começará por volta de 1907 com a ascensão de Magalhães Lima, entrará no seu auge em 1910 (Dias, 1984), depois da Revolução Republicana e estender-se-á até 1914, data da cisão do "Grémio Luso-Escocês", marcando um período em que era importante ser-se mação para se beneficiar de uma série de favores e protecções a vários níveis, facto que merecerá a posterior reprovação dos mais antigos e sinceros membros desse "povo maçónico".

De qualquer das formas, a partir de 1907 até ao final da 1ª República, Maçonaria e republicanismo confundem-se, e de quase todos os Governos até 1926 farão parte membros desta ordem.

Mas despontando ainda um pouco ao longe, encontrar-se-ia uma outra força que, mais do que contribuir para a Revolução de 1910, iria ocupar um lugar importante no regime por ela criado, e que é um dos principais protagonistas desta tese de doutoramento: os anarco sindicalistas.

"Surgindo Vem ao longe a Nova Aurora...": anarquistas e anarco-sindicalistas no princípio do século - origens e traços gerais

Na sua introdução a um livro dedicado ao anarquismo, o historiador britânico James Joll tem o seguinte comentário que de seguida transcrevemos:

"... Embora o anarquismo seja um produto do racionalismo do século XVIII e a teoria política anarquista se baseie na confiança da natureza racional do homem e na crença da possibilidade do seu aperfeiçoamento intelectual e moral, esta é apenas uma das suas faces. A outra é a tendência que podemos descrever correctamente como religiosa e que aproxima o anarquista emocionalmente, se não doutrinalmente, dos heréticos extremistas dos séculos passados. Foi o conflito entre estes dois tipos de temperamento, o religioso e o racionalista, o apocalíptico e o humanista, que tornou a doutrina anarquista tão contraditória. Foi também esta dupla natureza que deu ao anarquismo um apelo vasto e universal..."(Joll, s.d., ed. or. 1964, pp. 28, 29).

O mesmo tipo de traços é salientado por Gerald Brenan na sua obra hoje clássica sobre os antecedentes da Guerra Civil Espanhola, quando se referir aos anarquistas andaluzes (Brenan, 1962).

Poder-se-á dizer sem medo de errar que aquilo que é ou foi o anarquismo do século XIX e princípios do século XX, tem a sua origem no primeiro ensaio político-económico de Pierre-Joseph Proudhon, escrito em 1840, intitulado "Qu'est ce que la Propriété? Recherches sur le principe du droit et du gouvernement", e que começa por uma frase que se tornou famosa em todo o mundo: "La propriété c'est le vol!"

Não é nossa intenção fazer sequer um resumo da imensa obra de Proudhon, antes apenas fixar-lhe os contornos principais, mas gostaríamos de realçar a autêntica aventura que é a leitura, duma pequena parte que seja de tal obra, tal é a sua radicalidade e, se nos lembrarmos que ela começa a ser escrita na primeira metade do século passado, a sua contemporaneidade. Tudo é criticado pela vasta obra deste autodidacta do século XIX, desde o sistema financeiro ao sistema de trabalho, passando pela arte e pela literatura, e acabando naturalmente na noção de Estado e de governo.

Mas a sua obra não é só teórica: são com efeito conhecidas a sua participação na Revolução de 1848, as suas tentativas de construir um "Banco Popular" em 1849, uma instituição que preconizava e aplicava a gratuidade do empréstimo com a eliminação do juro, assim como o pagamento de tais empréstimos através de produtos sem a utilização do dinheiro, e a sua intempestuosa passagem pela Assembleia Nacional Francesa, onde se distinguiu pela tentativa de impor um monumental imposto às fortunas, um imposto que mais não seria do que a sua expropriação, além de outras medidas que são na altura hostilizadas e postas a ridículo inclusivamente pelo grupo de deputados da "Montaigne" de que fazia parte (Langlois, 1976).

Para Proudhon, a acção e aquilo a que ele chama a "política" terminam depois destes episódios que se sucedem rapidamente. A partir daí Proudhon auto-intitular-se-á de anarquista e dedicar-se-á a escrever, e a tentar sobreviver entre os seus escritos, as permanências na prisão, os seus exílios e os seus escritos de novo, num tormentoso ciclo de vida que só virá a terminar com a sua morte em 1865 aos 56 anos de idade.

De caminho ficaram além de milhares de páginas escritas, uma série de polémicas com Marx que dele dizia, como aliás o viria a fazer em relação a Bakunine também, que era um ignorante em economia. Tal tipo de polémicas são as predecessoras da primeira cisão do jovem socialismo, que se dividirá entre "autoritários", ou seja, marxistas, e "libertários", ou seja, anarquistas (Ribeill, 1975).

Proudhon, duma forma muito breve e resumida, defende uma sociedade sem Estado, baseada no trabalho individual de quem possa explorar a terra sem que isso implique a proletarização de quem quer que seja, a exploração do mundo industrial pelos seus trabalhadores, e a livre associação quer de uns quer de outros em cooperativas.

Defende também a necessidade de um sistema de trocas e distribuíção de produtos sem a intervenção do dinheiro e de um sistema político absolutamente descentralizado, desnacionalizado e organizado federativamente.

Este tipo de propostas de organização social e económica propostas por Proudhon, embora frequentemente esquecidos no final do século, quando o anarco-sindicalismo for uma força, e o grande teórico do anarquismo for Kropotkine, constituem a base praáticamente inalterada do grande projecto de sociedade anarquista [1].

A crença na perfectibilidade do ser humano, na liberdade absoluta do homem e do cidadão, na universalização do bem-estar e da razão, que desde sempre caracterizará o pensamento anarquista, iria ter, perto de Proudhon, mas ao que tudo indica sem nunca se terem encontrado, uma outra figura mítica duma espécie algo diferente, na figura de Bakunine, o gigantesco e complexo pan- eslavista, membro de pleno direito da antiga nobreza russa, revolucionário impenitente e defensor de todas as causas liberais da 2ª metade do século XIX, o homem que consumou a ruptura com Marx, que feriu de morte a 1º Internacional (Lehning, 1976) [2].

Mas fixada a lenda do revolucionário através da figura de Bakuninne, será a obra de outro membro da nobreza russa, um príncipe de sangue que dará pelo nome de Piotr Kropotkine, que traçará e consolidará os contornos mais exactos do anarquismo dos finais do século XIX e do princípio do século XX, que tanto influenciarão os movimentos operários dos países latinos, incluindo Portugal, e latino-americanos, chegando mesmo a entrar com algum receio por parte dos poderes estabelecidos, nesse jovem baluarte do capitalismo que são os Estados Unidos da América dos primeiros anos do nosso século.

Chegados a este ponto, e tendo em conta a importância que as teorias anarquistas terão na nossa tese, reflexo da importância que tiveram na nossa sociedade na época que nos serve de pano de fundo, valerá a pena debruçarmo-nos um pouco mais cuidadosamente na sua exposição e análise, tendo por centro da nossa atenção a obra de Kropotkine.

Kropotkine e a definição dos traços fundamentais do anarquismo

Na introdução que faz a uma colectânea de textos da autoria de Kropotkine, Martin Zemliak, resumindo os traços principais da obra deste autor, diz-nos que esta se centra em três aspectos principais:

> *"... montrer le lien logique, profond, qui existe entre la philosophie moderne des sciences naturelles et l'anarchisme; donner une base scientifique à l'anarchisme par l'étude des tendances apparentes dans la société qui puissent indiquer son évolution ultérieure; et fonder les bases de l'ethique anarchiste..." (Zemliak, p. 15).*

Como vemos, trata-se, a princípio, de uma operação de legitimação de uma proposta social através do estudo da evolução da natureza e da humanidade, uma operação que, não escondendo os seus traços positivistas, se mostra no entanto bastante menos determinista do que a tradição então recente do positivismo dominante do século XIX.

E menos determinista se mostra esta forma de tratar este tipo de problemas, porque, para este autor, as soluções sociais, embora convirjam para uma longínqua sociedade comunista-anarquista, passam sempre por soluções abertas dependentes da vontade humana [3].

Ou seja e por outras palavras, através do estudo evolutivo da sociedade, Kropotkine **defende** que a melhor solução existente para a humanidade é o anarquismo, construído através da cooperação e da entre ajuda, opondo-se assim às interpretações que nomeadamente Huxley fará da obra de Darwin, procurando equiparar o processo de evolução das espécies a uma feroz competição pela sobrevivência de que sairão vencedores os mais fortes, física e biologicamente, e emparelhando tal processo e as suas características com o desenvolvimento das sociedades humanas, nos seus aspectos económicos, políticos e sociais.

Para refutar tais pontos de vista, Kropotkine baseia-se em trabalhos seus e de outros autores em que procuram estudar, a evolução e o papel da entreajuda e da cooperação nas sociedades humanas e animais, desde as sociedades primitivas até aos finais do século XIX. Deste esforço saem notáveis obras de antropologia histórica como "L'Entr'aide, un facteur de l'évolution" da autoria do próprio Kropotkine, e entre outros "L'Évolution, la révolution et l'idéal anarchique" da autoria de um geógrafo libertário, de seu nome Élisée Reclus.

E note-se aqui que Kropotkine sabia do que estava a falar, visto que desde os seus tempos de cadete do Exército Imperial Russo, ele se irá distinguir, como geógrafo e cartógrafo, na exploração da longínqua Sibéria, vindo a fazer parte da Sociedade Russa de Geografia, e mais tarde, já no seu exílio em Ingalaterra, da Associação Científica Inglesa.

Pensamos que esta escolha na recusa das hipóteses avançadas por uma parte substancial dos evolucionistas do século XIX, nos mostra uma opção de pendor claramente humanista, mas também uma opção por processos de estudo e de práticas científicas e sociais, e portanto, neste caso, também políticas, abertas, ou seja, nada está irremediavelmente escrito na história do futuro, mas há opções que nos levam a caminhos diferentes. E a pior opção, na opinião de Kropotkine era a que se consubstanciava, perante os seus olhos, o modelo de sociedade capitalista impiedoso na sua competição, selectivo nas suas benesses e discriminatório na miséria que impunha à maioria da sociedade do seu tempo.

Existe em toda a obra de Kropotkine um optimismo que hoje chamaríamos de ingénuo, e que se assemelha por vezes a uma espécie de profetismo que terá seduzido a imensa horda de deserdados do capitalismo do século XIX. Tal como Proudhon, Kropotkine acredita firmemente que o Estado é uma instituição condenada a desaparecer, sendo substituído por agrupamentos sociais e humanos regidos por relações de entreajuda e cooperação livremente estabelecidas entre si:

"... Depois de haver tentado por muito tempo, e baldadamente, resolver o insolúvel problema de inventar o governo que «obrigue o indivíduo a ser obediente, sem que deixe de obedecer à

sociedade», a humanidade intenta libertar-se de toda a espécie de governo e satisfazer a sua necessidade de organização pelo livre entendimento entre indivíduos que perseguem os mesmos fins. A independência de cada unidade territorial mínima torna-se uma necessidade urgente; o comum acordo substitui a lei e, passando por cima das fronteiras, regula os interesses particulares em função dum fim geral. (...) Podemos entrever já um mundo em que o indivíduo, liberto do jugo das leis, só terá hábitos sociáveis, resultado da necessidade que cada um de nós tem de procurar o apoio, a cooperação e a simpatia dos seus vizinhos..."(Kropotkine, 1975, ed. or. portuguesa, 1910, pp. 52-53).

Note-se aqui, a par da inabalável crença no sentido de justiça dos seres humanos, a contradição que para Kropotkine, tal com para Proudhon, existia entre o Estado e a sociedade.

Para Kropotkine, o embrião desta forma de pensar e agir já existia:

"... A União Postal Internacional, as uniões de caminhos-de-ferro e as agremiações científicas dão-nos o exemplo de soluções determinadas pelo livre entendimento em vez da lei..." (p. 56).

Mas para que tal se desse, Kropotkine, fazendo jus à sua fama de revolucionário, que, diga-se, ao contrário de Bakunin, seria algo imerecida, visto que a sua actividade neste campo foi sobretudo de ordem intelectual, preconiza a necessidade de uma revolução expropriadora que, sobretudo, ponha fim ao trabalho assalariado:

"... A expropriação deve incidir sobre tudo o que permite a quem quer que seja, banqueiro, industrial ou cultivador, apropriar-se do trabalho alheio. A fórmula é simples e compreensível. Não queremos despojar ninguém daquilo com que anda vestido, mas queremos entregar aos trabalhadores tudo o que permite a quem quer que seja explorá-los, e neste sentido fazemos todos os esforços para que, nada faltando a ninguém, não haja um único homem que seja forçado a vender os seus braços para que ele e os seus filhos possam viver.

Eis como entendemos a expropriação e o nosso dever durante a Revolução cuja vinda aguardamos não daqui a duzentos anos - mas num futuro próximo (sublinhado pelo autor)..." (p. 66).

Mas se a revolução parece inevitável para Kropotkine, ela não tomará a mesma forma nas diversas regiões em que se der:

"... Certamente, é para desejar que toda a Europa se levante ao mesmo tempo e que por toda a parte se exproprie, tomando-se para base os princípios comunistas.

Uma sublevação facilitaria singularmente a tarefa do nosso século.

Mas tudo leva a crer que as coisas não se passarão assim. Que a revolução abranja a Europa, nenhuma dúvida temos. Se uma das grandes capitais do continente-Paris, Viena,

Bruxelas, ou Berlim - se sublevar e derrubar o Governo, é quase certo que as outras três farão causa comum passadas algumas semanas. É também muito provável que nas penínsulas e mesmo em Londres e Sampetersburgo, a revolução não se faça esperar. Mas tomará ela o mesmo carácter em toda a parte? Eis o que é duvidoso (...). A revolução propagar-se-á com variados aspectos. Unitária aqui, federalista acolá, no fundo mais ou menos socialista. Nada de uniforme, pois..."(pp. 90, 91, 92).

Na leitura das diversas obras de Kropotkine, e como se pode depreender do trecho que transcrevemos, compreende-se que a preparação prática da revolução não é para ele uma preocupação ou mesmo uma prioridade, como o foi para Lenine e os bolcheviques, ou num caso mais perto de nós, para Machado Santos e a Carbonária.

Trata-se, pois, de um teórico, e mais do que isso de um pensador, por vezes muito perto do que definiríamos como visionário, de alguém que tenta fixar e compreender os contornos possíveis de uma sociedade comunista, o caminho a seguir depois de estalar "a revolução", que, como algo de inelutável, lhe parece estar tão perto.

Nesse sentido, a figura de Kropotkine adapta-se bem à definição algo ambígua de "socialista utópico" que, na esteira de outros socialistas como Robert Owen, o marxismo lhe colará a ele e aos seus seguidores.

É pois, como um "arquitecto" da futura sociedade comunista, que Kropotkine se ocupa de questões tão diversas como os salários, a sua abolição e as fases intermédias, a divisão técnica do trabalho de que Kropotkine é um inimigo feroz, apresentando como alternativa a polivalência politécnica que será um dos traços dominantes do pensamento anarquista sobre a educação, a organização das comunas e das cidades, o quotidiano que, com a característica esperança anarquista no desenvolvimento tecnológico posto ao serviço das necessidades humanas, Kropotkine apresenta como um quotidiano caracterizado pelo prazer e pela fruição de mais tempo para o lazer e a instrução [4].

Anarquismo e marxismo: as naturezas diferentes de duas correntes do pensamento e das práticas socialistas dos séculos XIX e XX

Sendo assim, a leitura da obra dos diversos autores anarquistas, põe-nos ante o facto de não estarmos, como pela obra de Marx e de Engels por exemplo, perante uma "teoria", com todas as vantagens e desvantagens associadas a tal termo.

Vantagens, como as que nos advêm, no caso marxista, de um denso trabalho baseado em metodologias inovadoras na altura, com uma profunda consistência e unidade, que nos deram, e dão ainda hoje, a oportunidade de captar os mecanismos económicos e sociais de uma sociedade, com a construção de ferramentas de trabalho que se revelaram fundamentais para a leitura e compreensão, pelo menos parcial, das dinâmicas das sociedades contemporâneas.

Desvantagens no sentido em que bem, ou mal interpretadas, bem ou mal lidas e compreendidas, tais teorias estiveram na base e na origem de movimentos que edificaram regimes que

procuraram a sua legitimação numa teoria, que, mais do que uma teoria da acção, se apresenta sobretudo como uma teoria de análise.

Legitimando tais regimes com a obra de Marx, conseguiu-se sobretudo, além de uma série de aspectos que não podem deixar de ser apresentados como positivos, sufocar os aspectos criativos da realidade e da transformação social e política, transformando tal obra num imenso dogma à luz do qual se cobriram e interpretaram algumas das maiores barbaridades da nossa época, acabando assim por desacreditar algo que, como ferramenta de análise, está longe de estar esgotado.

O anarquismo terá características completamente diferentes do marxismo, dificilmente podendo ser apresentado como uma "teoria", como antes tínhamos dito.

Na verdade, o pensamento anarquista, e neste aspecto o exemplo de Kropotkine é particularmente representativo, é uma obra aberta, incompleta, com diferenças de autor para autor, que tendo como base alguns aspectos comuns, como o sejam a socialização da produção, o fim do Estado, o primado da liberdade individual e colectiva, a preocupação pela "felicidade do ser humano" e a construção duma sociedade sem classes, será encarada, acima de tudo, como uma inspiração, como uma espécie de cobertura e imaginário, dos que, reivindicando-se do pensamento anarquista, tentaram fazer "a revolução", ou menos que isso, tentaram resistir à repressão que sobre eles se abatia no quotidiano industrial do século XIX e princípios do século XX.

As próprias bases éticas em que o anarquismo assenta, o facto de, na forma como ele encara os processos evolutivos e revolucionários, serem fundamentais a cooperação e a entreajuda, com a rejeição da coerção, e a singular importância nas estratégias anarquistas de questões como a Educação e a Cultura, tornou particularmente difícil aos anarquistas "fazerem a revolução", se definirmos tal palavra da forma como ela tem vindo a ser definida desde 1789.

A forma como os anarquistas concebem a "tomada do poder revolucionário", ou seja e sobretudo, por meio da "greve geral revolucionária", está directamente relacionada com os seus preceitos éticos, uma vez que tal "greve..." pressupunha a existência de um largo consenso e consentimento por parte do povo, e era algo de bem menos eficaz, como a história mostrará, do que o tradicional "golpe de força", o "pronunciamento", que precederá e acompanhará as revoluções vitoriosas dos século XIX e XX.

De facto o "golpe de força" que sempre precede a "tomada do poder" a que está associada a palavra "revolução" vem pôr os anarquistas perante conceitos que desde sempre foram, para eles, sinónimos de opressão e opróbrio, pelo que nas raras vezes em que estiveram perto de tais "tomadas de poder", as hesitações e confusões foram tantas que rapidamente acabaram por ser marginalizados dos processos em curso (Peirats, 1976).

A sua ética, o seu comportamento e a sua posição perante o "poder" vêm, pois, evidenciar que o anarquismo, mais do que uma "cultura de poder", se tornou, e de uma forma notável, numa cultura de oposição, não no sentido clássico de oposição "putchista", ou parlamentar como serão as oposições contemporâneas, mas num sentido bem mais profundo de uma "cultura alternativa" e relativamente "autónoma" face ao sistema de normas e de valores dominantes da época, uma cultura constituída por uma sintese entre as "Culturas Populares" das populações recentemente urbanizadas em que o anarquismo cresceu e se desenvolveu, e os seus próprios preceitos ideológicos e filosóficos.

De facto, e como à frente se verá, ao industrialismo capitalista do século XIX e XX, e às suas instituições, o anarquismo e o anarco-sindicalismo oporão, além da greve, do boicote e da sabotagem, sobretudo as suas próprias instituições, os seus sindicatos, que mais do que sindicatos no actual sentido do termo, eram uma mistura entre órgãos de resistência, e órgãos de afirmação de uma proposta social, educativa e cultural diferente, diferente e alternativa à então ordem social dominante.

Neste sentido, no de traçar propostas de vida, de trabalho e de educação alternativas ao que se desenhava na civilização segregada pelo industrialismo capitalista, a acção dos anarquistas foi de uma vitalidade e criatividade notável, perdurando nos nossos dias muitas das propostas e muitos dos traços que na época foram por eles desenhados (Freire, 1988).

E o anarquismo teve além disso uma imensa vantagem sobre o marxismo: a de nunca ter servido de base, de justificação ou de legitimação à construção de qualquer regime politico ou social, o que, como vimos, pela descrição de alguns dos traços dominantes próprios ao anarquismo que vimos fazendo, seria algo que muito dificilmente poderia acontecer.

Poder-se-iam assim, dizer do anarquismo, e sobretudo da sua ùltima fase, em que quase se fundiu com o sindicalismo, várias coisas, entre as quais, a de que era um movimento com raízes populares bastante mais reais do que o marxismo, por exemplo.

Tais raízes vinham-lhe, como atrás dissemos, da forma como os anarquistas sintetizaram as suas propostas ideológicas com as culturas populares urbanas do século XIX, mas também do facto de que aqueles que puseram o anarquismo em campo sob a forma do anarco-sindicalismo serem, na sua esmagadora maioria, homens simples do povo, com uma experiência de luta muito concreta, adquirida nos sindicatos.

Os seus líderes serão sapateiros, marinheiros, ferroviários, tipógrafos e carpinteiros, e não advogados, intelectuais ou seminaristas como Lenine, Lunatcharski ou Estaline, e quando no anarco-sindicalismo militarem intelectuais, eles nunca serão as figuras principais, como nos mostra entre muitos outros casos, o de Adolfo Lima no anarco-sindicalismo português.

Por outro lado, o anarquismo teórico era bem mais simples de ler e de compreender que a densa produção marxista; estava bem mais próximo do espírito de "redenção" e revolta pura, perante condições de vida atrozes, do que o marxismo, assumindo-se como um incentivo à acção; e era, mais do que uma teoria, um conjunto de referências gerais que foram sendo moldadas à realidade do quotidiano operário, sem que, de tal confrontação com a prática, se detectassem contradições muito sérias.

Estes são alguns dos traços positivos dos anarquistas que lhes permitiram maior liberdade de acção e de pensamento no seio do seu próprio movimento, maior diversidade de iniciativas que nunca esbarravam em dogmas vindos da teorias, em suma, um ambiente de liberdade e de tolerância perante os diversos pontos de vista que pode ser constatado pela leitura da sua imprensa.

Mas é aqui que se depara também com alguns dos limites do pensamento e sobretudo da prática anarco-sindicalista. A sua proximidade face aos meios operários urbanos levou a que muito raramente o anarco-sindicalismo conseguisse sair dessa esfera social para um movimento de perspectivas mais globais, impedindo-o assim de aglutinar à sua volta outros estratos sociais igualmente sacrificados pelo desenvolvimento do capitalismo. O seu desprezo e ignorância face aos aspectos económicos que em

boa parte regiam a sociedade impedia o pensamento anarquista de perspectivar correctamente as relações de força a nível internacional e global, pondo-lhe limites sérios que foram bem evidentes, por exemplo, no caso português, em que não conseguiram detectar no Movimento do 28 de Maio mais do que "mais um golpe de Estado", ou no caso espanhol, em que postos no poder ou perante ele, os anarquistas, para não dizer mais, se sentiram bem pouco à vontade, não sabendo em muitos casos o que fazer de tal poder.

Assim sendo, poder-se-ia dizer que, ao fundir-se com os sindicatos, o anarquismo passou a ter uma maior disseminação no tecido social europeu, mas perdeu muito da universalidade patenteada pelos escritos e propostas dos seus pensadores.

De qualquer das formas o facto é que o anarquismo, nos finais do século XIX, se popularizou e proletarizou, sobretudo devido à sua intervenção no embrionário mundo sindical da Europa e Américas, pelo que nos cabe aqui desenhar em traços gerais a história dessa união.

O anarquismo no mundo sindical: anarco-sindicalistas e sindicalistas revolucionários

Nascido da desagregação progressiva das corporações medievais, primeiro sob a forma de associações mutualistas e, de seguida, à medida que a reestruturação do tecido social e laboral se transformava sob a acção do industrialismo, separando progressivamente patrões e operários (Peeling, 1967, ed. or. 1963), o sindicalismo como arma de pressão na defesa e conquista de salários e regalias operárias vai-se progressivamente instalando na Europa do século XIX, consoante o desenvolvimento económico das diversas regiões e países.

De simples órgão de defesa económica dos assalariados industriais, o sindicalismo, desviando-se das associações mutualistas, vai penetrando nos campos e à medida que as ideias socialistas se começam a dotar de partidos ou organizações políticas, cada vez mais o mundo do trabalho se aproximará do mundo político.

Tal aproximação será feita de diversas formas, quer através dos modelos sociais-democratas no continente europeu, que na verdade acabam por influenciar decisivamente uma parte substancial dos sindicatos, quer através do modelo britânico, em que serão os próprios sindicatos a criarem o Partido Trabalhista como sua organização política (Abendroth, 1967), quer através do que progressivamente se vai definindo como sindicalismo revolucionário, que, nos finais do século XIX, desligado de qualquer tipo de aparelho político, e já muito influenciado pelas ideias anarquistas, vai teorizando um modelo de sindicalismo autónomo que sirva de referência à organização futura da sociedade.

Um modelo de sociedade que tivesse como célula de base o sindicato, eis algo com que muitos anarquistas, que viam neste tipo de organizações pouco mais do que os embriões da organização económica da sociedade comunista, não poderiam deixar de repudiar.

Mas devido sobretudo ao carácter autónomo do sindicalismo rvolucionário face aos partidos políticos da social-democracia, e ao isolamento em que os anarquistas tinham caído nos finais do século depois da hecatombe de atentados e de prisões provocadas pelos "anarquistas individualistas", dirigidos e inspirados por uma nova geração de líderes, em que se destacam Kropotkine, mas também sindicalistas como Fernand Pelloutier, o organizador das Bolsas de Trabalho francesas (Pelloutier, 1971, ed. or.

póstuma 1946), Jean Grave ou Émile Pouget, secretário adjunto da C.G.T francesa dos finais do século XIX (Guérin, 1976, vol. III), entre outros, os anarquistas mergulham decididamente no sindicalismo, passando a chamar-se a si mesmos anarco-sindicalistas.

As diferenças entre estes e os sindicalistas revolucionários, por vezes, e na prática, muito difíceis de serem detectadas, baseiam-se, e como antes tínhamos dito, numa diferente concepção do modelo de sociedade futura, e como tal nas estratégias para se chegar a tal sociedade.

Na verdade, ao contrário dos sindicalistas revolucionários, muito ciosos dos seus sindicatos e da sua autonomia, os anarco-sindicalistas são anarquistas que usam os sindicatos como forma de aprendizagem da luta política e económica, reconhecem-lhe algum papel na organização económica da sociedade do futuro, mas defendem que as cooperativas, as federações e os próprios grupos anarquistas são outros modos de associação que teriam de necessariamente a estar presentes, não só como partes fundamentais da futura sociedade comunista, mas também como parte essencial da luta em prol de tal objectivo.

Por outras palavras, enquanto as posições do sindicalismo revolucionário se poderão resumir na frase segundo a qual "o sindicalismo se basta a si próprio", os anarco-sindicalistas como anarquistas que eram, com uma visão mais global e diferenciada da sociedade, desenvolverão, paralelamente ao sindicalismo, esforços no sentido da criação de escolas livres, de institutos culturais, associações naturistas, estarão mais empenhados na defesa e promoção do feminismo, da liberdade sexual e do esperanto como língua universal, na tentativa de fundar comunas agrícolas e por vezes cooperativas industriais e de comércio, etc, (entre outros, sobretudo, Freire, 1988).

Também no que respeita à eventual tomada de poder revolucionário, existem divergências entre estas duas correntes, com o sindicalismo a propor como metodologia a greve geral, a que se seguiria a gestão sindicalista da sociedade, e os anarquistas a irem bem mais além da greve geral, propondo as famosas "ligas de Expropriação", além de um embrião de organização que servisse para reordenar os traços futuros da sociedade, baseados naturalmente nas suas crenças anarquistas.

Pelo contacto permanente que desde o princípio do século começa a haver entre estas duas correntes, será por vezes difícil distingui-las e momentos haverá em que, quer nas práticas quer nas produções teóricas e propagandisticas do movimento operário, se poderão assistir a sínteses destas duas posições.

O anarco-sindicalismo, designação que a partir deste momento adoptaremos quando nos quisermos referir a estas duas sensibilidades libertárias que basearam o essencial da sua acção na acção sindical, terá internacionalmente a sua "carta constitutiva" no congresso da C.G.T. francesa de 1906, celebrado em Amiens, e influenciará decisivamente o movimento operário português do primeiro quarto do nosso século.

O anarco-sindicalismo em Portugal

As ideias socialistas em Portugal são ao que tudo indica (Oliveira, 1973a; Fonseca, 1973a), conhecidas e discutidas desde meados dos anos 50 na sua versão proudhoniana, quer através de uma série

de trabalhos de pendor académico, quer também através do debate que se vai realizando no Centro Promotor dos Melhoramentos das Classes Laboriosas, primeira associação portuguesa, fundada em 1852, e dedicada à reflexão sobre as condições de vida e de trabalho do operariado português.

A influência de tais discussões no seio da sociedade portuguesa parce ser escassa na altura, contribuindo no entanto para a formação de um grupo de intelectuais, conhecidos com a "Geração de 70", que estarão na origem quer do Partido Republicano quer do Partido Socialista, na década de 70 do século XIX.

De facto, 1871 é, deste ponto de vista, um ano, chave para a implantação do movimento socialista em Portugal. Num curto espaço de tempo, neste ano, dão-se acontecimentos tão importantes como as Conferências Democráticas do Casino, a Comuna de Paris, e a fundação por influência do Conselho Espanhol da Internacional, da 1ª secção portuguesa da A.I.T..

Os delegados espanhóis, que procuram refúgio em Lisboa das perseguições de que eram alvo no seu país, encontrarão como interlocutores principais Antero de Quental, o tipógrafo suíço José Fontana, que tinha sido anos antes membro do Conselho Geral da A.I.T. em Londres, e entre outros, Batalha Reis, um nome que se tornará conhecido como organizador e líder do Partido Socialista Português, também por vezes designado como Partido Socialista Operário Português.

Curiosamente, e ao que tudo indica, estes delegados, sobretudo Mora e Anselmo Lorenzo, fundam simultaneamente, e com a a colaboração de Antero de Quental, uma secção de uma das poucas organizações secretas, paralelas à Internacional, que Bakunine tinha de facto criado, ou seja, a Aliança Democrática-Social.

A criação da secção portuguesa da Internacional, simultaneamente à da Aliança Democrática-Social, organização de que se perderá rapidamente o rasto, parece encontrar, nos primeiros tempos, um terreno fértil em Portugal que se consubstancia na formação em 1872 da Fraternidade Operária, uma organização para-sindical denominada de "resistência", que conhecerá o seu apogeu seguido de uma rápida decadência nos dois anos que se seguem à sua fundação e, em 1875, na formação do Partido Socialista Português.

A influência do pensamento de Proudhon e, como vimos antes, da acção de Bakunine, é predominante nestes primeiros organismos socialistas e operários em Portugal.

Mas mais do que a influência destes libertários, o que parece caracterizar a primeira fase do socialismo em Portugal, depois dos primeiros tempos de um relativo sucesso, é a confusão ideológica e política, resultado provavelmente das características do tecido social português, da época de relativa estabilidade política e económica interna e, sobretudo, do isolamento em que os primeiros socialistas portugueses se encontram face ao movimento a nível internacional [5].

O final da década de 70, parece marcar para o Partido Socialista o começo duma longa agonia que se estenderá até aos anos 30 do século XX, lapso de tempo durante o qual este partido, apesar de ir controlando algumas associações de classe e cooperativas, se vê num beco sem saída, com a sua potencial massa de apoiantes, analfabetos que eram, impedidos de participar nas eleições da Monarquia e mais tarde da República, principal sinal de vida do P.S. durante a sua existência.

Desta forma, o Partido Socialista irá sendo a pouco e pouco limitado, por um lado, pela propaganda e actividade inssurreccional do republicanismo dos finais de século e, por outro, pela irrupção do anarco-sindicalismo em Portugal.

Na verdade, a pequena classe operária urbana portuguesa, mesmo mantendo-se em algumas associações de classe que são teóricamente dominadas por socialistas, excepção feita aos que são aliciados pelo movimento republicano, e que tudo indica não serem poucos, envereda cada vez mais por uma acção sindical autónoma, progressivamente influenciada pelos primeiros grupos anarquistas que nascem na década de 80 do século XIX (Freire, 1987).

De facto a partir da finais da década de 80 do século passado, começa a assistir-se à irrupção no movimento social, de uma série de grupos anarquistas fundados no Porto e em Lisboa, e são inúmeros os congressos e encontros operários que, a partir de 1885, se realizam à margem do Partido Socialista (Oliveira, 1973 a, p. 190), começando assim a ser lançado o embrião de um sindicalismo autónomo, muito apoiado por anarquistas e sindicalistas revolucionários.

A ruptura só se dará no entanto em 1909, pouco antes da instauração da República, quando o P.S., querendo organizar um Congresso de Cooperativas e de Associações de Classe, vê uma substancial maioria destes organismos desertar de vez das suas teses e organizar por sua vez um outro congresso no mesmo ano.

Este será o primeiro passo claro no sentido da construção de uma organização operária autónoma de qualquer partido, uma organização operária com objectivos sindicais, mas já claramente perfilhando as teses anarco-sindicalistas, como se pode depreender do conteúdo de um dos documentos aprovados no referido congresso, e que se refere ao "Cooperativismo e Organização Sindical" :

> *"... O fim imediato ou futuro consiste em os agregados profissionais adquirirem cada vez mais preponderância na produção das utilidades, até que esta se transforme e se torne socializada, pertencente à massa anónima de todos os trabalhadores agrupados nas suas respectivas profissões livres e francas para quem as quiser exercer. E desta maneira o salariato pertencerá à história..."(in Sousa, 1976, ed. or. 1931, pp. 78, 79).*

A República explode em Lisboa, e mais uma vez parece haver dúvidas sobre o papel que os anarquistas desempenharam na Revolução de 1910. Tudo parece indicar que há anarquistas que prestam um apoio mais do que platónico aos carbonários, através de, entre outras coisas, a manufactura e fabrico de "bombas", a chamada "artilharia civil". Tais anarquistas, que passaram para a história da revolução republicana como "anarquistas intervencionistas", foram ao que tudo indica, e apesar das hipótese contraditórias que foram sendo avançadas por quem trabalha sobre estas questões (Fonseca, 1988, entre outros), pessoas que se situavam na margem do anarco-sindicalismo, intelectuais, jornalistas e mesmo operários não enquadrados que, seduzidos pela acção e decerto não imunes à propaganda republicana, se envolveram nos combates pelo novo regime.

O que é um facto é que, tanto o que havia como organização sindical, quer a imprensa operária, na altura já numerosa e relativamente influente, se mostraram não só cuidadosas como reticentes

face ao advento da República. E com razão tomaram tais atitudes, pois a resposta republicana ao surto de greves que se segue à República é brutal, estando na origem de várias greves gerais de solidariedade contra a repressão de que eram alvo os grevistas.

Mas os primeiros anos do período republicano marcam de facto a idade de ouro do sindicalismo português, que, em 1914, em Tomar, em resultado da maturidade então alcançada, consegue formar a primeira organização de trabalhadores de nível nacional, ou seja, a U.O.N. (Oliveira, 1973, b). Tudo indica que os princípios que presidem à União Operária Nacional resultam de um compromisso entre um sindicalismo reformista e economicista, algo ligado na ciosidade com que defende a autonomia sindical aos sindicalistas revolucionários, e os anarco-sindicalistas, que parece não terem insistido muito nas suas teses, mas que se encontram esmagadoramente presentes nesta organização.

Carlos da Fonseca (Fonseca, 1973 b, p. 23), estima em 90 000 o número de trabalhadores representados pelo congresso fundador da U.O.N., o que não deixa de ser um número significativo, comparados com os escassos 30 000 que três anos antes seriam representados no Congresso Sindical de 1911, celebrado em Lisboa e no Porto.

A U.O.N. durará até 1919, tendo passado por tempos conturbados quando das crises de fome e dos motins populares que acompanharam a passagem de Portugal pela 1ª Guerra Mundial, mas pela primeira vez na história do movimento operário português, tentará organizar-se uma greve geral revolucionária, amplamente preparada, em 1918, que falhará por circunstâncias que lhe são estranhas (Pereira, 1971; Vieira, 1974).

No rescaldo de tais preparativos, nascerá o que poderemos chamar de "Jóia da Corôa" da imprensa operária, o Jornal diário "A Batalha", fundado em Fevereiro de 1919, e que durante os anos que restam até ao fim da 1ª República, será o porta-voz da Confederação Geral do Trabalho, a sucessora da U.O.N., criada no Congresso Operário de Coimbra em Setembro de 1919 (Baptista, 1977; Candeias, 1988a).

Dentre os princípios que presidem à formação da C.G.T., realçamos, o que indica como objectivo fundamental desta confederação, o seguinte:

> *"... desenvolver, fora de toda a escola política ou doutrina religiosa, a capacidade do operariado organizado para a luta pelo desaparecimento do salariato e do patronato, e posse de todos os meios de produção..."(in Sousa, 1976, ed. or. 1931, p. 115).*

Neste congresso em que estariam representados, sempre segundo Carlos da Fonseca, entre 120 000 e 135 000 operários (p. 24), tinham sido deixado de lado todas as ambiguidades quanto ao carácter revolucionário do sindicalismo português da altura.

Entre 1919 e 1922, de uma forma clara, e a partir daqui até ao fim da República, de uma forma mais debilitada, mas ainda assim importante, o sindicalismo português ocupará um papel na primeira fila da vida social, política, cultural e educativa da sociedade portuguesa, tendo, durante o Congresso Confederal da Covilhã, em 1923, apresentado a verdadeira carta de princípios revolucionários do anarco-sindicalismo português, o projecto de sociedade mais completo criado pelo movimento operário

revolucionário português, que, completado pelas tese sobre educação apresentadas em Santarém em 1925, conseguirá dar uma ideia muito completa sobre os projectos sociopolíticos e educativos do anarco-sindicalismo.

Ambas estas teses, a da Covilhã que dá pelo nome de "Organização Social Sindicalista" (Vieira, 1974, pp. 157 a 165) e a de Santarém a que nos referiremos quando nos debruçarmos sobre as práticas e teorias educativas do movimento operário da altura, tiveram a colaboração de Adolfo Lima, personagem que mais à frente na tese se tornará mais conhecida.

De qualquer das formas, a partir de 1922, com a fundação um ano antes do Partido Comunista Português, mas sobretudo com o desenvolvimento de uma crise geral da economia mundial, que trará para Portugal um clima de recessão e de desemprego, que junto à manifesta incapacidade do aparelho republicano em a gerir, e do surgimento a níveis quer internacional quer nacional de movimentos ditatoriais pré- ou pró-fascistas, a influência da C.G.T e por conseguinte do anarco-sindicalismo e do sindicalismo revolucionário irá decaindo até à derrocada de 1926, que a C.G.T. não só não conseguiu evitar, como nem sequer conseguiu prever.

Os tempos mudavam, e um sindicalismo que se tinha habituado à democracia, ainda que imperfeita da 1ª República, um sindicalismo que tinha na imprensa livre uma das suas forças, mostrou-se incapaz de resistir ao Estado Novo e à concorrência que, a partir de finais da década de 30, princípios da década de 40, lhe será feita pelo P.C.P., saindo assim da história, não sem no entanto, e como mais à frente veremos, ter deixado algo de importante no seu caminho.

5 - Concluindo

A organização económica, social e política portuguesa dos finais do século XVIII, princípios do século XIX, parece ser, na opinião quer de quem na altura, vindo de fora, nos visitava, quer de quem na actualidade se dedicou ao estudo desse período, uma organização atrasada, frágil com uma forte componente de características do que se designa por "Ancien Régime", isto na altura em que os países de ponta europeus tinham já alinhadas e definidas as forças culturais e económicas que lhes permitiriam lançar com êxito a Revolução Industrial e tudo o que por tal termo se entende ao nível social, politico e económico.

As razões para que a sociedade portuguesa fosse como era a partir do século XVI, têm sido quase que obsessivamente estudadas desde meados do século XIX, e tal obsessão, pela forma como se emaranhou nas diversas propostas políticas e sociais de quem presidia a tais estudos, nem sempre esclareceu o público a que se destinava, ou seja, os próprios portugueses. Mas juntando as questões pontuais produzidas por tais estudos, poder-se à hoje concluir, sem grande margem de erro, que a forma como os Descobrimentos se deram, empresa militar e comercial sob o patrocínio de uma Casa Real, ùnica entidade capaz de dar corpo a um projecto imperial num país que, no século XV, pouco mais teria que um milhão de habitantes, veio provavelmente começar um movimento que teria continuidade na Inquisição, e que se saldou pela contenção e marginalização da burguesia comercial portuguesa na sociedade. O isolamento em que Portugal se encontra nos séculos XVII e XVIII, séculos-charneira na

história da Europa, séculos em que foram construídas e aperfeiçoadas as ferramentas que permitiram a construção do mundo actual, mais não vieram do que confirmar o lugar periférico de Portugal nessa altura, traçando-lhe assim o caminho até hoje. Nem o surto de industrialismo da Regeneração, que dará origem à classe operária moderna e ao movimento republicano em Portugal, consegue arrasar as bases de uma sociedade atrasada, partida para o industrialismo com um decisivo século de atraso face aos seus parceiros europeus mais avançados. Estes factores, a que se junta uma real subordinação política face à Europa mais desenvolvida, irão ter como consequência um movimento de oposição ao regime que por vezes mais não é do que um movimento de oposição à formação dum capitalismo em larga escala, que começa a segregar grandes patrões, grande miséria e, sobretudo, começa a subalternizar e a marginalizar uma parte importante da pequena burguesia urbana portuguesa. É contra essa subalternização que se irá levantar o P.R.P., cada vez mais apoiado pela Maçonaria, numa aliança que essencialmente procura reordenar e controlar o crescimento do capitalismo em Portugal.

Paralelamente a miséria industrial vai-se instalando em Portugal, o que irá dar os mesmos resultados que deu um pouco por todo o mundo: a implantação e crescimento dum movimento operário de tendência socialista, e que no caso português tomou sobretudo a feição anarquista ou, mais correctamente, anarco-sindicalista.

Uma vez definidas as coordenadas sociais, políticas e económicas do liberalismo português, e caracterizados os principais protagonistas, interessa-nos agora focar a atenção para um dos problemas que tais protagonistas foram sempre apontando como estando na origem da situação vivida em Portugal neste período: a educação.

CAPÍTULO 3 - O CONTEXTO EDUCATIVO PORTUGUÊS DO PRINCIPIO DO SÉCULO: O ESTADO E OS ANARQUISTAS

Se a história da educação em Portugal, no que concerne ao desenvolvimento das instituições e das políticas educativas do Estado referentes ao período que nos interessa nesta tese, ou seja, os séculos XIX e principios do século XX, se não encontra totalmente organizada, os estudos a ela dedicados nos ùltimos anos dispensam o investigador actual de ter de recorrer a fontes primárias para esboçar os seus traços gerais.

Na verdade, autores como Alberto Ferreira (1971), Madeira Bárbara (1979) Áurea Adão (1982), Banha de Andrade(1982), Luís dos Reis Torgal e Isabel Vargues (1984), Rómulo de Carvalho (1986), Filipe Rocha (1987), mas sobretudos nomes como Rogério Fernandes, Joaquim Ferreira Gomes ou, mais recentemente, António Nóvoa entre outros, a que se devem acrescentar autores dos finais do século passado e princípio do nossso , como D. António da Costa (1871),e, com muitas reservas e limitações, Carneiro de Moura (1909), ou Sílvio Pélico (1923), dão-nos exemplos de um trabalho diversificado, que tem como objecto pelo menos parcial, a história da educação portuguesa até ao século XIX, inclusive.

O mesmo acontece com os trabalhos já hoje clássicos de José Salvado Sampaio (1975) e Maria Filomena Mónica (1979), assim como de alguns dos autores antes citados e que debruçando-se sobre o período republicano nos dão dados suficientes para que possamos ter uma visão de conjunto razoavelmente completa e diversificada sobre a educação no período do liberalismo em Portugal.

Assim sendo, o trabalho actual de investigação, além de passar pela abertura de novas frentes, referentes por exemplo às práticas educativas não institucionais, deve também, e antes de tudo, passar por uma reorganização e comentário do que, com base nos trabalhos e nos autores antes citados, foi sendo até hoje produzido.

Tal tarefa de reorganização conduz, por vezes, e foi o que se passou neste caso, à reabertura de algumas das fontes originais antes utilizadas, com vista ao esclarecimento de um ou outro ponto mais obscuro da produção actual, o que dá por vezes, origem a algumas surpresas agradáveis que nos mostram que nunca tudo está feito, neste caso, no que diz respeito à história da educação contemporânea em Portugal. Mais uma vez, e como à frente se verá, foi também o que se passou com esta tese.

De qualquer das formas, realce-se que, neste capítulo, interessa-nos sobretudo a descrição e análise das teorias e das atitudes perante a educação, desenhadas e construídas pelo movimento operário português do primeiro quarto de século, e isto essencialmente por duas razões: porque, além de se tratar de uma manifestação muito interessante das alternativas globais ao modelo geral de industrialização capitalista levado a efeito em Portugal, tais atitudes consubstanciaram-se em práticas que, quer de um ponto de vista qualitativo, quer do ponto de vista quantitativo, foram em si suficientemente interessantes, de modo a justificar um trabalho autónomo sobre o assunto; por outro lado, e como antes tínhamos dito

nos capítulos iniciais desta tese, estas práticas explicam em parte o pano de fundo sobre o qual se desenvolveu a experiência que escolhemos como centro deste trabalho, ou seja, a Escola Oficina Nº1.

Não se nos afigura, no entanto, possível darmos uma perspectiva correcta das atitudes operárias sobre a educação no período em causa, sem fornecermos os dados que possibilitem a compreensão de pelo menos uma parte das razões por que tais iniciativas tiveram o êxito que na nossa opinião tiveram. Na verdade, se por um lado tal êxito se deveu á penetração das ideias anarquistas e sindicalistas nos tecidos urbanos portugueses do princípio do século, que potencializaram nesses estratos sociais a necessidade de se instruírem, poucas dúvidas nos restam que o relativo sucesso das estratégias educativas anarco-sindicalistas foi ampliado pela exiguidade da rede educativa oficial. Ao não conseguir dar resposta a esta procura que, ao que tudo indica, excedia a oferta institucional, o Estado português, mostrando como tais campos lhe eram relativamente indiferentes, forneceu o espaço para que um movimento operário, bem organizado e agressivo nas suas iniciativas, desenvolvesse uma estratégia educativa, que a principio, assentando numa táctica "complementarista", se veio a desenvolver naquilo que era o cerne da estratégia anarco-sindicalista, neste como noutros aspectos: substituir as instituições do Estado por instituições suas.

Assim sendo, cremos que para desenvolver o que na verdade achamos central nesta parte da tese, ou seja as atitudes e práticas educativas operárias do princípio do século face à educação, pensamos ser de toda a utilidade fornecer um breve resumo sobre as relações entre o Estado e a educação durante o liberalismo em Portugal.

1 - A desilusão republicana:em busca das causas do falhanço educativo do liberalismo português

A história da educação em Portugal, com relevância para os dois ùltimos séculos é atravessada por uma série de questões centrais que procuraremos expor e comentar de seguida, ainda que de uma forma necessariamente breve. A primeira questão, de ordem geral, é a constatação de que, apesar dos esforços de inovação das investigações mais recentes que tentam romper com as paralisantes correlações estabelecidas entre os factores económicos, sociais, políticos e a educação, o facto é que tais correlações são por vezes de tal forma esmagadoras que dificilmente podem ser contornadas. Neste caso a conclusão é sólida: num país economicamente débil, estrutural e socialmente frágil, sem a tradição de alfabetização protestante, a educação pouco espaço ocupará nas preocupações de quem o governa [6].

Na verdade, tudo nos parece indicar que, em Portugal, o século XIX e princípios do século XX decorrem sem que, e fora algumas excepções, os governos que ocupam o aparelho de Estado, se façam eco de reais preocupações com o desenvolvimento da educação, nomeadamente e sobretudo da educação popular, que neste caso poderíamos traduzir por escola primária.

Tudo se parece passar, se conseguirmos ignorar alguns detalhes que pontilham, aqui e ali, a história política e social do século XIX português, como se o aparelho de Estado liberal não tivesse sentido a necessidade de promover a educação ao seu nivel mais elementar, como se a educação não fosse sentida como uma necessidade básica para o desenvolvimento do País e logo como um factor de riqueza

para a Nação. As excepções conhecidas são as do marquês de Pombal, que, situando-se num tempo anterior ao que nos serve de pano de fundo nesta tese, constitui um marco essencial na história contemporânea da educação no nosso país, e, de uma forma bastante diferente, a 1ª República.

As leis pombalinas sobre educação, como sobre muitas outras coisas, constituem, provavelmente até meados do século XX português uma notável excepção a tudo o que se virá a passar depois neste domínio. Nelas assistimos não só à formação do embrião de um aparelho educativo público, nas suas componentes primária e secundária, mas também à tomada de toda uma série de medidas que permitem que tais leis sejam executadas. Esta coerência legislativa, a que se junta a força e a vontade do Estado em a tornar possível, será um caso raro na história portuguesa dos dois séculos que se lhe seguem. Na verdade, talvez seja o caso de lamentarmos que tais medidas não tenham sido tomadas numa fase anterior da "regência" do Marquês, visto que poderemos sempre supor que talvez tais leis, na altura da "viradeira" tivessem já criado uma realidade dotada de uma lógica e de uma dinâmica interna difícil de contrariar. Não foi o caso, e se D. Maria não ordenou o encerramento das escolas pombalinas, mitigou-lhes a dinâmica e distorceu-lhes a organização, não dando na verdade continuidade à obra de Pombal (Ferreira Gomes, 1982; Nóvoa, 1987; Candeias, 1988 b).

O caso republicano é de outra ordem. Como antes víramos, a escolaridade "laica, gratuita e obrigatória" faz parte dos programas republicanos desde a década de 90 do século XIX, sendo depois confirmada no programa do grupo democrático do Partido Republicano, em 1912. Mais do que isso, os dirigentes do Partido Republicano fazem parte de uma geração que descobre horrorizada no princípio do século que Portugal pouco mais terá do que 25 a 30 por cento de alfabetos, e acusando a Monarquia Constitucional de tal desleixo, acusação em que por uma vez tinham inteira razão, lançam-se de acordo com a Maçonaria a criar ligas e organizações de combate ao analfabetismo, escolas móveis para levar as letras à província, e a criar centros e escolas republicanas de primeiras letras, etc.

Mas a tomada do poder pelo Partido Republicano e a sua subsequente acção a nivel governativo será, para a educação popular como para muitas outras coisas, uma enorme decepção, decepção essa que foi, ao que tudo indica, vivida de uma forma bastante intensa devido em parte às expectativas criadas pela própria propaganda republicana anterior ao 5 de Outubro.

Chegados ao poder, os republicanos lançam através do famoso Decreto de 29 de Março de 1911, e da legislação que o complementa, as bases gerais de uma organização do ensino primário que contempla a criação do ensino pré-primário, denominado de "ensino infantil", do ensino primário dividido em elementar, complementar e superior, mantendo obrigatória a frequência do ensino elementar, de três anos, mas isentando de tal obrigatoriedade todas as crianças que vivessem a mais de 2 km das referidas escolas, ou seja, as mesmíssimas excepções em vigor na Monarquia Constitucional e que, na prática, dada a exiguidade da rede escolar portuguesa, tornou a obrigatoriedade escolar, legislada em Portugal desde pelo menos a década de 40 do século XIX, um tremendo embuste [7].

Do que se passou com as escolas primárias superiores, é algo de sabido: são postas em funcionamento apenas em 1919, oito anos depois de terem sido criadas; suspensas e reabertas uma série de vezes, são finalmente mortas e enterradas de vez por um dos primeiros decretos da ditadura militar saída do 28 de Maio.

Além de uma série de princípios algo vagos, consignados no capítulo III sob o título de "Da Orientação do Ensino", em que se podem farejar alguns pós muito tímidos e confusos sobre concepções pedagógicas da chamada "educação nova", o essencial do Decreto de 29 de Março de 1911, mostra-nos sobretudo que era principal intenção dos republicanos que o publicaram, fazer da escola primária portuguesa uma escola de patriotas, uma escola muito jacobina, uma cópia da escola primária francesa, construída 30 anos antes por Jules Ferry (Chevalier, 1981), por outras palavras, uma escola muito pouco democrática, se a virmos dos nossos dias, mas não só, como à frente teremos ocasião de verificar.

As medidas de descentralização são irrisórias e em quase tudo iguais ao que existia antes, podendo ser resumidas, no seu aspecto financeiro, mas não só, da seguinte forma: o Estado, com minúsculas excepções, determina os currículos, paga a inspecção, paga as hipotéticas construções de novas escolas, e financia as escolas normais; as Câmaras Municipais pagam **tudo o resto**, ou seja, e transcrevendo as alíneas do ponto 2, do artigo 52 do capítulo I , da parte II, designado pelo título genérico de "Da Administração e Assistência Escolar", inseridas no antes citado Decreto de 29 de Março de 1911, esse "tudo o resto" será o seguinte:

"... a) Rendas de casa das escolas e de habitação dos professores.
b) Subsídios para rendas de casa aos professores que as não tenham nos termos da alínea anterior.
c) Aquisição de material e mobiliário de ensino necessário ao funcionamento das escolas.
d) Reparação e conservação dos edifícios escolares.
e) Prémio de seguros dos mesmo edifícios.
f) Expediente e limpeza das escolas.
g) Despesas com os exames de instrução primária.
h) Ordenados dos professores...".

É claro que quando houvesse défice por parte das Câmaras Municipais, estava previsto que o Estado, depois de uma séria de burocracias verdadeiramente tenebrosas, consignadas no artigo 54, cujo objectivo ùltimo não poderia deixar de ser o de desencorajar as Câmaras Municipais a solicitar tal ajuda, poderia cobrir tal défice desde que ele não ultrapassasse determinada soma.

Em resumo, tratava-se de uma lei, ou se quisermos, de um conjunto de medidas que não podia funcionar eficazmente num país pobre, com uma província ainda mais pobre; uma lei que nada ou quase nada de relevante apresentava de diferente face às leis anteriores promulgadas pela Monarquia Constitucional, e nesse aspecto mais não era do que a sua continuação; uma lei que estava muito longe de ser uma lei "progressista", com, entre outros aspectos, a coeducação a só ser permitida em 1919; uma lei que deu um resultado que certamente os seus próprios promotores não esperavam: o de, entre 1911 e 1919, baixar a percentagem de crianças frequentando a escola primária oficial, face às crianças recenseadas em idade de a frequentar, o que deve ser algo de inédito na história da educação deste País.

QUADRO 3

Crianças recenseadas e crianças inscritas no ensino primário oficial, por sexos (em milhares). Anos de 1911-1912, 1916-1917, 1918-1919.

Recenseadas			
	1911-1912	1916-1917	1918-1919
1 - Total	670,2	1108,8	1128,1
2 - Sexo Masculino	370,4	565,8	575,8
3 - % de 2/1	55,3	51	51
4 - Sexo Feminino	299,8	543,0	552,4
5 - % de 4/1	44,7	49,0	49,0
Inscritos			
6 - Total	291,8	338,3	289,6
7 - % de 6/1	43,5	30,5	25,7
8 - Sexo Masculino	177,2	200,2	170,8
9 - % de 8/2	47,1	35,4	29,7
10 - Sexo Feminino	114,6	138,1	118,1
11 - % de 10/4	38,2	25,4	21,4

in SAMPAIO, 1975, pág. 44, vol. 1, baseado em: "Ensino Primário Oficial, 1910 a 1915, Lisboa, Imprensa Nacional, 1919; idem 1915-1916 a 1918-1919, idem, idem, 1923.

Por muito que se invoquem factores tais como recenseamentos mal feitos, miséria advinda da entrada de Portugal na Grande Guerra e outros com maior ou menor pertinência, os números aqui expostos são implacáveis e falam por si.

Tamanha mistificação só poderia ser mesmo comparável à da promessa do sufrágio universal, que, desde os anos oitenta, do século XIX era prometida pelo P.R.P..

De todas as reformas educativas referentes ao ensino básico propostas pelo Estado republicano, talvez que, e ainda assim com sérias reservas, se possa notar a existência de algumas melhorias no ensino técnico e comercial, reorganizado e fundado nos seus aspectos actuais durante a gestão fontista da Regeneração, tal melhoria notando-se sobretudo após o término da Primeira Guerra (Nóvoa, 1988, pp. 46 a 48).

Mas, na verdade, o que se passa é que também neste domínio a República deve ser entendida no âmbito de um espaço de tempo mais longo, que inclui a Monarquia Constitucional, para quem, note-se, e ao contrário dos republicanos, o sector educativo nunca deu mostras nem sequer no discurso e fora algumas raríssimas excepções, com pouca continuidade, de ser prioritário.

Na verdade, encontramos um claro antecedente do que iria ser a política republicana no sector educativo, nas múltiplas queixas que sobre este sector nos vêm de autores normalmente ligados às ideias republicanas, ainda durante o período monárquico.

Um exemplo de tais queixas e dos seus reais fundamentos é-nos dado por Trindade Coelho, que no seu "Manual Cívico do Cidadão Português", obra publicada em 1906 e reeditada em 1908, a que já antes tinhamos feito referência, comparando as dotações orçamentais do Estado para o ensino primário, com o que os Conselhos do Reino gastavam, chega à desoladora conclusão de que para o ano de 1902, tais Conselhos gastavam 1 116 382$404, enquanto o Estado gastava neste sector, incluída a inspecção, as despesas das escolas normais e o pagamento do défice resultante das despesas do ensino primário, 228 999$767, ou seja, algo como 17 por cento do que os Conselhos do Reino gastavam, ou seja algo como 17 por cento do que o débil sistema de ensino primário custava ao país (Coelho, p. 242) [8].

As coisas agravam-se quando o mesmo autor comparando as verbas destinadas pelo Estado, no ano fiscal de 1904-1905, à educação primária, secundária e superior com as verbas destinadas pelo mesmo Estado às forças de terra e mar, incluindo a Guarda Fiscal e a Guarda Municipal, chega à conclusão que para a educação são previstas despesas na ordem de 988 518$475, enquanto para as Forças Armadas são previstas despesas de, imagine-se, 13 666 628$313. Por outras palavras, e segundo este autor, em 1904-1905, o Estado português gastou com a guerra, catorze vezes mais do que gastou com a educação.

Tais revelações por parte de Trindade Coelho foram suficientemente inquietantes para nos levarem a uma pesquisa tendo por base uma série de Orçamentos do Estado que compreendessem os primeiros vinte e seis anos deste século. Esta pesquisa procurou responder às seguintes questões:

a) como era feito o financiamento da educação em geral, e da instrução primária em particular, durante o período final do liberalismo português:

b) como foram evoluíndo as despesas com a educação, em termos de percentagem das despesas totais do Estado, e a comparação de tal evolução com as despesas das Forças Armadas e das instituições a quem competia assegurar a ordem e segurança pública, isto durante o período que vai desde o princípio do século, até ao fim da 1ª República em 1926.

Cruzámos de seguida estas questões com um outro tipo de problema, até hoje muito pouco tratado, e que em boa parte se destina a "preparar o terreno" para o subcapítulo que se segue e que tem como objecto o estudo das escolas sindicais portuguesas:

c) referimo-nos aqui aos numeros relativos às ofertas de ensino publicas e privadas, nomeadamente no que concerne à instrução primária.

Quer num quer noutro caso, o objectivo era o de aquilatar com algum rigor a importância dada ao ensino por parte do aparelho de Estado português da altura, comparando-a com o que se passava a nivel do aparelho militar e militarizado. Era, também, o de tentarmos de uma vez por todas testar a

hipótese cada vez mais provável e mais insistentemente sugerida de que não houve, na mudança de regime que se deu em 1910, nenhum tipo de inflexão de prioridades, no que concerne ao peso relativo que quer o aparelho escolar quer o aparelho militar e militarizado tinham nas finanças públicas.

Mas, para começar, como era financiada a instrução primária portuguesa do princípio deste século?

Os mecanismos de financiamento da instrução primária em Portugal: Da Lei "Hintze Ribeiro" de 24 de Dezembro de 1901 ao Decreto Republicano de 29 de Março de 1911 - O Estado e as autarquias.

No capítulo VIII da Lei sobre a Instrução Primária da chamada "Lei Hintze Ribeiro", publicada em 28 de Dezembro de 1901 ("Diário do Governo de 28 de Dezembro de 1901", 1901, Lisboa, Imprensa Nacional), poder-se-á ler no subcapítulo denominado de "... Do Fundo da Instrução", o seguinte:

"... Artigo 99.º. As despesas com os serviços de instrução primária são pagas pelo Fundo de Instrução Primária constituído pelas receitas mencionadas nos artigos 57º 58º e 59º da Lei de 18 de Março de 1897.

1º - As receitas votadas anualmente pelas Câmaras Municipais, e destinadas ao material escolar, darão também entrada no Fundo Especial da Instrução Primária, sendo as despesas depois determinadas pela forma expressa no nº5 do artigo 89.

2º - O Imposto de 15 por cento adicionais às contribuições gerais directas do Estado, a que se refere o artigo 57 da citada Lei de 18 de Março de 1897, será lançado pelo Governo sem intervenção das Câmaras Municipais, não se compreendendo pois nas percentagens de que trata o artigo 69 do Código Administrativo...".

Assim, vemos que para sabermos o que é, e como é constituído o "Fundo de Instrução Primária", temos recuar à Lei de 18 de Março de 1897, publicada no nº70 do Diário do Governo de 31 de Março de 1897. Por ela podemos constatar algo que se adivinha na Lei de 24 de Dezembro de 1901, ou seja, que as autarquias financiam de uma forma quase total este "Fundo de Instrução Primária":

"... Artigo 57.º O fundo da instrução primária é constituído:

1º Pelas quantias que as Câmaras Municipais devem votar anualmente para as despesas da instrução primária, e que não podem ser inferiores à soma das que foram votadas e autorizadas nos orçamentos municipais do ano de 1879, com as que resultarem de deliberações definitivas posteriores a esta data e com a importância equivalente ao produto de 15 por cento adicionais às contribuições gerais directas do Estado...".

Pelos restantes dez pontos que completam este artigo e cuja transcrição integral seria fastidiosa, ficamos a saber ainda que, para a composição deste "Fundo...", contribui mais um imposto

de 3 por cento sobre as contribuições gerais directas ao Estado, imposto esse que é cobrado em cada distrito; uma quantia por parte da Câmara Municipal de Lisboa, de que o Estado se apossou, no valor de 96 000$ réis, que em princípio isentará esta Câmara dos 15 por cento antes mencionado, isenção essa que será posteriormente revogada; as multas aplicadas aos professores; os resultados de doações particulares e de heranças que em cada Câmara forem destinadas à educação, e finalmente por uma verba com que o Governo "... anualmente contribuirá, e que não poderá ser inferior às designadas nos orçamentos em vigor, para dotação dos serviços a que se refere a presente lei...". No caso de tudo isto não ser suficiente, serão numa primeira fase as Câmaras a entrar com o dinheiro que tiverem disponível na altura (parágrafo 12) e só em ùltimo caso é que o Estado cobrirá os défices orçamentais para as escolas (parágrafo 13).

Reorganizando o que atrás foi dito, e no que diz respeito ao financiamento da instrução primária, as obrigações autárquicas serão as seguintes:

a) reservar nos seus orçamentos correntes, uma soma explicitamente destinada a cobrir as despesas educativas da sua zona, entrando essa soma, no entanto, no "bolo geral" do "Fundo de Instrução Primária", fundo esse que é controlado e administrado pelo Estado.

b) pagar ao Estado um imposto adicional de 15 por cento sobre um outro imposto autárquico aqui chamado de "contribuições gerais directas do Estado";

c) os distritos terão de pagar ao Estado, e para o mesmo "Fundo..." 3 por cento sobre as suas " contribuições gerais directas ao Estado".

Além do mais se faltar dinheiro, são as Câmaras que terão de o disponibilizar das receitas eventualmente disponíveis nos seus fundos.

Quanto ao Estado, além de administrar os orçamentos das Câmaras destinados à educação e os impostos camarários e distritais pagos pelas Câmaras e distritos, terá de contribuir para a educação com uma verba consignada anualmente no Orçamento Geral do Estado, e no caso de se revelarem défices que as próprias Câmaras não consigam cobrir, caber-lhe-á, em ùltima instância cobrir tais defices.

Numa primeira abordagem, as questões que se aqui se pôem não são muito claras, resultando sobretudo, além de um descabelado centralismo por parte do Estado, um forte sentimento de injustiça face ao facto de as Câmaras e os distritos que entram com grossas maquias para este fundo as não poderem administrar, numa série de disposições que lembram a criação do "Subsídio Literário" do marquês de Pombal, com os mesmos resultados: o protesto por parte das Câmaras que mais pagam por não verem o seu dinheiro ser investido na sua própria urbe.

Tudo isto se complica ainda mais, quando vemos que os subsídios directos do Estado para a educação são, até ao ano de 1906, os ùnicos mencionados nos Orçamentos de Estado, não existindo rastro até aí dos montantes pagos pelas autarquias.

Importa pois, nesta fase, tentar perceber qual seria, a repartição em termos do binómio Estado\autarquias, dos dinheiros que alimentavam a educação em geral e o ensino primário em particular.

Assim, se até 1906, os dinheiros do Estado para a educação são os únicos a constarem dos Orçamentos Gerais do Estado, a partir desta data, os montantes pagos pelas autarquias e pelo mesmo Estado entram no "bolo geral" do Orçamento, pelo que também não se nos afigurou fácil o cálculo das

percentagens com que cada uma destas entidades contribui para a o Fundo de Instrução Primária.Só no ano de 1909, é que deparámos com um "Orçamento da Receita do Fundo de Instrução Primária", descrita num anexo do Orçamento de Estado para o mesmo ano, anexo esse que tem como título "Documentos relativos ao Orçamento Geral do Estado para o ano económico de 1909-1910" e que vem clarificar de vez a questão.

Através deste "Orçamento..." vemos que neste ano em que o O.G.E. propunha 2 048 249$ a serem gastos com a Instrução Primária, 1 357 339$829 , ou seja, 66 por cento desta verba, eram obtidos através das contribuições autárquicas, distribuídas pelas seguintes rubricas:

483 339$ - quantia que as Câmaras tinham de despender directamente para as escolas da sua área de jurisdição, em alugueres de casas, subsídios a professores, organização de exames, etc.;

8 559$ - rendimento de heranças, doações e legados;

741 263$ - imposto camarário de 15 por cento sobre as contribuíções gerais directas ao Estado, ou como vem descrito neste documento: "imposto especial municipal";

124 712$ - imposto distrital de 3 por cento.

Estas quantias vêm dar credibilidade às quantias apresentadas por Trindade Coelho que antes tínhamos referido: ao compararmos o montante pago Câmara a Câmara por cada uma das 21 Câmaras Municipais do País referidas neste "Orçamento do Fundo para a Instrução Primária" de 1909, com os montantes apresentados por Trindade Coelho para 1906 (Coelho,1908, p. 231), elas coincidem rigorosamente, tendo em conta as naturais diferenças justificadas pelo espaço de tempo que medeia entre estas duas verbas.

Desta forma, e recorrendo às verbas disponibilizadas quer pelos Orçamentos Gerais do Estado quer por este anexo quer por Trindade Coelho, poderemos calcular, para os anos de 1902, 1906 e 1909, quais as percentagens com que, quer o Estado quer as autarquias contribuíram para a instrução primária.

Assim sendo, poderemos aceitar as cifras apresentadas por Trindade Coelho para o ano de 1902, que nos indicam que, nesse ano, o Estado contribui com 17 por cento do que custou a instrução primária portuguesa, cabendo os restantes 85 por cento às autarquias (Coelho, 1908, p. 242); em 1906, de acordo com o mesmo autor, o Estado contribui com cerca de 42 por cento desta verba, devendo-se o essencial de tal aumento a um reforço da verba do Estado em 503 511$ destinado ao pagamento de obras escolares em atraso (Preâmbulo do "Orçamento Geral do Estado-1906-1907", p. XII; Coelho, 1908, p. 231); em 1909, o Estado contribui com 34 por cento do Orçamento para a Instrução Primária, cabendo às autarquias os restantes 66 por cento ("Orçamento Geral do Estado para o ano de 1909- 1910"; "Orçamento do Fundo para a Instrução Primária" in "Documentos relativos ao Orçamento Geral do Estado para o Ano de 1909-1910").

Estes dados, que nos indicam claramente sobre quem pesava o grosso das despesas sobre a instrução primária neste período, indicam-nos, no entanto, que, e excluindo o ano de 1906, ano em que o peso das verbas estatais nos aparece algo inflacionado devido ao pagamento de dívidas antigas, a tendência, parece ser a de um aumento lento do peso do Estado na contribuição para as despesas que se prendem com a instrução primária. Por outras palavras, as verbas com que o Estado comparticipa os

custos da educação primária, aumentam a um ritmo superior ao das contribuições autárquicas, tudo indicando que tal aumento, embora não muito pronunciado, se mantenha durante a 1ª República (Sampaio, 1975, pp. 46 a 62).

Na verdade, a acreditar quer no Decreto de 29 de Março de 1911 quer na posterior legislação republicana sobre administração escolar, tudo indica que os Governos republicanos, no que respeita quer à descentralização educativa quer à consequente forma de financiamento da educação básica, irão balançar entre os pressupostos radicalmente descentralizadores da reforma de 1878, a denominada "Reforma Rodrigues Sampaio", e o maior centralismo da Reforma de 1901, ou seja, a "Reforma Hintze Ribeiro".

Se examinarmos estas duas reformas, um dos denominadores que lhes são comuns consiste na aceitação do facto de que devem ser as autarquias a pagar uma parte substancial da educação básica.

De qualquer das formas, e sem que estas conclusões sejam postas em causa, ou seja de que são essencialmente "os povos" que durante o Liberalismo pagam a débil instrução primária de então, o Estado pouco se preocupando com a questão, realce-se que este é um dos pontos que, por si, deverá ser merecedor de uma cuidadosa atenção por parte da investigação futura concernente à história da educação contemporânea em Portugal.

A evolução das despesas educativas em Portugal-1900-1926

No que diz respeito a outro dos pontos que tínhamos sumariado anteriormente, ou seja, a evolução das percentagens que as despesas com a educação representam nas despesas gerais do Estado, a sua evolução de 1900 a 1926 e a sua comparação com identica percentagem no que respeita às despesas com as Forças Armadas e Militarizadas, as cifras que deduzimos e que são alvo de uma explicação mais pormenorizada em nota apensa no fim desta tese são as seguintes [9]:

QUADRO 4

A percentagem dos gastos com a educação, a sua evolução de 1902 a 1925, e a sua comparação com idêntica percentagem relativa às Forças Armadas e Militarizadas

	% de despesas com a educação	% de despesas com as Forças Armadas e Militarizadas
O.G.E. 1902-1903*	3,7	19
O.G.E. 1906-1907	4,1	19
O.G.E. 1909-1910	4,1	18
O.G.E. 1912-1913	3,3	21
O.G.E. 1914-1915	4,5	21,5
O.G.E. 1920-1921	4,7	38
O.G.E. 1925-1926	9	38

* Nesta percentagem , como nas que se seguirão, estão incluídas as dotações autárquicas, pelo que este valor não representa, pelo menos até 1906, os valores descritos no Orçamento Geral do Estado. A partir de 1906, ano em que estas dotações passam a estar incluídas no O.G.E., realce-se no entanto que as percentagens gastas com a educação face às despesas totais contidas no O.G.E. nunca representam o que o Estado realmente gasta na educação, mas sim o que é gasto a nivel nacional neste sector, ou seja, trata-se do somatório das despesas autárquicas com as despesas do Estado.

Fontes: Orçamento Geral do Estado 1902-1903, Lisboa, Imprensa Nacional, 1902; ; Orçamento geral do Estado 1906-1907, Lisboa, Imprensa Nacional, Outubro de 1906; Orçamento Geral do Estado para o ano de 1909-1910, Lisboa Imprensa Nacional, 1909; Orçamento Geral do Estado 1912-1913, Lisboa, Imprensa Nacional, 1912; Orçamento Geral do Estado de 1914-1915, Lisboa Imprensa Nacional, 1914, Lisboa, Imprensa Nacional, 1914; Orçamento Geral do Estado,1920-1921, Lisboa Imprensa Nacional, 1920; Orçamento Geral do Estado 1925-1926, Lisboa Imprensa Nacional, 1925; Trindade Coelho, 1908, p. 242.

Várias conclusões poderemos tirar destes valores referidos aqui. A primeira tem a ver com a relativa constância, entre 1902 e 1920, da percentagem das despesas gastas com a educação, que nestes 20 anos variam de aproximadamente 1 ponto percentual, o que reforça as teses que defendem a não existência de rupturas, pelo menos no que se refere à educação, entre o período final da Monarquia Constitucional e a 1ª República.

Se além disso fôssemos indagar com rigor quais as partes desta percentagem que saíam directamente dos cofres do Estado, talvez esta variação fosse mais acentuada, mas, em contrapartida, os valores totais e, portanto, as percentagens de despesas **gastas pelo Estado** seriam certamente bem inferiores a estes 4 por cento médios que encontrámos para este período.

Na verdade por aqui podemos verificar, mais uma vez, o não fundamento em termos práticos do discurso republicano que faz da educação uma prioridade.

A segunda questão terá a ver com o facto de no Orçamento referente ao ano de 1920, e daí para a frente, se constatar a subida em flecha das depesas militares. Tal facto, justifica-se pelas dificuldades de gestão de um exército absolutamente desproporcionado face às necessidades do País em tempo de paz, ou seja trata-se de uma herança da 1ª Guerra Mundial. Em contrapartida, até 1920, gasta-se em média com a Segurança Pública, com o Exército e com a Marinha um valor que vai de 4,4 vezes em 1909-1910 a 6,4 vezes mais em 1912-1913 do que se gasta na educação, o que vem de novo confirmar o fundamento dos protestos de Trindade Coelho, protestos esses que estiveram na origem desta nossa pesquisa referente aos Orçamentos.

Mas bem desiludido ficaria o republicano e mação Trindade Coelho, se, estando vivo, pudesse ter feito as contas que fez em relação á Monarquia, tendo como alvo a sua República: mais uma vez nada mudou também neste campo.

Por fim aparece algo de um pouco mais delicado, e que tem a ver com a súbita subida da percentagem de gastos com a educação que se começa a notar a partir de 1922-1923, onde essa percentagem se cifra nos 7 por cento, até atingir os 9 por cento do ano de 1925.

Tal deve-se, e na nossa opinião, exclusivamente à hiperinflação que se instala no País nessa altura, e que vai provocar um aumento em flecha dos ordenados dos professores. Os cálculo que fizemos, e que se encontram explicados na já referida "Nota-9" no final desta tese, levaram-nos inclusivamente à conclusão de que o Orçamento para a educação teria inclusivamente regredido no que respeita à disponibilidade de verbas fundamentais para a manutenção e melhoramento de um sistema educativo, ou seja, verbas que tivessem a ver com instalações e outros aspectos logísticos do género, visto que, e realce-se com base em cáculos que estão longe de ser exactos, 95 por cento do Orçamento previsto para a educação no ano de 1925, teria sido utilizado exclusivamente para pagar salários.

Tais cálculos indicam-nos, assim, que o peso dos ordenados dos professores e funcionários encarregues do sector educativo, em relação às despesas totais com a educação, varia dos 65 por cento em 1906- 1907, para 71 por cento no ano de 1909-1910, de 92 por cento em 1922-1923 até aos 95 por cento que calculamos para o ano de 1925-1926.

Com base nestas estimativas, optámos pois, por não entrar em conta com os Orçamentos Educativos referente a estes anos, opção algo discutível, mas que em nosso ver se justifica pelo facto de, na nossa opinião, estes Orçamentos estarem longe de representar, ao contrário do que uma primeira abordagem das cifras que nele constam nos poderia indicar, um reforço financeiro por parte do Estado no sector da educação, tratando-se antes de Orçamentos tipicos de uma situação de crise, que revelam um descontrolo total das contas do Estado por parte dos governos que geriram os ùtimos anos do perfodo republicano.

Isto demonstra-nos a necessidade urgente de um trabalho sério sobre este tipo de dados, que são alvo de citações e de interpretações muitas vezes contraditórias, e que, por se apresentarem como algo de óbvio, têm sido negligentemente descurados até ao presente.

Se uma conclusão principal se perfilha na análise desta súmula de Orçamentos, esta conclusão é a de que não há inflexões de vulto, cortes ou rupturas, no que respeita às verbas destinadas à educação, entre 1902 e 1920 , verbas essas que em 20 anos sobem apenas de 1 ponto percentual, a educação face às Forças Armadas e Militarizadas sendo algo de perfeitamente acessório, e isto, reafirme-se, quer se trate dos monárquicos da ùltima década da Monarquia Constitucional quer se trate dos republicanos da 1ª década do regime republicano.

E no entanto, como de seguida veremos, apesar de tudo isto, o sistema educativo português cresce, lentamente, mas cresce nos primeiros 26 anos do nosso século.

O público, o privado e a lenta ascensão da escola pública em Portugal

Uma das formas de constatarmos o crescimento que antes mencionámos, que além de ser lento é irregular, como nos mostra o quadro relativo às inscrições no ensino primário relativas aos anos de 1911, 1916 e 1918, transcritos de Salvado Sampaio e por nós expostos no princípio deste subcapítulo, é averiguarmos o peso que o ensino privado tinha em relação ao ensino do Estado, e a sua evolução comparada.

Apesar de os elementos que apresentamos serem algo incompletos, o que reflecte também o estado em que os arquivos públicos portugueses se encontram, mais uma vez deparamos com um tipo de dados que têm sido, na nossa opinião, sistematicamente ignorados, e que por si só mereceriam uma atenta e exaustiva análise, como à frente se verá [10].

QUADRO 5

Dados para uma estimativa da evolução comparada do peso do sector educativo primário estatal e privado nos centros urbanos, entre 1900 e 1926

1 - Número de escolas e de alunos no ensino primário nos sectores do Estado e privado no País no ano lectivo de 1899-1900

Total de Escolas - 6074 Total de Alunos - 231.239	
Nº de Esc. Estatais - 4.495 Escolas Masculinas - 2.825 Escolas Femininas - 1.345 Escolas Mistas - 325	Nº de Alunos Esc. Est. - 179.640 Rapazes - 115.900 Raparigas - 63.740
Nº de Esc. Privadas - 1.579 Escolas Masculinas - 600 Escolas Femininas - 979	Nº de Alunos Esc. Priv. - 51.559 Rapazes - 24.519 Raparigas - 27.000
% de alunos no Ensino Estatal - 78% % de alunos no Ensino Privado - 22%	

Fonte: Anuário Estatistico de Portugal - 1900, pp. 171 a 323; 1907, Lisboa, Imprensa Nacional

2 - Número de escolas e de alunos no ensino primário nos sectores estatal e privado em Lisboa e no Porto no ano lectivo de 1899- 1900

a) **Distrito de Lisboa**

Total de Escolas-720 Total de Alunos-28. 789	
Nº de Escolas Estatais-325	Nº de Alunos Esc. Est.-17.025
Escolas Masculinas-164 Escolas Femininas-127 Escolas Mistas-34	Rapazes-8.280 Raparigas-8.745
Nº de Escolas Privadas-395	Nº de Alunos Esc. Priv.-11.704
Escolas Masculinas-68 Escolas Femininas-327	Rapazes-6.586 Raparigas-5.178
% de alunos no Ensino Estatal-59% % de alunos no Ensino Privado-41%	

b) **Cidade de Lisboa**

Nº de Escolas Estatais-65	Nº de Escolas Privadas-316
1º Bairro-17: 7 masc. - 10 fem.	102 : 15 masc. - 87 fem.
2º Bairro-9 : 3 masc. - 6 fem.	56 : 8 masc. - 48 fem.
3º Bairro-21: 9 masc. - 11 fem.	70 : 13 masc. - 57 fem.
4ª Bairro-18: 7 masc. - 11 fem.	88 : 14 masc. - 74 fem.
Nº de Alunos Esc. Est. - 7740	Nº de Alunos Esc. Priv. - 9382
1º Bairro-2046: 869 masc. - 1177 fem.	3261: 1910 masc. - 1351 fem.
2º Bairro-1133: 532 masc. - 601 fem.	1676: ----------
3º Bairro-1799: 1031 masc. - 768 fem.	2186: 1187 masc. - 999 fem.
4º Bairro-2762: 1459 masc. - 1303 fem.	2259: 1298 masc. - 961 fem.
% de alunos no Ensino Estatal - 45% % de alunos no Ensino Privado - 55%	

c) **Cidade do Porto**

N° de Escolas Estatais - 17	N° de Escolas Privadas - 154
1° Bairro - 10 2° Bairro - 7	1° Bairro - 72 2° Bairro - 82
N° de Alunos Esc. Est. - 3606 1° Bairro-1693: 1166 masc. - 527 fem. 2° Bairro-1913: 1187 masc. - 726 fem.	N° de Alunos Esc. Priv. - 8199 3697: 1796 masc. - 1901 fem. 4502: 1043 masc. - 4502 fem.
% de alunos no Ensino Estatal - 30% % de alunos no Ensino Privado - 70%	
Fonte - Anuário Estatístico de Portugal 1900, pp. 171 a 323; 1907, Lisboa, Imprensa Nacional	

3 - Número de alunos de ensino primário estatal e privado que prestam exames de 1°grau e da 4ªclasse nos anos lectivos de 1905-1906; 1909-1910; 1925-1926 na cidade de Lisboa

a) **Exames do 1° grau na cidade de Lisboa no ano lectivo de 1905-1906**

Alun. Provenien. do Ens. Est. - 1145 Segundo o sexo: 648 masc. - 497 fem.	Provenien. Ens. Priv. - 3039 1537 masc. - 1012 fem.
% de examinados prov. do Ensino Estatal - 30% % de examinados prov. do Ensino Privado - 70%	

b) **Exames do 1° grau na cidade de Lisboa no ano lectivo de 1909-1910**

Alun. Provenien. do Ens. Est. - 1189 Segundo o sexo: 677 masc. - 512 fem.	Provenien. Ens. Priv. - 1823 1431 masc. - 392 fem.
% de examinados prov. do Ensino Estatal - 39% % de examinados prov. do Ensino Privado - 61%	

c) **Exames da 4ª classe na cidade de Lisboa no ano lectivo de 1925-1926**

Alun. Provenien. do Ens. Est. - 2572	Provenien. Ens. Priv. - 1265
Segundo o sexo: 1541 masc. - 1031 fem.	729 masc. - 536 fem.

% de examinados prov. do Ensino Estatal - 67%
% de examinados prov. do Ensino Privado - 33%

Fontes: Anuário Estatístico de Portugal, 1908, 1909, 1910, volume 1, 1914, Lisboa Imprensa Nacional; Anuário Estatístico de Portugal, ano de 1926; 1927, Lisboa, Imprensa Nacional

4) **Número de escolas e de alunos do ensino estatal na cidade de Lisboa, no ano de 1925-1926**

Número de Escolas - 77
Número de Alunos - 17.582

Nº de alunos por bairro

1º Bairro-3816: 1866 masc. - 1950 fem.
2º Bairro-2595: 1554 masc. - 1041 fem.
3ª Bairro-5883: 3158 masc. - 2725 fem.
4º Bairro-5288: 2973 masc. - 2315 fem.

Neste ano não são referidos numeros em relação às escolas privadas de Lisboa.

Fonte: Anuário Estatístico de Portugal, ano de 1926; 1927, Lisboa Imprensa Nacional

Como atrás dissemos, e agora repetimos, estes dados, mesmo incompletos, são absolutamente surpreendentes face ao que até hoje se tem dito, ou se quisermos, se não tem dito, face a esta questão.

Começamos por um valor considerado normal, ou seja, o facto de, no País e no ano de 1900, cerca de 70 por cento dos alunos que frequentam a escola primária o fazerem em escolas estatais. Quando se desce para o distrito de Lisboa, esta percentagem baixa para 59 por cento, e volta a baixar para 45 por cento, quando entramos na cidade de Lisboa, e para 30 por cento quando nos referimos à cidade do Porto. Por outras palavras, no ano de 1900, a maioria das crianças que frequentavam a escola primária em Lisboa e no Porto, faziam-no em escolas fora do sector educativo estatal, ou seja, em escolas privadas. Outros dados indicam-nos que esta situação, pelo menos no que diz respeito a Lisboa, se mantém pelo menos até 1910 e provávelmente para além desta data, e só por volta de 1926 é que a

distribuição entre alunos do sector público e do sector privado da cidade de Lisboa, se torna equivalente ao que em 1900 se passava a nível nacional [11].

Daqui poderemos tirar várias conclusões.

A primeira delas atém-se ao facto de, e como aqui é particularmente claro, as exigências que se põem ao nível da história da educação nos nossos dias serem completamente diferentes das que se punham há anos atrás: se numa pesquisa deste tipo pararmos nos números que nos são dados a nivel nacional, ficaremos sem perceber quase nada do que efectivamente se passa na educação popular no Portugal do princípio do século.

Insistindo neste campo, estes números revelam-nos por outro lado algo que, de ser repetido até à exaustão, nem por isso e fora alguns casos dos quais falaremos ainda neste trabalho, se tem reflectido em pesquisas fundamentais, pelo menos no campo da educação: é que Portugal, neste como noutros domínios, não pode, nem deve, pelo menos numa abordagem preliminar, ser tratado como um país homogéneo.

Se no que respeita a aspectos linguísticos e culturais essa homogeneidade é ainda assim aceitável, já a outros níveis tais como índices de desenvolvimento e no nosso caso índices educativos tal homogeneidade não existe pura e simplesmente.

É assim necessário um tipo de pesquisa que se preocupe com regiões, com cidades e, dentro destas, inclusivamente e no que ao caso educativo diz respeito, com bairros e com zonas urbanas.

Pesquisas deste tipo dar-nos iam surpresas assinaláveis, por exemplo, no que respeita, e no que aos centros urbanos concerne, à distribuíção por sexos das crianças inscritas em escolas quer do Estado quer privadas em Lisboa e no Porto. Assim, e ao contrário do que tem sido dito tendo como referência o País, em Lisboa no ano de 1900, o número de rapazes que frequentam a escola do Estado é práticamente o mesmo que o das raparigas. Já no que respeita ao ensino privado, e também ao contrário do que é tradicional, nesta mesma cidade, há muito mais rapazes neste sector do ensino do que raparigas.

Conclusões diametralmente opostas teríamos de tirar ao verificarmos as inscrições nas escolas públicas e privadas da cidade do Porto. Mas, aqui, teríamos de partir para uma análise mais fina, ao vermos, por exemplo, que numa das zonas da "cidade Invicta", se concentram no sector privado cerca de 60 por cento das raparigas que, entre escolas do Estado e escolas privadas, frequentavam o ensino primário neste ano de 1900. O exame das frequências escolares distribuídas por sexos e por sectores estatais ou privados, cruzados pelos vários bairros e zonas de Lisboa ou do Porto, não deixaria também de nos fornecer, mais do que surpresas, dados para a compreensão da forma como os públicos urbanos utilizavam as ofertas educativas disponíveis na capital, algo que neste momento se inscreve numa linha de trabalho absolutamente prioritário, se quisermos saber mais do que correlações entre analfabetismo, desenvolvimento económico e número de escolas.

Assim sendo, o que estes valores nos mostram, mesmo não descendo ao pormenor que nesta tese ficaria deslocado, é que, se ao nível das regiões rurais, nada de especial se passava no que respeita ao cruzamento entre expectativas educacionais e ofertas públicas de ensino, a nível urbano, a situação era diametralmente oposta.

Sabendo-se que foram os centros urbanos que um pouco por toda a Europa serviram de barómetro do nascimento e desenvolvimento da escola de massas, o que se torna aqui claro é que este tipo de escola em Portugal, e para não dizer que não existe na sua acepção tradicional, se encontra pelo menos no princípio do século, num estado de incipiência quase que absoluta [12].

Por outro lado, comparando a proveniência dos alunos que se submetem a exame, entre 1905 e 1926, somos forçados a admitir que, a pouco e pouco, a tendência que se verifica nesta primeira data se vai invertendo, chegando-se a 1926 com mais alunos no sector estatal do que no sector privado.

Mas mesmo assim, este aumento, sendo significativo, necessitaria de um tratamento mais aprofundado. Se de 1900 a 1926, o número de alunos inscritos no ensino estatal em Lisboa passa de 7740 para 17 582, pouco sabemos ao certo no que diz respeito a tal evolução para o ensino privado: a unica hipótese provável é a de que, em 1926, tal sector do ensino representaria cerca de 30 por cento dos alunos do ensino estatal, tal como a distribuição de alunos examinados para este ano, que nos é apresentada no Quadro, (Quadro 5- 3 c), nos deixa supor.

Partindo assim do princípio de que haveria uma correspondência entre as percentagens de examinados provenientes do ensino privado e a percentagem de crianças que nele estudavam, isto significa que o número total de alunos do ensino primário da cidade de Lisboa, no ano de 1926, sectores público e privado incluídos, não se afastaria muito dos 23 857 alunos.

Este número representa muito pouco se tivermos em conta que 26 anos antes, em 1900, o número de alunos da instrução primária dos sectores estatais e privados da cidade de Lisboa, em conjunto, cifrava-se nos 17 122 (7740 ens. est. + 9382 ens. priv), ou seja, e segundo os nossos cáculos, em 26 anos o número de alunos da cidade de Lisboa cresceu de 6735 crianças, ou seja, e ainda, em 26 anos normalmente tidos como decisivos para o crescimento da educação popular portuguesa, o aumento em número de alunos inscritos na instrução primária na principal cidade do País não chega a atingir os 40 por cento.

E isto deu-se em Lisboa, onde provavelmente as taxas de crescimento deste tipo seriam bem mais elevadas do que no resto do País.

Desta forma, e ainda no que respeita a Lisboa, o sector público cresce nestes 26 anos, no que respeita ao número de alunos, cerca de 2,3 vezes, passando de 7740 alunos para 17 582 alunos.

Poderíamos, pois, avançar como hipótese de trabalho credível, que tal crescimento se deve, mais do que a um crescimento sério do investimento do Estado na educação popular, a uma transferência de alunos do sector privado para o sector público, algo de explicável, entre outras razões, pelas dificuldades por que este sector, sendo um sector essencialmente ligado a um público popular e sem apoios do Estado, passa nos finais da década de 10 e princípios da década de 20. Mais à frente veremos como estes tempos foram fatais para uma escola como a Escola Oficina Nº1, que tinha apoios e financiamentos que a maioria das escolas populares privadas de Lisboa não teria.

De qualquer das formas, a discrição com que o Estado intervem na educação pode ser medida pela número de escolas que nestes 26 anos são construídas em Lisboa: se em 1900 havia 65 escolas primárias públicas, em 1926, elas não serão senão 77, as quais albergavam, no entanto, duas vezes mais alunos do que as 65 escolas do virar do século.

Assim, destes números pode-se tirar a conclusão, ou pelo menos avançar a hipótese, de que o sector público da educação básica em Portugal no princípio do século cresce essencialmente graças às dificuldades por que passa o sector privado, a isto podendo acrescentar-se os resultados de um esforço constante mas bem modesto do Estado, que vai dando resultados ainda que contínuos, bastante lentos no total.

Concluindo ainda, se o sector educativo público português vai crescendo nestes primeiros 26 anos do século, tal crescimento, quer pela forma limitada de que se reveste, quer ainda pela forma como se dá, elimina qualquer tipo de hipótese que acentue momentos de ruptura ou de inflexão na rotineira política educativa da última fase do liberalismo em Portugal.

Por outras palavras, mantém-se o que antes nesta tese temos vindo a dizer: a educação nunca foi um sector prioritário, ou mesmo importante na política global do liberalismo português.

Tentativas de interpretação e polémicas em torno do falhanço educativo do liberalismo português

Tendo em conta as hipóteses que fomos desfiando neste subcapítulo, poderíamos dar como confirmado o desinteresse do Estado liberal pela educação, e particularmente pela educação popular, traduzida aqui pela instrução primária.

A pergunta que se põe, naturalmente, é porquê?

As explicações tradicionais para este desinteresse prendem-se normalmente com a relação entre as necessidades educativas de um país e o estado de desenvolvimento da sua economia, uma economia que, no século XIX português, pese o seu surto industrialista regenerador, e a confirmação por parte de uma série de autores da progressiva penetração das relações de produção capitalistas no tecido social e económico da altura, ainda seria, sobretudo no que respeita ao sector primário, uma economia com características esmagadoramente de subsistência, muito perto das economias típicas do "Ancien Régime".

A tudo isto costuma acrescentar-se que o século XIX, ou pelo menos a sua primeira metade, foi algo como que uma catástrofe para Portugal. Se não restam dúvidas que tais factores são pertinentes na explicação das causas do desinteresse do Estado português em fomentar a educação básica no País, parece-nos a nós, e a toda uma série de investigadores que recentemente têm dado alguma atenção a este assunto, que eles, por si só, se revelam insuficientes para elucidar de uma forma global o estado a que, se chegou neste domínio.

Jaime Reis, em 1988, depois de num seu artigo analisar o analfabetismo em Portugal no século XIX, numa perspectiva comparada, termina da seguinte forma:

> *"... A tranquilidade relativa de que o Estado português gozou ao longo da segunda metade do século XIX terá sido, nesta perspectiva, a razão principal do comedimento do seu esforço no campo da educação. Dadas as consequências negativas que isto teve no longo prazo para o nosso progresso económico e social, é-se tentado a pensar que um pouco mais de turbulência interna poderia ter sido melhor..."(Reis, 1988, p. 79).*

Este autor, de uma forma provocatória, vem assim e aparentemente, contrariar as teses tradicionais que ligam o atraso educativo português à instabilidade política e social do século XIX.

Na verdade, o autor chega à conclusão de que, para que Portugal se equiparasse em termos de alfabetismo aos países do Sul da Europa, como a Espanha, a Grécia e a Itália, o esforço financeiro suplementar que teria de ser despendido pelo Estado português na educação, era insignificante, algo como, no período que vai de 1864 a 1890, menos de 1 por cento da despesa pública média do Estado para essa altura. Assim, Jaime Reis conclui que tal falta de investimento na educação em Portugal traduzia antes de mais o desinteresse do Estado oitocentista neste domínio.

As razões que o autor aponta para este desinteresse são várias e, na nossa opinião, bastante plausíveis como hipótese de trabalho a desenvolver.

Em primeiro lugar, note-se a facilidade com que se foi dando em Portugal o processo de legitimação institucional do Estado, facilitado por uma penetração lenta das relações sociais modernas, que tendo estado na base de algumas revoltas nunca foi suficientemente abrupta para que tais revoltas, excepção feita aos anos de 1848 a 1850, pusessem verdadeiramente em perigo as instituições burguesas que lentamente iam dominando e transformanado o País. Por outras palavras, nunca foi sentida a necessidade de desenvolver mecanismos de controlo e institucionalização da população que tivessem de passar por algo de tão sofisticado como a educação popular massificada.

Por outro lado, Portugal era na altura um dos países da Europa cujas raízes culturais religiosas e linguísticas eram mais homogéneas e sólidas, com fronteiras estáveis desde há séculos, tendo saído das lutas que por toda a Europa acompanharam o século XIX como um dos dois ùnicos países europeus cujas fonteiras não sofreram ajustamentos, e a educação como factor de pacificação, unificação e de homogeneização não fazia sentido entre nós, ao contrário do que se passava com a maioria dos outros países europeus.

Finalmente atente-se no fraco nivel de implantação das técnicas industriais entre nós, e perceber-se-á que sairia provavelmente mais barato contratarem-se contramestres e operários especializados de outros países do que lançar reformas educativas que promovessem a escolarização do povo português [13].

Assim sendo, a fraqueza do processo de industrialização, a homogeneidade das raízes culturais portuguesas, e a falta de verdadeiros estadistas em Portugal (ver nota 13) aparecem-nos entre os factores essenciais que explicam a debilidade do esforço educativo por parte de um Estado que não conheceu, a partir da década de 50 do século XIX, processos quer internos quer externos que pusessem em causa a sua legitimidade, o que pensamos nós, é um excelente ponto de partida para novas linhas de investigação, ao mesmo tempo que nos demonstra as vantagens da análise comparada.

Numa outra posição relativamente a Jaime Reis, encontraremos Rui Ramos que, num artigo sobre o mesmo tema, e baseado no trabalho de François Furet e Jacques Ouzouf, que já foi por nós mencionado nos capítulos iniciais desta tese, crítica o que ele chama as teorias da "modernidade", que relacionam a subida das taxas de alfabetização com o processo industrialista no seu sentido lato, defendendo que factores de ordem geográfico-cultural tradicionais assim como factores de ordem religiosa seriam mais pertinentes que os anteriores para explicar as desigualdades educativas na Europa do século XIX, e portanto por aí explicar o atraso educativo português da altura.

Por outras palavras, para este autor, e como à frente veremos, a acção do Estado na promoção da educação será irrelevante, tendo em conta aspectos tais como os factores geográficos e religiosos entre outros.

Não estamos de acordo com este tipo de posições, sobretudo tendo em conta a radicalidade com que são apresentadas.

Entre outros defeitos, elas dão-nos versões muito pobres e esquematizadas do que chamam de "teorias de modernização". Assim sendo, é um facto que quase todos os autores reconhecem que aquilo a que Rui Ramos chama de "formas religiosas muito sofisticadas", ou seja, o protestantismo, é um dos factores mais importantes na alfabetização dos povos do Norte da Europa, e pelas razões aduzidas pelo autor, ou seja, uma relação mais íntima e pessoal com os textos religiosos que passam a poder ser lidos na língua original de cada povo.

Mas também é sabido que a Reforma potestante vinga em países e regiões onde existe uma burguesia forte, ávida de independência face um catolicismo a-nacional antiburguês, ao mesmo tempo que as Igrejas das religiões protestantes caem elas próprias sob a alçada directa dos Estados em que se encontram, deixando de funcionar como um contra-poder a tais Estados, pelo que a educação nesses países continuará, nas suas manifestações mais explicitas, nas mãos de quem sempre tinha estado, ou seja, da Igreja, antes católica, agora protestante, o que facilitará a continuidade do trabalho de alfabetização em tais países e regiões.

Assim sendo, teremos três tipos de razões que evidentemente se entrecruzam e se explicam entre si para a compreensão do maior sucesso educativo das sociedades protestantes sobre as católicas: uma maior predominância política das burguesias locais com um melhor entendimento com os seus Estados de origem, o que facilitará o desenvolvimento económico em termos modernos, que, como se sabe, acaba, por arrastamento, por promover a necessidade da educação formal, ou seja, leitura, escrita e contas; um apelo à relação directa com os textos religiosos, num movimento de interiorização da religião, que fará com que as Igrejas protestantes intensifiquem os seus esforços educativos básicos; finalmente, devido à simbiose existente entre o Estado e a Igreja nas regiões protestantes, haverá uma continuidade e uma estabilidade secular na missão de alfabetizadadores por parte de tal Igreja, ao contrário das regiões católicas a braços com tremendas lutas de separação entre a Igreja e o Estado, uma luta em que uma das frentes decisivas é precisamente o domínio da escola.

Serão assim os países protestantes que se encontrarão nas melhores condições para alinharem as forças sociais e culturais que estarão na origem da Revolução Industrial, um outro factor de implementação da educação.

Estes elementos explicam em grande parte o avanço geral dos países do Norte face aos do Sul, e isto no que diz respeito à educação, inclusive.

Podemos assim constatar que a tentativa de substituição das teorias "modernizadoras" por outras que enfatizem o papel da religião no processo de alfabetização da Europa mais não faz do que lembrar a extensão com que este tema tem sido discutido, precisamente pelas "teorias" que se queriam criticar.

No que diz respeito aos aspectos geográficos, e ao seu papel neste tema, poder-se-á concluir, sem sermos inovadores, que não é só na questão do analfabetismo que tais aspectos se mostram relevantes. Pensamos que, quando num dos capítulos anteriores indicámos como causa subjectiva para o atraso português, a sua localização geográfica, estamos a confirmar a importância de tal factor na história económica, social e política de qualquer país ou região. Quando se fala da história social e politica de um país, fala-se, quase necessariamente também, da história da sua educação, como por demais é sabido.

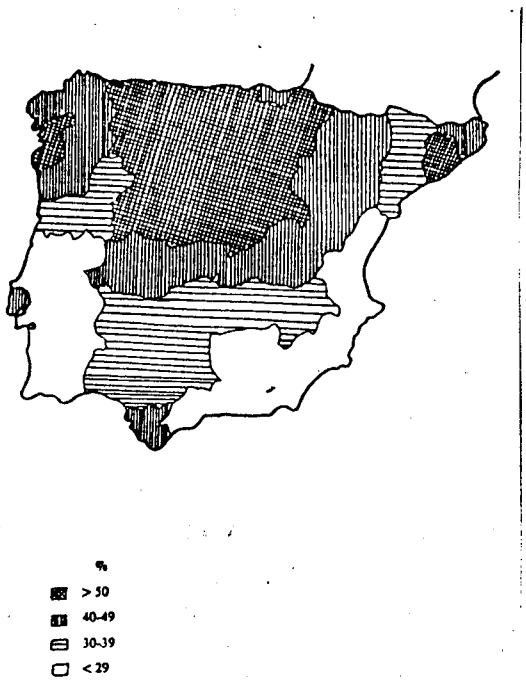
No que respeita aos factores geográficos que interferem ou que aparecem correlacionados com a alfabetização, está-se a falar de tendências e nada mais, sem o que se estaria a substituir um processo determinista de cariz político e económico, por algo de semelhante de cariz geográfico. E dentro das tendências, resta-nos muito espaço para, através da análise das diferenças entre regiões vizinhas, podermos ter uma ideia de algo que o autor nega ou subestima, ou seja, o papel do Estado na promoção da educação básica.

A melhor prova do que vimos dizendo encontra-se no trabalho do próprio autor. Quando Rui Ramos inflecte o seu estudo para Portugal, dizendo que as descontinuidades no alfabetismo ibérico têm mais a ver com a geografia e com as características culturais e religiosas das várias regiões ibéricas do que com o desenvolvimento económico regional e a acção do Estado na promoção da educação, pensamos que, e no que a este caso concerne, o autor vai longe de mais: veja-se o mapa 7 que de seguida reproduzimos, e veja-se como o mapa de Portugal, excepção feita ao Noroeste, ou seja Minho Litoral e Galiza, se presenta quase totalmente desenhado, com taxas de analfabetismo diferentes da quase totalidade das regiões vizinhas da Espanha.

Se tais diferenças entre populações vizinhas com as mesmas características sociais e culturais se não devem à acção do Estado, por um lado, e a taxas de desenvolvimento económico diferentes, por outro, então elas devem-se a quê?

FIGURA 1

Alfabetização dos homens na Península Ibérica em 1877 (Espanha) e 1878 (Portugal). Taxas de alfabetização obtidas pela razão entre os homens que sabiam ler e os que tinham mais de 10 anos de idade.



in RAMOS, 1988, p. 1141

Por outro lado ainda, quando o autor explica a diferença de taxas de analfabetismo entre o Norte de Portugal e o Sul, realçando, que a norte, o Estado contará, como intermediário entre os agentes estatais e a população, com a Igreja Católica, que passando a semicontrolar a educação popular, evidentemente que a difunde, enquanto que o papel de intermediário, a sul, seria ocupado pelos terratenentes latifundiários, que por razões já amplamente conhecidas se não interessam de todo pela difusão da instrução popular, este autor, mais do que qualquer outra coisa, estará, na nossa opinião, a reafirmar a validade das teses a que ele chama de "modernizadoras".

Na verdade, estas suas conclusões baseadas num trabalho de recolha de dados a todos os títulos notável, e indicador dos caminhos que se devem seguir no processo de construção da história da educação contemporânea, mostram-nos como a fraqueza de penetração do aparelho do Estado português, característica dum processo de desenvolvimento incipiente e muito lento face aos países europeus de ponta, se por um lado é responsável pela inexistência de sérias resistências às ténues tentativas de legitimação socio-política e cultural então em curso, por outro, e devido às mesma características, torna-se responsável pelas disparidades educativas portuguesas: se não houver agentes intermédios entre o Estado e a população, agentes esses que se sirvam e que consigam controlar essa educação, não haverá educação, e está tudo dito [14].

É evidente que isto só aconteceria num país cujo Estado, fosse um Estado fraco, recente nas suas formas actuais, tímido na sua acção, e sobretudo não interessado ou sensibilizado para a erradicação do analfabetismo. Lembremo-nos do que foi a resistência da Igreja Francesa às leis republicanas sobre a educação, e a forma como tais resistências foram implacavelmente esmagadas pela III^{a} República.

As conclusões que tiramos deste estimulante trabalho de Rui Ramos, levam-nos a posições que se complementam com as antes sugeridas por Jaime Reis:

O Estado liberal português, não se fazendo sentir em Portugal as necessidades educativas decorrentes de um processo de industrialização que em Portugal foi sempre muito fraco; não sentido nenhum tipo de contestação séria a uma legitimação das suas instituições que como vimos se foram desenvolvendo muito lenta e debilmente pelo País, sem processos bruscos de ruptura; deparando com uma notável homogeneidade cultural, religiosa e linguística por todo o País; desfrutando de uma situação marginal e periférica a nível europeu, facto que o poupou à maior parte dos factores externos causadores de instabilidade; relativamente isolado quer cultural quer economicamente do mundo que a Revolução Industrial ia construindo um pouco por toda a Europa, tal Estado poucas razões teria para promover a educação popular em Portugal.

As questões tornam-se mais graves nos finais do século, quando a pouco e pouco a economia portuguesa se vai entrelaçando, com as outras economias europeias e mundiais, numa posição de absoluta subalternidade, quando os contactos se tornam mais frequentes, que é quando, se descobre, com horror, a brutal taxa de analfabetismo portuguesa.

Ou seja, não se descobre tal taxa nessa altura, o que se descobre são as outras taxas de alfabetização europeias e começa-se a compreender de uma forma prática a interelação entre educação popular e desenvolvimento económico e social.

Porque é que só nos finais do século é que tais diferenças tomam o sentido que vieram a tomar? Estava prestes a romper-se o tradicional isolacionismo português, e constatava-se agora que até na educação estávamos com um século de atraso.

Entretanto nas cidades, os operários, que a princípio ainda tinham acreditado nas promessas educativas da República, influenciados pelo anarquismo, viravam as costas ao Estado, e começavam a fazer eles próprios as suas escolas, escolas que eles queriam profundamemente diferentes das que nem sequer existiam.

2 - Movimento operário português e a educação: O discurso e as práticas [15]

No Congresso Confederal de Santarém, no ano de 1925, a Confederação Geral do Trabalho (C.G.T.), organismo máximo do movimento operário português, discute e aprova uma tese que assenta sobre três questões principais:

a) caracterização, crítica e rejeição do modelo educativo estatal oficial;

b) definição teórica, pedagógica do que deve ser a escola do futuro;

c) directrizes práticas e organizativas, tendo em vista a construção de uma rede de escolas alternativa à rede escolar estatal (Sousa, 1976, pp. 172, 173).

Esta tese não teria o significado que lhe atribuímos se não se tratasse do corolário de largos anos de experiência operária no domínio educativo.

Com efeito, no primeiro quarto do século XX, em Portugal, a proliferação das associações de classe é frequentemente acompanhada pela abertura de "aulas de primeiras letras" que funcionam anexas a estas associações. É assim que poderemos afirmar que esta tese, discutida e aprovada no Congresso Confederal de Santarém, não vem, quanto a nós, fazer mais do que tentar estruturar e "racionalizar" as múltiplas experiências anteriores, e através da sua discussão conferir-lhes uma unidade teórica-pedagógica geral, que estava, pensamos nós, longe de existir. Por outro lado, ao discutir e aprovar esta tese em congresso, a Confederação empenha-se a nível organizativo em aprovar e difundir as iniciativas educativas, até aí mais ou menos dispersas, tentando lançar, assim, as bases para uma verdadeira rede escolar, autónoma e alternativa face à rede educativa estatal.

Autónoma porque independente do Estado, alternativa porque sendo os seus fins últimos a preparação e formação de "homens livres" que participassem na construção da grande utopia anarquista, esta formação teria de assentar em pressupostos pedagógicos que rompessem com os métodos antiquados repressivos e "domesticadores" que, segundo estes homens, caracterizavam a educação do Estado.

A importância dada à cultura e à educação como componentes de uma luta política e social mais vasta, é, por parte dos anarco-sindicalistas desta altura, uma constante. Assim, mais do que fazer preceder a revolução pela educação, como lhes apontavam muitos dos seus críticos da altura (entre outros, entrevista a Carlos Rates, in Brandão, 1984, pp. 295 a 299), tratava-se de sublinhar que a apropriação dos meios de produção por parte dos sindicatos e organismos operários, com a consequente construção da nova sociedade sem classes e sem Estado, teria de ser precedida e complementada pela formação de um novo homem sem o que se cairia inevitavelmente num tipo de regime distante e mesmo oposto aos ideais libertários preconizados pelo anarco-sindicalismo.

De facto, e partilhando das preocupações educativas dos republicanos mais progressistas dos princípios do século, o analfabeto é sempre visto pelos anarco-sindicalistas como algo de manipulável, um cego perdido no nevoeiro da vida, e daí a necessidade da incrementação da educação popular. Mas se até aqui o anarquista e o republicano se encontram de acordo, é no próprio conceito de educacão popular que tal consenso "explode". No que para o republicano será a instrução para o povo, o anarco-sindicalista verá sobretudo mais uma ardilosa teia no processo de ditadura de classe.

Assim, perto de Gramsci, mas sem o conhecerem, e muitos anos antes das teorizações althusserianas sobre as relações educação-sociedade, a realidade contida nestes conceitos era claramente sentida por estes operários através da denúncia da educação laica, do Estado, que tendo substituído a educação religiosa mais não fazia, na sua opinião, do que aperfeiçoar uma velha forma de opressão, actualizando-a e pondo-a ao serviço de uma nova classe social.

Portanto, educar, sim, mas segundo os objectivos políticos sociais e culturais que visassem a formação de um homem livre, racional e integral. Livre dos dogmas da religião e do Estado; racional ao ter como critério a verdade provada pela ciência; integral aproveitando e explorando de uma forma global as potencialidades intelectuais e afectivas do ser humano; integral, ao propor a educação politécnica que recusa a divisão trabalho manual-trabalho intelectual, que para os anarquistas será uma das causas e um dos resultados da divisão da sociedade em classes; integral ou politécnico ainda porque na sociedade do futuro todos devem ter as bases culturais e técnicas suficientes de forma a por um lado compreenderem as bases científicas e sociais das suas profissões e, por outro, adaptarem-se à maleabilidade de tarefas exigida pela evolução tecnológica e social, dispensando assim tanto quanto for possível a necessidade de "especialistas", personagens vistas com uma profunda desconfiança no mundo libertário.

Assim, estes três pontos que constituem uma súmula do que se poderá chamar de bases uma "educação socialista", tal como ela era vista nos primórdios do século (Dietrich, 1973) e que será preconizada pelas três "famílias" socialistas dos anos 20 (anarquistas, comunistas e sociais-democratas) constituirão também uma das bases sobre que assentam os princípios educativos perfilhados pelos anarquistas portugueses.

Neste momento do trabalho e uma vez definido o ambiente geral que levou à adopção das teses educativas de Santarém, interessa-nos tentar conhecer mais a fundo as práticas e os problemas educativos quotidianos sentidos pelas escolas anexas às associações de classe dos primeiros decénios do nosso século. Antes, no entanto, importa definir o que entendemos por "escolas operárias".

As escolas operárias-critérios de definição e demarcação

A escolha do nosso objecto de estudo, nesta parte da tese, assenta nos seguintes critérios:

a) trata-se de escolas que foram montadas em sindicatos operários e que por eles são controladas. Incluem-se aqui escolas que não estando instaladas em sedes sindicais, resultam da iniciativa e são controladas por associações de classe ou associações políticas inquestionavelmente ligadas ao movimento operário. É o caso das escolas dos Centros e Bibliotecas de Estudos Sociais do Porto, ou da Escola Francisco Ferrer mantida pela União dos Sindicatos Operários (U.S.O.) de Évora;

b) trata-se de escolas, caracterizadas por tudo o que o actual modelo de escola comporta: edifícios próprios ou pelo menos parcialmente destinados à sua actividade, programas de ensino e currículos que por questões relacionadas com posterirores equivalências não seriam muito distantes dos programas oficiais, com professores encarregues de tal ensino, e com a possibilidade de serem prestadas provas de saída que levassem à obtenção de graus académicos. Trata-se portanto, de escolas primárias instaladas e controladas pelos sindicatos;

c) são escolas que independentemente de terem cursos nocturnos, normalmente destinados a adultos e a adolescentes já imersos no mundo do trabalho, têm também aulas diurnas destinadas a um público composto por crianças em idade normal de escolarização.

Com estes critérios de demarcação, que são obviamente discutíveis e que limitam bastante o universo do que se costuma chamar de "educação popular", quisemos por um lado estabelecer claramente que o controlo de tais escolas estava de facto nas mãos do aparelho sindical da altura, o que se revela fundamental para as diferenciar da imensidão de escolas particulares populares, montadas e dirigidas por associações de beneficiência, mais ou menos ligadas à maçonaria ou, antes da República, à Igreja, ou mesmo de pequenas escolas particulares criadas por "mestres de ensinar a ler e a escrever".

Se por um lado o público abrangido por este tipo de escolas seria semelhante ao público que frequentaria as escolas sindicais, já quer os objectivos quer os métodos seriam, e essa é a nossa hipótese, substancialmente diferentes [16].

Por outro lado quisemos que ficasse claro que se tratava de escolas que podendo ou não ministrar cursos para adultos, quer se tratasse de cursos livres, cursos de alfabetização, ou cursos técnicos, se ocupavam primordialmente de um público semelhante ao que se entende ser um público normal para uma escola primária, ou seja, crianças.

Normalmente quando se fala em educação operária fala-se em escolas nocturnas, onde se procede a cursos de alfabetização, cursos intensivos para adultos, com vista à obtenção de graus que não foram possíveis de obter durante a idade que se considera adequada, cursos de aperfeiçoamente técnico, ou então cursos ou actividades que se relacionem directa ou indirectamente com a formação política e sindical. Trata-se portanto, por um lado, de cursos de "compensação" e, por outro, de cursos ou actividades culturais que se inserem na formação política e cultural de militantes sindicais ou partidários. Recusámo-nos a entrar por este campo, devido ao facto de por um lado ser sempre esta a perspectiva que se apresenta quando se fala de "educação popular", neste caso, "Educação operária"; de se tratar de uma realidade já amplamente estudada, não no caso português, mas nos casos europeus mais em geral; de se tratar por outro lado, e na nossa opinião, das perspectivas mais tradicionais e recuadas de encarar a educação por parte dos movimentos operários e sindicais da altura, nas quais se apercebe sempre uma atitude "defensiva", tardia, compensatória, produto de uma necessidade de compensar condições sociais, económicas e políticas desfavoráveis e restritivas.

Já quando nos encontramos face a escolas para crianças, que mesmo procurando a princípio responder às insuficiências da rede educativa pública, a criticam quer nos seus conteúdos quer nos seus métodos, a atitude, parece-nos a nós, já é algo diferente, reflectindo uma perspectiva de acção autónoma, o começo da construção de uma realidade e de um mundo diferentes, enfim, o difícil passo que vai da

ideologia à prática. Na verdade, se a princípio estas escolas procuram colmatar a inexistência de escolas do Estado, elas tentam de seguida e na nossa opinião substituir-se a elas.

Assim, para sermos mais claros, poderemos resumir os traços essenciais que caracterizam as escolas cuja vida nos interessa estudar: escolas ligadas directamente ao movimento operário organizado, formalmente assumidas como escolas primárias e com um público semelhante ao das escolas oficiais, ou seja, crianças.

Porque se formam as escolas sindicais:
1º - do complementarismo ao substitucionismo

Como no subcapítulo anterior dissemos, tudo indica que estas escolas se começam a formar, a princípio pelo menos, devido à escassez de escolas primárias oficiais, escassez essa que parecia ser sentida com particular intensidade nos centros urbanos.

Alguns dos textos operários que recolhemos e que se debruçam sobre a exiguidade da rede educativa estatal no princípio do século, não parecem ter dúvidas em a atribuir a uma política deliberada de fomentar a ignorância do povo, com o fim de manter e intensificar as relações de domínio:

"...infelizmente, no nosso país, as classes laboriosas nada têm a esperar dos Governos no que diz respeito à instrução popular(...) às classes elevadas da sociedade, convêm-lhes que o povo não receba instrução e continue mantendo-se na escravidão da ignorância para assim não raciocinar sobre as causa que dão origem a injustiças sociais que tanto escravizam o povo..." (o Construtor nº 9, 1906).

Mas muitos desses textos, na continuidade do discurso veiculado pelo "O Construtor", ultrapassavam a questão da falta de escolas do ensino primário, para se referirem às que existiam, em termos que não deixam dúvidas:

"...A escola de hoje mais se assemelha a uma caserna que a uma instituição encarregada de fornecer à sociedade homens livres e úteis(...). O professor, salvo honrosas excepções, é o carrasco e o verdugo da criança, quando devia ser o seu pai espiritual. É verdade que a instrução, tal como está preparada, tem por fim, não fazer homens compreendedores dos seus direitos dentro da sociedade, mas autómatos que se prestem a soldados para a defesa da sociedade, bolsas para o pagamento de impostos (...) escravos que mourejem dia a dia para que os zângãos sociais folguem e se divirtam (...). Há portanto conveniência da parte de quem dirige a educação que ela se mantenha na mesma forma..." (in O Metalúrgico, nº 25, 1904).

Este extracto, que reflecte uma percepção muito nítida sobre o papel da instituição escolar enquanto aparelho de domínio político, indo ao ponto de estabelecer uma ligação clara entre os métodos pedagógicos e os objectivos finais da educação, aponta, de seguida, para uma via que será a que norteará a acção operária no primeiro quarto de século, ou seja, a via da autonomia:

"... a nós cérebros libertos da instrução dogmática cabe-nos não de pedir ao Estado que remodele a instrução, o que ele nunca fará, mas de criarmos escolas (...) fundadas na moderna pedagogia (...). Um esforço pois, que o interesse é nosso e dos nossos filhos..." (O Metalúrgico, ob. cit.).

E esta atitude vinga para além dos regimes. Ouçamos, pois, este outro extracto publicado já durante a República:

"... mandai à escola os vossos filhos e ide vós próprios, porque o homem que atravessa a vida não conhecendo mais do que apenas as ferramentas com que ganha o sustento, não deixará jamais de ser um escravo. Lembrai-vos que a burguesia treme apavorada ao lembrar-se que os trabalhadores procuram instruir-se, porque uma escola fundada dentro de uma associação operária é mais uma enxada na cova que os há-de sepultar, e com eles, a tirania..." (O Construtor, nº 84, 1915).

No número seguinte do mesmo jornal, continua-se:

"... a classe trabalhadora procurando abrir escolas nas suas associações (...) começa agora a levantar-se dessa indolência prejudicial em que tem vivido..." (O Construtor, nº85, 1915).

Esta posição sobre as questões educativas continua expressa nos anos 20, como demonstra este discurso de inauguração de um ano lectivo numa escola sindical:

"...O que devemos fazer? Contribuir para que esta e outras escolas mantidas pelos sindicatos não desapareçam, mas (...) pelo contrário se robusteçam (...) para os nossos filhos se poderem educar livremente sem que exista a mentira e a hipocrisia que os reaccionários vão infiltrando não só nas escolas particulares mas nas oficiais também..." (A Batalha, nº 1480, 1923).

Várias conclusões se poderão extrair destes discursos reunidos um pouco ao acaso dentre os muitos que recenseámos.

A primeira conclusão consiste na constatação de que, nos 20 anos que estas 4 citações cobrem, a atitude do operariado organizado pouco se alterou, tendo-se consolidado a atitude de recusa frontal face à educação estatal, oficial.

Com efeito, se, no primeiro decénio do século, ainda se detectam atitudes reflectindo uma certa desilusão acompanhada ainda assim de expectativas face ao papel do Estado na educação popular, esse tipo de atitude vai à medida que o tempo avança, desaparecendo, sendo substituída pela percepção de que só os organismos operários poderiam criar e construir uma educação de harmonia com os seus próprios interesses de ordem política e social, sendo portanto necessário construir escolas nos sindicatos e associações de classe. Por outras palavras, assiste-se a um rápido deslize, por parte do movimento

operário português do princípio do século, de posições que se enquadram em tácticas educativas estatistas ou complementaristas para estratégias do tipo substitucionista (Johnson et all. , 1981, pp. 28 a 31) [17].

Tal deslize estratégico seria ainda reforçado pelas componentes "autonómicas" presentes nos discursos e nas práticas do anarco-sindicalismo em geral, e no caso português em particular, onde como veremos este tipo de traços encontrará um certo espaço para se exprimir e potencializar.

Porque se formam as escolas sindicais:

2º - A influência do anarquismo sobre as atitudes educativas operárias-a autonomia e as bases de uma "cultura de classe"

Como já antes tínhamos antevisto num dos subcapítulos anteriores, os traços ideológicos do anarquismo, que se vão tornando dominantes entre os operários portugueses, apresentam uma forte componente "autonómica", no sentido em que pouco ou nada havendo a esperar do Estado burguês, caberá aos órgãos de classe operários, tais como cooperativas, sindicatos e associações políticas e culturais a construção do "novo mundo" que levará ao objectivo final da sociedade sem classes e sem Estado.

A génese e o sucesso desta componente "autonómica", constante dos traços ideológicos do anarquismo, encontrar-se-á em vários factores, entre os quais o reduzido grau de integração social de um recém-nascido proletariado urbano, geograficamente concentrado, mantendo muitas das características culturais rurais, que, ao encontrar quase que inteiramente estruturado um aparelho sindical e político que se encontra muito perto dele, o sentirá como uma ajuda, um factor de integração, face a condições sociais adversas.

Esta conjunção de factores, típicas de países de emigração, caso das Américas, ou de países "late-comers" como Portugal, Espanha, Itália, Rússia, Grécia e num certo sentido a França, permitirá que haja uma conjugação interessante entre factores definidores das "Culturas Populares", nomeadamente dos seus valores e formas de comunicação e expressão, com factores ideológicos e políticos, sobretudo anarquistas, contribuindo assim para uma politização acentuada de tais traços culturais que vão dando lugar ao que se convencionou classificar como "culturas operárias", ou utilizando um calão mais militante, mais frontal e também mais beligerante como "cultura de Classe" (Martinet, 1976, ed. or. 1935; Kaes, 1968; Poujol; Labourie, 1979).

Tais traços culturais semiautónomos vão-se desagregrando e, sobretudo, vão-se modificando nos seus traços distintivos arrastando consigo o anarquismo operário, à medida que os projectos sociais burgueses vão proporcionando espaços de integração mais abertos e flexíveis, e sobretudo na medida em que o desenvolvimento das técnicas de comunicação vão construindo uma "cultura de massas", aparentemente integradora e homogeneizante (Hoggart, 1973; Dollot, 1974; Candeias, 1985; Eco, 1991, ed. or. 1964).

O que parece ser um facto é que, mais uma vez, no Portugal do princípio do século, o pouco vigor que a acção social do Estado e dos organismos de beneficiência foi tendo, e ao contrário do que se ia passando um pouco por toda a Europa industrial, onde integrando e "racionalizando", se ia construindo e mesmo impondo novas formas de vida sobretudo aos extractos populares urbanos,

(Boltansky, 1977; Donzelot, 1980, entre outros), criou-se um espaço vazio que, tal como no campo da educação, foi semiocupado pelos aparelhos culturais e políticos semi-institucionalizados, casos do anarco-sindicalismo, e com menor vigor nas cidades, da Igreja Católica.

A maneira como o anarco-sindicalismo português expressou tal ocupação de um espaço vazio retratou-se nas suas propostas sociais, que procuravam construir uma sociedade paralela à do Estado, tendo como base aquilo que já existia no terreno, ou seja, as estruturas sindicais.

Desta forma o sindicalismo operário é assumido como um passo na construção desta nova sociedade, na medida em que vai construindo no seu seio os órgãos quer políticos quer económicos tais, como as bolsas de trabalho, a princípio, mas cooperativas de consumo e de produção, em seguida, quer culturais, tais como escolas, bibliotecas, instituições do tipo das Universidades Populares, e sobretudo uma imprensa e uma literatura muito própria, órgãos esses que pretendem preencher as necessidade sociais populares em geral, mantendo-as no entanto, dentro de um espaço político e cultural que poderíamos caracterizar como sendo um espaço dominado pelo anarco-sindicalismo.

Veja-se, a título de exemplo do que atrás dissemos,como era constituído o espaço ideal de um sindicato, para a secção do Alto do Pina do Sindicato Único da Construção Civil, que, em 1920, lança uma subscrição entre os seus associados para a compra e posterior remodelação do edifício onde se encontrava instalada. Os planos são, como se pode ler em "O Construtor", nº 299, 1920, os seguintes:

> *"... projecta-se a construção de uma sala para conferências, teatro e cinema, aulas de instrução primária, de desenho profissional, esperanto, etc. Será montada uma biblioteca e todas as comodidades que os operários necessitem depois de um dia de labor...".*

Que tal plano tenha sido cumprido, eis o que ignoramos, mas que tal tipo de instalações, quiçá mais perfeitas e extensas, com bufete(bar), algo de fundamental nas sedes sindicais na sua inglória luta para afastar os operários das "famigeradas tabernas", balneário, sede da Universidade Popular, cooperativas de produção e de consumo, já existiam no Sindicato dos Arsenalistas do Exército, eis o que podemos descobrir ao consultarmos o jornal "O Arsenalista", nº 66, 1924, tudo isto fotograficamente ilustrado.

Este tipo de atitude, que vê no sindicalismo o "germe" da sociedade do futuro, encontra-se aliás amplamente demonstrado na tese sobre a "Organização Social do Sindicalismo", a que antes nos tínhamos referido, debatida e aprovada no Congresso Confederal do C.G.T. que se realizou na Covilhã no ano de 1922.

Esta tese, cuja autoria é normalmente atribuída a Adolfo Lima, é caracterizada por Alexandre Vieira como tratando-se do "... mais importante documento apresentado em congressos operários nacionais...", sendo considerada, por este patriarca do sindicalismo revolucionário do princípio do século, como tratando-se da "... carta orgânica do sindicalismo português..." (Vieira, 1974, p. 74).

Através de um curto resumo das suas partes principais, poderemos ver como se traduzia para o geral, como se materializava em termos teóricos, o tipo de atitude "autonómica" que encontramos na origem de posições como as que eram perfilhadas pelos sindicalistas que queriam fazer da sede sindical

do Alto do Pina e tinham feito da sede dos Arsenalistas, antes de mais um espaço que, separado do presente, fosse encarado como um marco e um exemplo para o futuro.

Com efeito, na 1ª parte do documento cujo título geral é o de "Fundamentos do Ideal Sindicalista", encontramos no seu ponto III o seguinte:

> *"... o sindicalismo comporta dentro da sua organização todos os órgãos necessários à vida complexa e exigente das sociedades progressistas e desempenha por meio desses órgãos todas as funções indispensáveis à complexa expansão e consoante aperfeiçoamento dessa vida. Contém não só os órgãos de produção mas também todos os indispensáveis à repartição das utilidades a fim de regular o consumo conforme as necessidades de cada qual.*
>
> *Como organização social completa e integral, basta-se a si própria quer para transformar o actual regime quer para realizar e erigir todas as instituições da sociedade futura..." (p. 158).*

Portanto, e bastando-se a si próprio e sendo a base da organização futura, vemos que o sindicalismo se assume como "...essencialmente revolucionário (...) e essencialmente pedagógico..." na medida em que "... cria, em cada indivíduo, um valor e consciência sociais, uma capacidade técnica e administrativa de gestão..." (p. 159) assim como "...lhe eleva a mentalidade (...) isto é, educa-o integralmente - económica, familiar, artística, científica, moral e juridicamente..." e tem como finalidade entre outras a de "... organizar simultânea e concomitantemente a sociedade futura, criando eficientemente (...), um a um, todos os órgãos que hão-de desempenhar as funções de satisfazer as múltiplas e complexas necessidades humanas..." (p. 163).

Tornam-se portanto mais fácil de compreender, à luz deste tipo de teses, as atitudes do operariado organizado face aos problemas educativos.

Assim sendo, será à luz destes dois factores - a incapacidade por parte dos estratos sociais dominantes em levar a cabo uma política de desenvolvimento que se traduza por uma melhoria real das condições da vida popular, e das estratégias de resposta operárias que da contestação de uma sociedade passam à construção de uma alternativa - que poderemos compreender o posicionamento das estruturas sindicais face às questões educativas.

As fases de desenvolvimento e expansão das escolas sindicais

Uma das questões prévias ao estudo do funcionamento das escolas sindicais é certamente a génese do seu desenvolvimento e expansão, isto é, quando começam a aparecer, como se estruturam, como se ligam às organizações sindicais, qual a sua evolução institucional, etc.

Trata-se de facto de perguntas cuja resposta não é fácil, tendo em conta a ausência de fontes que explicitamente a elas se refiram.Portanto, muito mais do que afirmações categóricas, trata-se aqui de suposições apoiadas em extractos da imprensa operária da época, a única fonte onde se podem notar os traços destas escolas [18].

Com efeito, razões de ordem geral, assim como um aumento na frequência de citações na imprensa operária, permitem-nos supor que é a partir de 1918-1919 que estas escolas atingem o seu auge, a par do crescimento e solidificação das próprias instituições sindicais, que em 1919 dão à luz o jornal "A Batalha", e fundam a C.G.T., como antes tínhamos referido.

Quase todos os testemunhos sobre esta época estão de acordo em afirmar que entre os anos 19 e 22, a organização operária portuguesa atinge a sua máxima força que, aliada a uma conjuntura económica favorável, permite o aparecimento de condições de vida no seio do operariado, até aí inéditas. Nada de mais natural, portanto, que o número de escolas sindicais aumente com o crescimento da própria organização operária. Além destes, outros factos nos levam a crer que será nesta altura que as escolas operárias crescem em número, organizando-se de formas diferentes face aos anos anteriores.

Assim, até esta altura, muitas das escolas instaladas em sindicatos aparecem ligadas a instituições educativas aparentadas com a Maçonaria e com os partidos republicanos. Tal facto explica-se não só devido à fraqueza organizativa do próprio movimento operário do princípio do século, mas também devido à real influência que o Partido Republicano exerce nos meios populares, sobretudo nos momentos anteriores e imediatamente posteriores à implantação da República.

Mas se até aos anos 14-15 do nosso século, ainda se tem notícia, embora rara, da existência de escolas sindicais ligadas a este tipo de instituições, estas referências desaparecem totalmente a partir desta data até aos anos de 24-25, altura em que se forma a Universidade Nacional de Instrução e Educação (U.N.I.E.), que por sua vez desaparece da imprensa operária nos finais do ano de 27 [19].

A última referência à U.N.I.E. encontramo-la no jornal "O Eco Metalúrgico" referente ao final do ano de 1927 e nos seguintes termos: "...Esta comissão congratula-se pelo facto de a U.N.I.E. se ter oferecido a leccionar uma aula do ensino primário que funcionou durante o mês de Outubro (...) mas que findou por se ter eclipsado o professor...".

As razões que explicam o aparecimento e pujança desta instituição estão longe de estar clarificadas mas, na nossa opinião, poder-se-iam prender a dois aspectos que consideramos pertinentes: nesta altura (1924-1925), o movimento sindical encontrava-se numa situação política e financeira difícil mercê de todo o clima económico, social e político que se acentua nos anos 25 e 26 e que vai estar na origem do golpe de Estado Militar de 28 de Maio de 1926. Ter-se-á a U.N.I.E. constituído como um recurso de forma a impedir que as escolas sindicais fechassem?

Tal hipótese que, como atrás dissemos, parece-nos pertinente, liga-se ainda a outro facto, expresso pelos apelos que se fazem escutar na imprensa sindical, a partir do ano de 23, no sentido de uma maior coordenação política entre as escolas sindicais. As teses de Santarém (1925) fazem-se eco destas preocupações relativas a uma maior homogeneidade das escolas operárias tentando chamar à C.G.T. as responsabilidades desta coordenação. Terá sido a U.N.I.E. o resultado destes esforços, eis o que por enquanto não poderemos saber por falta de dados. Deixaremos no entanto, o deslindar da "intriga" para um trabalho posterior.

Vimos, portanto, que, a partir dos finais de 27, a U.N.I.E. desaparece da imprensa operária, imprensa essa que se encontrava já a braços com uma situação muito difícil, resultante das condições políticas da altura.

Posteriormente a esta data, caberá à " A Voz do Operário" a tentativa de salvar o que restava das escolas sindicais e a partir de 1934, data da corporização dos sindicatos, perdemos o rasto a estas escolas e a este tipo de iniciativas. Outro capítulo se abria na vida política e social portuguesa.

Assim, e resumidamente, dividimos as várias fases evolutivas das escolas sindicais dos 30 primeiros anos do nosso século em 4 períodos que consideramos principais.

É evidente que se torna difícil este tipo de demarcação em épocas que, longe de serem estanques entre si, se caracterizam precisamente por uma complexa teia de influências, que mantendo características de fases anteriores perfiguram formas de fases que se lhes seguem. Como ajuda a uma demarcação que nos permita uma melhor compreensão da génese da evolução destas escolas, escolhemos uma série de critérios que enunciaremos de seguida.

Os critérios de demarcação da evolução das escolas sindicais

Assim, a 1ª fase por nós demarcada compreende os primeiros 16 anos do século XX.

É nesta época que se começa a dar a passagem das escolas operárias, até aí muito ligadas às instituições de carácter republicano, para o controlo das organizações sindicais. Ou por outras palavras será no final desta época que se conseguirão colher mais dados sobre escolas sindicais propriamente ditas, em detrimento das escolas que, mesmo que montadas em sindicatos, se podem considerar aparentadas ao republicanismo maçónico.

O critério por nós seguido para delimitar esta 1ª fase consiste no aparecimento do primeiro regulamento sindical que marca a fundação das Comissões Escolares, que a pouco e pouco vão sendo criadas nas associações de classe (O Construtor, nº 158, 1916). Característica desta fase é, também, o facto de o modelo de estatutos das associações de classe posto à discussão pela U.O.N. (a antessora da C.G.T.), numa tentativa de unificar e organizar o associativismo operário, não conter uma única alínea sobre a questão educativa (O Construtor, 1914).

A 2ª fase (1916-1924), porventura a mais rica a nível do crescimento e expansão das iniciativas operárias, termina com a fundação da Universidade Nacional de Instrução e Educação (A Batalha, nº 1663, 1924). Claramente empenhada num esforço de autonomização financeira e pedagógica das suas escolas, a organização operária traduzirá tal esforço através de múltiplas iniciativas, entre as quais ressalta o papel dado às comissões escolares sindicais, nos estatutos constitutivos dos sindicatos únicos profissionais. Com efeito, a constituição de tais sindicatos, que passavam a agrupar as inúmeras associações de classe ligadas a indústrias afins, resultam de toda uma reorganização do movimento operário português de que um dos passos, porventura o principal, será a fundação da C.G.T. em Setembro de 1919.

É nesta época, por nós referida (1916-1924), que o sindicalismo operário conhecerá a sua época de maior esplendor, notando-se no entanto a partir de 1921, data da fundação do P.C.P. (Quintela, 1976), as clivagens políticas que darão lugar à cisão de 1925 entre anarco-sindicalistas e comunistas. De facto, e resultando de tácticas políticas e critérios ideológicos diferentes, a cisão operária consumar-se-á e os comunistas retirar-se-ão da C.G.T. em 1925, quando esta Confederação se define como ideologicamente anarco-sindicalista.

A 3ª fase (1924-1927) será definida pelo desaparecimento da U.N.I.E. (finais de 1927) que acompanha a retracção do movimento operário português face às perspectivas políticas nascidas do 28 de Maio e sobretudo da repressão à revolta democrática de 7 de Fevereiro de 1927. Tal período, que vê decrescer a coesão e a força do movimento sindical português, revestir-se-á, no entanto, de um certo interesse, visto que verá no seu início a aprovação das teses e documentos principais sobre educação, apresentadas e discutidas no Congresso de Santarém em 1925. Será também durante esta fase que bastantes escolas até aí geridas directamente pelos sindicatos passam para a tutela da U.N.I.E. (20).

Quanto à 4ª fase (1927-1934), ela terá como critério-limite o 18 de Fevereiro de 1934, data em que, passadas as indefinições e ambiguidades do 1º período da ditadura militar, o regime se consolida liderado por Salazar e desfecha o golpe final no que resta do sindicalismo livre português.

Neste período, parece ser a " A Voz do Operário" que tenta salvar o que resta das escolas sindicais (Santos, 1933).

Estes foram, portanto, os períodos que, na nossa opinião, melhor caracterizam a génese e o desenvolvimento das escolas sindicais. De tudo isto, fica bem claro que a época que mais nos interessa no momento é a constituida pelos dois primeiros períodos, ou seja, 1900-1924, com incidência especial para o segundo (1916-1924), visto tratar-se do período em que estas escolas atingem o seu auge, e portanto, mais conhecidas e faladas são, inclusivamente, na imprensa operária.

Passemos, portanto, ao estudo da evolução da inserção e *organização das escolas operárias no movimento sindical (1916- 1924).*

1916 - a primeira comissão escolar sindical

Dissemos, numa fase anterior do trabalho, que foi no ano de 1916 que detectámos a primeira tentativa de enquadramento e organização das escolas operárias por parte dos sindicatos e associações de classe.

É desta forma que, no nº 158 do jornal O Construtor (1916), deparamos com o seguinte documento:

"...Bases de regulamento da comissão escolar

1 - Será constituída em Lisboa uma comissão de delegados das associações de classe da indústria da construção civil que se intitulará «Comissão Escolar de Propaganda e Arte».

2 - O seu corpo directivo será constituído por um secretário-geral, um adjunto e dois vogais.

3 - O corpo directivo escolherá entre si as noites em que se colocarão ao serviço das escolas.

4 - As aulas serão de Instrução Primária, de Arte e Desenho entre outras. Haverá conferências educativas, passeios de estudo (...) acompanhados por um professor.

5 - As aulas funcionarão consoante a disciplina a leccionar.

6 - A receita para pagamento de professores será coberta pelas associações de classe à razão de 7 réis mensais (0$007) por sindicado.

7 - As despesas dos apetrechos serão por conta dos alunos..." (O Construtor, nº 158, 1916).

Sendo este o primeiro regulamento sobre comissões escolares sindicais de que temos conhecimento, impõem-se desde já algumas considerações.

O primeiro aspecto a merecer realce terá a ver com o facto de que o surgimento do termo "comissão escolar" representa um avanço na importância dada às escolas sindicais, na medida em que é criado um órgão autónomo para delas se ocupar. Com efeito, antes do aparecimento deste órgão, e nomeadamente no que respeita às escolas das associações de classe da construção civil, eram as denominadas "comissões de melhoramentos" que delas se ocupavam.

Estas comissões, que se ocuparam de questões económicas, sociais e culturais gerais, vão a partir desta altura ser substituídas sistematicamente, e com poucas excepções, por comissões cujos objectivos específicos são o desenvolvimento, o controlo e organização das escolas sindicais, o que demonstra sobretudo que o número de escolas já então em funcionamento desperta as organizações sindicais para a realidade do que existia e, também, para a necessidade de um mínimo de coordenação e de organização entre as escolas instaladas nas suas sedes.

A segunda questão a merecer realce terá a ver com a omissão de referências relativamente às escolas diurnas, que, no entanto, existiam já nessa altura, e pelo menos, em associações de classe da construção civil como as da Palma e arredores.

O terceiro aspecto será a constatação da inexistência, neste regulamento, da definição de linhas pedagógicas a serem aplicadas nas escolas. Com efeito, é bem patente através deste documento que as comissões escolares se definiam essencialmente como comissões de coordenação dos aspectos financeiros e organizativos, ignorando os aspectos mais ligados às questões político-pedagógicas. As referências a este tipo de questões só aparecerão cerca de 3 anos mais tarde quando se der a aprovação dos estatutos dos sindicatos únicos e neles se referir o papel das comissões escolares.

Assim, e na nossa opinião, este documento, mesmo tendo em conta as omissões e limites que o caracterizam, assume um papel importante, na medida em que constituiu a primeira tentativa conseguida de organização a nível intermédio das escolas já existentes nos sindicatos, por nós referenciada.

A apreciação dos documentos seguintes permitir-nos-á, no entanto, medirmos o caminho rapidamente percorrido pelas organizações operárias no que respeita à institucionalização das escolas sindicais.

A evolução das relações sindicato - comissão escolar: 1919-1934

Assim, a partir de 1919 e com o agrupamento das associações de classe em sindicatos únicos e destes em federações (em alguns casos pelo menos), o movimento operário português reorganiza-se em termos mais eficazes e consentâneos com os seus objectivos gerais.

Nos estatutos sindicais que detectámos entre 1919 e 1922, as referências à educação, às escolas e às comissões escolares são, de facto, constantes.

Dos vários estatutos e projectos por nós referenciados escolhemos três deles que se referem a três dos sindicatos lisboetas mais fortes e representativos: os referentes ao Sindicato Único da Construção Civil de Lisboa (S.U.C.C.) (in "O Construtor", nº 278 e 279, 1919); ao Sindicato Único Metalúrgico de Lisboa (S.U.M.) (in "O Eco Metalúrgico", nº 2, 1927, referente aos estatutos aprovados em 1919); e os estatutos referentes ao Sindicato do Pessoal do Arsenal do Exército (S.P.A.E.) (in "O Arsenalista", nº 55, 1921).

Não sendo estes, e como é óbvio, a totalidade dos sindicatos de Lisboa e muito menos do País, trata-se no entanto de sindicatos cujo peso organizativo e político é dos mais fortes a nível da capital, justificando portanto a nossa escolha no que diz respeito a estes três casos, para a análise das relações entre a educação e o sindicalismo.

Assim, e como veremos, estas relações são similares nos estatutos atrás referidos, existindo no entanto diferenças que importa analisar.

De facto, nestes três estatutos sindicais, as referências aos aspectos educativos aparecem logo no 1º capítulo, sob o título de "Constituição e Fins" (S.U.C.C.) ou "Denominação, Organização e Fins" nos casos dos metalúrgicos e dos arsenalistas.

Assim, no artigo 4 do 1º capítulo dos estatutos do S.U.C.C., diz-se que este "... procurará criar escolas de instrução primária e de desenho profissional para os sócios e seus filhos, bem como de uma biblioteca profissional e social..." ("O Construtor", ob. cit.).

O mesmo é dito nos outros dois estatutos atrás mencionados.

Mais à frente e na continuação desta leitura, nos capítulos IV do S.U.C.C., III do S.P.A.E. e IV do S.U.M., sob o título genérico de "Direitos e Deveres dos Sócios", vemos que estes têm o direito de "... frequentar as aulas profissionais que o sindicato mantenha, a biblioteca e todas as instituições criadas desde que satisfaçam todas as disposições dos seus regulamentos especiais..." e, ainda, que"... podem matricular os filhos nas aulas que o sindicato mantenha..." ("O Construtor", op. cit.).

Mais preciso, o S.P.A.E. faz depender este direito, do pagamento de "... uma quota suplementar de 50 centavos por mês e por cada filho e por cada escola..." ("O Arsenalista", op. cit.).

Do ponto de vista organizativo, as escolas estarão dependentes de comissões escolares, casos do S.U.C.C. e do S.P.A.E., e de uma comissão de instrução e educação, no caso do S.U.M..

No caso do S.U.C.C. esta comissão escolar , que por vezes também é referida como sendo a Comissão Escolar Central, o que deixa supor que cada secção sindical da construção civil teria a sua própria comissão escolar, será composta por delegados eleitos nas várias secções sindicais (cap. "das secções sindicais" in O Construtor, ob. cit.) e terá por tarefas a manutenção de escolas "... na sede central e em todas as secções sindicais...". Além disso esta comissão "... procurará que todo o ensino seja homogéneo e quanto possível racional, de forma a poderem tirar desta poderosa arma os melhores resultados" ("O Construtor", ob. cit.).

No que diz respeito ao financiamento, "... as receitas da comissão escolar constam de uma percentagem variável da receita do sindicato e de beneficências em festas que deverão organizar em favor

da instrução, para o que contarão com a colaboração do mesmo..." (capítulo "das Comissões Escolares" anexo aos estatutos in "O Construtor", nº 279, 1919).

No que diz respeito ao S.P.A.E., a comissão escolar será eleita em assembleia geral e será constituída por 1 presidente, 1 secretário e 1 tesoureiro, fazendo esta comissão parte dos corpos administrativos do sindicato. Estes serão compostos pelos seguintes órgãos: Direcção, Mesa da Assembleia Geral, Comissão Revisora de Contas, Comissão de Melhoramentos, Biblioteca, Redacção de "O Arsenalista" e Comissão Escolar.

São deveres desta Comissão Escolar, entre outros, os seguintes:

"...1 - Arrecadar a receita proveniente das cotas suplementares de fundos escolares bem assim como da cota de admissão.

2 - Zelar com carinho pelos haveres da escola e ter em duplicado um inventário dos mesmos, ficando um em poder da Direcção.

3 - Promover a compra do que julgue necessário para a completa educação dos alunos.

4 - Tomar conhecimento e resolver sobre o expediente referente à escola..." (in "O Arsenalista", ob. cit.).

No que diz respeito ao S.U.M., a "Comissão de Instrução e Educação" será nomeada entre entre os membros que compõem a "Comissão Técnica e Industrial", órgão que será formado por 3 associados de cada especialidade da indústria, e que será eleito em assembleia geral, por lista. São funções deste órgão, de uma forma geral, fiscalizar as condições de trabalho, promover a propaganda sindical, "... tratar directamente com o patronato sobre todos os assuntos de interesse económico, moral e profissional, respeitando à defesa e conquista da regalia para os operários metalúrgicos... criar uma bolsa de trabalho... criar caixas de solidariedade... publicar mensalmente o «O Eco Metalúrgico»..." e finalmente no ponto 9 do artigo 26 do capítulo VIII (sobre o "Conselho Técnico Industrial") "... estabelecer aulas de educação geral técnica e profissional procurando educar pelos métodos racionais aconselhados pela pedagogia moderna os operários metalúrgicos e os seus filhos, a fim de desenvolver o seu nível moral e a sua mentalidade quer intelectual quer técnica e profissional..." ("O Eco Metalúrgico", op. cit.).

Para que tal seja possível, o Conselho Técnico e Industrial designará de entre os seus membros as seguintes comissões: Comissão Executiva, Comissão de Propaganda e Melhoramentos, Comissão de Estudos e Estatística, Comissão das Bolsas de Trabalho, Comissão da Caixa de Solidariedade, Comissão de Instrução e Educação, e Comissão de «O Eco Metalúrgico».

Todas as comissões serão compostas por três membros cada uma: um secretário redactor, um secretário correspondente e um secretário de actas e "... todas as despesas do seu funcionamento serão pagas pelo cofre sindical mediante recibo discriminatório..." ("O Eco Metalúrgico", ob. cit.)

É portanto desta forma que, nos 3 sindicatos atrás referidos, os aspectos educativos se encontram organizados e enquadrados.

Assim e comentando a forma como os aspectos escolares e educativos estão inseridos nos estatutos destes três sindicatos, poderemos dizer que sendo, muito similares entre si, existem no entanto pequenas diferenças que importa salientar.

Tais diferenças têm a ver com vários factores tais como o número de secções existentes para cada sindicato, o número de sócios, o número de escolas já em funcionamento na altura da aprovação dos estatutos, etc.

Assim, enquanto no caso quer do S.U.M. quer do S.U.C.C. se trata de modelos de estatutos regionais que têm em conta uma série de secções sindicais dispersas por Lisboa e arredores, já, no que diz respeito ao S.P.A.E., tal não se passará, visto este sindicato ser composto de uma única secção, a Central.

Este tipo de questão reflectir-se-á na forma como são compostas e eleitas as comissões escolares dos diferentes sindicatos.

De facto enquanto no S.P.A.E., a comissão escolar é eleita em assembleia geral à semelhança de outros órgãos sindicais, o mesmo se não passará nos outros dois sindicatos por nós referidos.

No Sindicato Único da Construção Civil de Lisboa, a Comissão Escolar será composta por membros eleitos em cada secção sindical.

No caso dos metalúrgicos a Comissão de Instrução e Educação será nomeada de entre os membros da "Comissão Técnica e Industrial", esta sim, eleita em assembleia geral, por lista. Tal comissão, uma vez eleita, desdobrar-se-á, como atrás pudemos constatar, em várias subcomissões necessárias ao funcionamento do sindicato, uma das quais será a "Comissão de Instrução e Educação". Tal forma de composição e eleição reflecte quanto a nós uma estrutura centralista, contrastando com a autonomia dada às várias secções sindicais da S.U.C.C..

Por outro lado quer no que respeita ao S.P.A.E. quer no que respeita ao S.U.M., vemos que as comissões escolares propriamente ditas são órgãos meramente organizativos, cabendo a direcção pedagógico-política a outros órgãos. No caso do S.U.M. tais tarefas estão inscritas nas atribuições da Comissão Técnica e Industrial e, no caso do S.P.A.E., os estatutos não reflectem qualquer tipo de preocupação face ao conteúdo pedagógico do ensino a ministrar na sua escola.

No caso do S.U.C.C., a sua Comissão Escolar, que, lembremo-nos, é composta de delegados das várias secções lisboetas, concentra quer os aspectos de ordem educativa quer os aspectos de ordem administrativa, constituindo quanto a nós o exemplo mais interessante no que diz respeito à forma como os aspectos educativos são concebidos e organizados dentro das estruturas sindicais, fruto também e provavelmente, da maior experiência no domínio escolar por parte das antigas associações de classe dos ofícios ligados à construção civil.

Por contraste com os estatutos do S.U.C.C., aparecem-nos os do S.P.A.E., que são quanto a nós os mais recuados.

De facto, desde a forma como as escolas são mantidas, isto é, através de pagamento semanal por parte dos alunos que as frequentavam, método esse considerado "anti-sindical" pela generalidade das estruturas sindicais, passando pela ausência total de referências aos aspectos político-pedagógicos do ensino, tudo nos indica que, destes três modelos de estatutos, os do S.P.A.E. (um dos primeiros

sindicatos conquistados pelo P.C.P. nos anos 20) são de facto os mais recuados e desinteressantes. Contribuiria certamente para este facto o estatuto especial que era atribuído ao Sindicato Arsenalista, que era tutelado pelo Ministério da Guerra.

Assim e tendo em vista a forma como as Comissões Escolares são enquadradas nos estatutos sindicais, poderemos alinhar algumas breves considerações, posto que passaremos a uma análise mais detalhada das escolas propriamente ditas.

A primeira consideração terá a ver com o realce das diferenças existentes entre o projecto de estatutos referente à primeira comissão escolar por nós detectada (1916) e a forma como estas aparecem nestes estatutos.

Só o facto de as preocupações operárias a nível educativo se traduzirem pela inserção dos regulamentos relativos às comissões escolares nos seus estatutos organizativos sindicais, mereceria por si só um destaque especial. No entanto, a forma como aparecem traduz além do mais uma já longa reflexão e experiência, embora desigual conforme os sindicatos, no que concerne às questões educativas.

Se a isto acrescentarmos o grau de pormenor com que estas escolas são tratadas, desde as questões financeiras às organizativas, assim como o espaço que ocupam nos estatutos sindicais, poderemos afirmar que tais factos testemunham um esforço de reorganização de algo que já existia, a par de um projecto que visava a expansão da educação popular controlada pelos sindicatos.

Por outro lado, se a nível pedagógico e programático pouco se fica a saber através destes estatutos, refira-se no entanto as menções à pedagogia racionalista nos estatutos quer do S.U.M. quer do S.U.C.C.. Sobre este tipo de menções, e salvaguardando uma análise posterior mais detalhada, diremos no entanto que não passa de traduções de uma realidade social operária, algo difusa e vaga, mas que no essencial reafirma, através do racionalismo pedagógico, um projecto antagónico e alternativo à educação "oficial" ou do "Estado".

Parece-nos, por outro lado, desnecessário afirmar que, na ausência de dados referentes a todas as organizações sindicais e a todas as escolas operárias, os dados que utilizámos e utilizaremos servem mais como indicadores de uma atitude que, sendo bastante difundida, apresentava aspectos desiguais consoante o grau de organização sindical, desenvolvimento económico, estatuto profissional e toda uma série de factores que nos impedem generalizações perigosas.

É desta forma que as referências aos sindicatos da construção civil e à sua imprensa serão muito frequentes, o que reflecte o peso desta indústria, que pelo menos nesta altura é caracterizada pela utilização de mão-de-obra intensiva, e que a nível sindical se caracteriza por graus de adesão muito importantes e por uma organização verdadeiramente notável.

As escolas sindicais

Uma vez expostas as condições gerais que justificam e enquadram o aparecimento e desenvolvimento das escolas sindicais, passaremos à descrição dos aspectos que conseguimos averiguar, e que dizem directamente respeito à sua estrutura interna. Como ao longo deste trabalho viemos dizendo, as dificuldades sentidas no que concerne às fontes históricas são enormes, e agravam-se quando pretendemos mergulhar mais a fundo na caracterização exaustiva destas escolas.

Na verdade, os testemunhos quer escritos quer orais sobre estas escolas são raros, e o principal problema que se põe a quem trabalhe sobre este assunto consiste no cuidado a ter na interpretação a dar a estas raras referências.Tais cuidados e as dificuldades que deles advêm, justificam pois os possíveis erros e distorções que se possam reflectir na imagem que tentámos ressuscitar e apontam para o cuidado a ter na possível generalização do que aqui for escrito. Dito isto, temos no entanto consciência de que, no actual estado de investigação, e face às limitações documentais existentes, a reconstituição possível do mundo escolar ligado aos sindicatos não se afastará muito do que à frente se poderá ler.

Assim, e para começarmos, será interessante fazê-lo através dos aspectos quantitativos, nomeadamente, no que diz respeito ao número de escolas por nós detectadas.

Número de escolas operárias detectadas: distribuição geográfica e por profissão

Os quadros que aqui exporemos resultam da consulta exaustiva de uma série de jornais operários existentes na Biblioteca Nacional de Lisboa. Destes órgãos operários, realçamos aqui a importância que o jornal "A Batalha" assumiu, visto tratar-se de um jornal nacional, porta-voz da organização operária portuguesa, a partir do qual foi possível detectar outros jornais, que nos fizeram recuar no tempo, desde os anos 20 em que "A Batalha" foi publicada, até muitas vezes ao princípio do século, altura em que alguns destes jornais já existiam.

"A Batalha" foi assim o núcleo de um novelo de lã que se foi desfiando e onde fomos encontrando, quer para trás quer para a frente no tempo, ramificações inesperadas que nos foram mostrando um mundo escolar adstrito aos sindicatos e antigas associações de classe, que apesar de tudo sabemos incompleto, pelos novos dados que ocasionalmente vamos voltando a encontrar.

Uma das prováveis lacunas desta amostra que conseguimos reunir prende-se provavelmente ao nível da distribuição geográfica destas escolas, fácil sendo de notar que a zona da capital e do Sul de Portugal se encontram sobre-representadas relativamente ao Norte e interior do País.

Se uma parte desta sobre-representação se poderá atribuir à própria implantação das estruturas operárias portuguesas, certamente que outra parte não negligenciável desta distribuição se explica pela macrocefalia portuguesa e pela tradicional dificuldade de contactos entre o Norte e o Sul de Portugal e sobretudo entre o interior e o litoral, assim como à maneira algo duvidosa como o estatuto de "depósito público" atribuído à Biblioteca Nacional de Lisboa tem sido cumprido.Suspeitamos que uma pesquisa mais aturada nas bibliotecas públicas e arquivos de localidades destas regiões ajudar-nos ia a compor uma realidade provavelmente mais interessante e diversificada do que aquela que conseguimos compor, mas estes são os problemas constantes com que se debate a investigação em ciências humanas.

Uma vez expostas estas dificuldades, passaremos à exposição dos quadros-resumos relativos à distribuição geográfica e por profissão das escolas operárias por nós detectadas. Pelo que atrás foi dito, tais quadros assumem sobretudo o carácter de amostragem face ao que possívelmente existiu.

QUADRO 6

Distribuição geográfica e profissional das escolas operárias detectadas entre 1917 e 1925 em Portugal Continental

A) LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA E PROFISSIONAL

1 - ZONA DE LISBOA E MARGEM SUL

ESCOLA OPERÁRIA	PROFISSÃO
Sede Central do SUCC Alto do Pina (secção) Palma (secção) Belém (secção) Beato e Olivais (secção) Barreiro (secção) Poço do Bispo (secção)	Construção Civil * UNIE a partir de 1926
Trabalhadores do Mar (Setúbal) Descarregadores do Porto de Lisboa Pessoal de Câmaras de Navegação Catraeiros do Porto de Lisboa	Sindicatos Marítimos * UNIE a partir de 1925
Arsenal da Marinha Arsenal do Exército	Forças Armadas
Metalúrgicos de Lisboa (SUM) Sindicato dos Ferroviários Sul e Sueste (Casa do Ferroviário, Setúbal) Pessoal Extraordinário dos Tabacos Corticeiros de Almada Empregadas Domésticas Escola Operária de Mem Martins Escola Operária de Moscavide	Metalúrgicos * UNIE 1925 Ferroviários Indústria Tabaqueira Corticeiros * UNIE 1926 Empregadas Domésticas Uniões Operárias Uniões Operárias
Empregados de Escritório Emp. Menores dos Correios e Telégrafos Caixeiros de Lisboa Empregados Menores do Comércio e Indústria Funcionários do Município de Lisboa	Sector de Serviços * UNIE a partir de 1925

TOTAL DE ESCOLAS EM LISBOA E MARGEM SUL — 25

2 - ZONA DO PORTO

ESCOLA OPERÁRIA	PROFISSÃO
Escola e Biblioteca de Estudos Sociais "A Giesta"	Escolas e Bibliotecas Sociais
Escola e Biblioteca de Estudos Sociais de Azevedo (Campanhã)	
Escola e Biblioteca de Estudos Sociais da Boa-Vista	
Escola e Biblioteca de Estudos Sociais das Antas	
Ferroviários do Minho e Douro	Ferroviários

TOTAL DE ESCOLAS DO PORTO — 5

3 - ZONA NORTE

ESCOLA OPERÁRIA	PROFISSÃO
São Romão de Vermains (Sindicato dos Tabaqueiros)	Tamanqueiros
Covilhã (Sindicato Têxtil)	Têxteis

TOTAL DE ESCOLAS NO NORTE — 2

4 - ZONA DO ALENTEJO

ESCOLA OPERÁRIA	PROFISSÃO
Évora - USO de Évora	União Operária
Santiago do Cacém - Sindicato Rural	Trabalhadores Agrícolas
Aljustrel - Sindicato Mineiro	Mineiros
Estremoz - Sindicato da Construção Civil	Construção Civil
Casa Branca - Sindicato Ferroviário	Ferroviários
Cercal - Sindicato Rural	Trabalhadores Agrícolas
Aldeia Nova de São Bento - Serpa - Sindicato Rural	Trabalhadores Agrícolas

TOTAL DE ESCOLAS NO ALENTEJO — 7

5 - ZONA DO ALGARVE

ESCOLA OPERÁRIA	PROFISSÃO
São Brás de Alportel - Sindicato da Construção Civil	Construção Civil
Lagos - Sindicato da Construção Civil	Construção Civil

TOTAL DE ESCOLAS NO ALGARVE — 2

TOTAL DE ESCOLAS RECENSEADAS — 41

B) DISTRIBUIÇÃO POR SECTORES PROFISSIONAIS

OPERÁRIOS E AFINS	OPERÁRIOS E AFINS
Construção Civil — 10	Tamanqueiros — 1
Sindicatos Marítimos — 4	Corticeiros — 1
Sindicatos Ferroviários — 3	Empregadas Domésticas — 1
Forças Armadas — 2	Mineiros — 1
Metalúrgicos — 1	Têxteis — 1
Tabaqueiros — 1	União Operária — 3

TOTAL DE ESCOLAS INSTALADAS EM SINDICATOS OPERÁRIOS — 29

EM SINDICATOS RURAIS — 3
NO SECTOR DE SERVIÇOS — 5
ESCOLAS INSTALADAS EM CENTROS DE ESTUDO SOCIAIS — 4

in CANDEIAS, 1987 a), pág. 342 a 344.

Assim, e num rápido comentário a estes quadros, vemos, como atrás tínhamos dito, que as regiões de Lisboa, do Alentejo e do Algarve são responsáveis por 34 das 41 escolas por nós detectadas, estando mais de metade do total de escolas recenseadas,ou seja, 25 em 41, situadas em Lisboa .

De novo realçamos que estes quadros estão longe de estar completos, pelo que todas as conclusões neles baseadas terão de ser muito cautelosas.

De todas as formas, para que estas escolas, todas elas detectadas entre os anos de 1917 e 1925, fossem incluídas nos nossos quadros, teriam de ser citadas nas fontes por nós consultadas, mais de uma vez no intervalo de tempo de 2 anos, a fim de se confirmar o facto de serem escolas que funcionavam na prática, ultrapassando assim as boas intenções.

Por outro lado, os sindicatos operários urbanos são responsáveis por 29 destas escolas, o que lhes confere um peso esmagador face ao sector de serviços e aos sindicatos rurais.

De notar ainda o caso do Porto, onde, em 5 escolas operárias, 4 estariam instaladas em centros e bibliotecas de estudos sociais, ao contrário das do resto do País que se encontram instaladas em sindicatos ou associações de classe. Terá isto a ver com a ainda relativa importância que o Partido Socialista Operário Português tinha no Porto, ao contrário de Lisboa onde quase se não dava por ele? Ou seria antes o reflexo de uma actividade anarquista propriamente dita que,demarcando-se da zona lisboeta, se afirmava com um maior rigor ideológico na zona do Porto?

Questões que ficam por esclarecer.

Não quereríamos,no entanto, encerrar este subcapítulo sem uma pequena reflexão sobre o número de escolas por nós detectadas. Se no total, a nível nacional, elas pouco representam, já a nível por exemplo, de Lisboa, a questão será algo diferente.

Com efeito, 25 escolas operárias em Lisboa e nos seus arredores constituem já um número que dá que pensar. Se a isto se juntar o número de escolas de "A Voz do Operário" ou as escolas por ela controladas, em número que, para o ano de 1920, são contabilizadas por Maria Cristina Mesquita como perfazendo as 47 escolas (Mesquita,1987) teremos em Lisboa cerca de 72 escolas directa ou indirectamente ligadas ao movimento operário o que também nos ajuda a compreender o longo braço de ferro entre a C.G.T. e o Partido Socialista Operário na luta pelo controlo desta instituição educativa, com resultados algo infelizes para os anarquistas (Candeias, 1988a).

Por outras palavras, na Lisboa dos anos 20, as escolas privadas que, embora com perspectivas ideológicas e mesmo pedagógicas diferentes, se encontravam nas mãos de organismos ligados ao movimento operário, eram tantas como as escolas do Estado, perfazendo o total de alunos destas escolas um número que não se afastaria muito das 3500 crianças, com base em cifras fornecidas pela anteriormente citada Maria Cristina Mesquita (p. 376) e, como à frente neste subcapítulo se verá, por nós próprios.

Sobre o peso percentual que este número de alunos representaria face à totalidade da população escolar de Lisboa, tendo em conta as cifras que no anterior subcapítulo caculámos, mas que no que respeita ao princípio da década de 20 serão pouco mais do que hipotéticas, pensamos que este sector da educação privada "radical" seria responsável pela educação de aproximadamente 18 por cento dos 20 000 alunos da instrução primária lisboeta, que é o número que nos parece mais verosímil para esta altura, juntando os números referentes às escolas estatais e às escolas privadas.

De qualquer das formas realce-se a dificuldade, como mais à frente veremos, em calcular com um mínimo de rigor o número de crianças abrangidas pelas escolas sindicais.

Apenas uma última chamada de atenção para o aparecimento da U.N.I.E. (Universidade Nacional de Instrução e Educação) de que falámos numa parte anterior deste trabalho e cuja actividade se começa a notar no ano de 1925, tomando a seu cargo algumas das escolas instaladas em sindicatos.

Uma vez esclarecido o número, composição profissional e distribuição geográfica das escolas por nós detectadas, passaremos de seguida à tentativa de compreensão do que nelas se passava e nomeadamente no que respeita à quantidade de crianças que nelas seguiam a escolaridade.

Número de alunos e dimensões das escolas operárias

Numa entrevista ao secretário-geral do Sindicato Unico da Construção Civil de Lisboa, publicada em "A Batalha" (nº 1408, 1923), este, depois de referir os esforços dos sindicatos em prol da educação popular e de salientar as dificuldades económicas que estas escolas vêm sentindo, refere-se a elas nos seguintes termos:

> *"... As nossas escolas estão abertas a todos os operários e aos filhos de todas as profissões. Admitimos as crianças que se apresentem rotas ou descalças e apenas reclamamos que venham asseadas (...) nelas estando actualmente inscritos mais de 400 alunos...".*

Tais escolas estariam, segundo o entrevistado, "...instaladas em bairros populosos - Palma, Alto do Pina, Belém, Calçada do Combro, etc..."

Anos antes, através da leitura de "O Construtor", nº 153 de 1916, vemos que alguém da secção do mesmo sindicato situada na Rua da Palma, salientando ser a sua a única escola da zona, indicava um quantitativo de "... 70 crianças pobres..." que a frequentavam. O jornal "A Aurora Social", nº1 de 1919, porta voz do S.U.C.C. de Évora, indicava, entre adultos e crianças, 129 inscritos distribuídos por dois professores, relativamente à escola Francisco Ferrer, pertença da União dos Sindicatos Operários da cidade alentejana. Continuando a falar de números o "Sul e Sueste", Nº 67 do ano de 1922, órgão do Sindicato dos Ferroviários do Sul e Sueste, indicava os seguintes números para a sua escola da Casa Branca (Alentejo): 29 crianças inscritas, das quais 24 frequentavam regularmente as aulas. Destas 29 crianças, 15 eram do sexo masculino e 14 do sexo feminino estando 24 crianças inscritas no 1º grau e 5 no 2º. Na escola do Arsenal da Marinha, "A Batalha" refere no ano de 1924 a frequência às aulas deste sindicato por parte de 30 crianças, e este mesmo jornal, no seu nº 2249 do ano de 1926, conduz-nos a uma escola do pessoal extraordinário dos tabacos, escola essa que é frequentada por 33 crianças dos dois sexos, estando no entanto previstas obras de ampliação devido aos muitos pedidos da parte de mais crianças que desejam frequentar tal escola.

Assim, e na ausência de registos de matrículas e de dados mais precisos, torna-se difícil o cálculo exacto do total de crianças que frequentariam as 25 escolas operárias de Lisboa que conseguimos detectar, número que no entanto, e realce-se, consideramos aquém do que de facto existiria, pensando nós que a média de crianças por escola se situaria entre as 30 e as 40.

Com uma ou outra excepção: voltando um pouco atrás, em 1916, e como foi dito, uma destas escolas, a da Palma, seria frequentada por "... 70 crianças pobres...", números que sendo altos, ignoramos se se mantiveram com o decorrer dos anos.

De qualquer forma, pensamos, que o número de alunos por escola, e por ano, no que respeita às escolas sindicais, se aproximarão mais dos 30 citados como estando ligadas às escolas do

Arsenal da Marinha ou da Associação do Pessoal Extraordinário dos Tabacos do que com os 70 que frequentavam a escola da Palma.

Desta forma, e num cálculo que nos parece realista, entre os anos de 1919 e 1926, as escolas operárias de Lisboa seriam responsáveis anualmente pela educação de um número de crianças que variava entre as 750 e as 1000, variando este total, que seria certamente superior em 1919 e inferior em 1926. Realce-se que este número de alunos que passaram pelas escolas sindicais não estará muito longe de 6 a 7 por cento do número de crianças que anualmente frequentavam as escolas oficiais da mesma cidade. Um número que justifica por si só todo este trabalho, pensamos nós.

O regime de horários das escolas sindicais

Outro dado interessante para o estudo dessas escolas tem a ver com os horários por elas praticados quer no que diz respeito às datas de abertura e encerramento das aulas quer no que diz respeito à duração do período escolar diário e semanal.

Pelo que conseguimos apurar, no que diz respeito ao primeiro aspecto e ainda referente às escolas da construção civil, as datas de encerramento e abertura de aulas, bem como o período de funcionamento diário, seriam as seguintes:

QUADRO 7

Horários, abertura e encerramento das actividades escolares das escolas sindicais da construção civil, entre 1921 e 1926.

Ano Lectivo Tipo de horário e datas	1921-22	1922-23	1923-24	1924-25	1925-26
Hor. Diurno	12H-16H	9H-13H	___	9H-13H	___
Hor. Nocturno	19:30H-22H	19:30H-22H	___	___	___
Datas de Abertura	20/11/21	30/9/22	___	16/10/24	14/10/24
Datas de Encerramento	___	___	10/8/24	1/8/25	1/8/26

in CANDEIAS, 1987 a), pág. 346

Como se pode ver no quadro atrás exposto, nenhum dos anos se encontra completamente preenchido, o que, mais uma vez, espelha as dificuldades por nós sentidas na obtenção de dados.

No entanto, e através de uma leitura em que tais lacunas são tidas em conta, estes dados indicam-nos, no decorrer dos anos aqui representados, uma tendência para a estabilização quer no tocante à duração do ano lectivo quer no que respeita aos horários diários.

Comparando-os com o que se encontra legislado a nível oficial e com aplicação quer para as escolas do Estado quer para as escolas particulares, poderemos compreender um pouco mais da realidade educativa sindical.

Vejamos assim o que José Salvado Sampaio nos diz sobre esta questão:

"... a Lei nº 1264 de 9 de Maio de 1922 que vem a ser regulamentada pelo Decreto nº 8203 de 19 de Junho do mesmo ano marca o início do ano lectivo nas escolas do ensino infantil e primário geral em 6 de Outubro e o fim em 31 de Julho, prolongando-se o ano escolar até 31 de Agosto. O dia escolar é de 6 horas incluindo intervalos entre disciplinas nunca superiores a 15 minutos. A quinta-feira não é considerada dia feriado, destinando-se, sempre que o tempo o permitir, a excursões ou passeios de estudo. As últimas quintas-feiras de cada mês e aquelas em que não for possível realizar passeios ou visitas de estudo destinam-se a exercícios de ginástica e recitativos, a jogos educativos e a canções regionais.

O horário das crianças que frequentam as escolas particulares e oficiais é de trinta tempos semanais.

O tempo destinado a cada lição do ensino infantil e das duas primeiras classes do ensino primário geral não excede trinta minutos. Nas três últimas classes do ensino primário geral, é de quarenta e cinco minutos..." (Sampaio, 1975, pp. 22, 23).

Portanto, e comparando o regime de horários, aberturas e encerramento de aulas prescritos pelo Estado, e o que se cumpria nas escolas sindicais, notamos a existência de semelhanças e diferenças interessantes, e de certa forma esclarecedoras.

Assim, no que diz respeito à abertura e encerramento das aulas, as escolas sindicais estão muito perto das datas prescritas pela Lei de 7 de Maio de 1922, que, lembramo-nos, em princípio se aplicava também às escolas particulares no que se refere aos tempos semanais, isto é, o número de lições por semana.

Já no que respeita à duração do dia escolar, que, para as escolas oficiais, segundo a lei atrás citada, seria de 6 horas, vemos que, nas escolas sindicais por nós analisadas, tal duração não ultrapassa as 4 horas no horário diurno, reduzindo-se a três horas e meia no horário nocturno.

Tal duração não implica, porém, que se não cumprissem os trinta tempos semanais, que a terem a duração de 30 minutos para as duas primeiras classes, e de 45 minutos para as 3ª, 4ª e 5ª classes, implicaria um total de 15 horas semanais de leccionação para as 1ª e 2ª classes, e 22 horas e 30 minutos para as 3 últimas classes.

De facto, para as duas primeiras classes, 4 dias por semana a 4 horas por dia chegariam para cumprir estes 30 tempos semanais, reduzindo no entanto o tempo de duração dos intervalos, que segundo a lei seria de 15 minutos, mas mantendo-se a possibilidade de preservar o feriado de quinta-feira.

Já o mesmo não aconteceria nas 3 últimas classes que, para cumprirem as 22 horas e 30 minutos que os 30 tempos semanais implicariam, teriam de estender as suas actividades lectivas por sensivelmente 6 dias da semana, prescindindo das várias actividades que a lei recomenda para as quintas-feiras, e ocupando pelo menos uma parte do sábado.

Portanto o que daqui se ressalva é que os 30 tempos impostos pela lei poderiam ser cumpridos pelas escolas sindicais, na condição de encurtarem os intervalos entre as lições, e no caso das três últimas classes (3ª, 4ª e 5ª), ter-se-ia que ocupar uma parte do sábado e prescindir das actividades das quintas- feiras, actividades essas cuja existência, mesmo nas escolas oficiais, não deixa de nos levantar alguma desconfiança quanto ao seu cumprimento.

Se estes tempos foram cumpridos ou não, eis o que não poderemos assegurar. De qualquer forma e para as três últimas classes, o cumprimento da lei, com os seus 30 tempos semanais com a duração de 45 minutos cada, e contando com 6 dias de aulas por semana, implicaria que a média de intervalos entre as lições seria de 3 minutos, o que sem dúvida equivale a dizer que tais intervalos não existiam, com todas as implicações que de tal facto adviriam: cansaço, quebra de atenção, baixa de rendimento escolar, etc.

Isto leva-nos a supor que, nestes casos, a lei, muito pura e simplesmente, não seria cumprida, e as crianças destas escolas teriam menos aulas por semana do que as crianças do ensino oficial.

Os professores

Procuraremos abordar esta questão tendo em conta variáveis de pertinência reconhecida, nomeadamente no que respeita à relação número de alunos por professor, formação académica dos professores, tendências políticas e ideológicas, etc..

Assim, de tudo o que pudemos recolher sobre este assunto, e que pouco foi, diga-se desde já, fica-nos a impressão de que, nos aspectos considerados essenciais pelas leis, as escolas sindicais não diferiam muito das escolas oficiais. Com efeito o Decreto de 29 de Março de 1911 sobre a organização do ensino, referindo-se às escolas primárias, cujos graus elementar e complementar funcionariam nos mesmos edifícios, refere que, a cada grupo de 40 alunos, corresponderia um professor.

Assim, nas escolas sindicais, tendo em conta a sua dimensão e a média dos alunos que as frequentavam, cremos ser de fácil preenchimento este requisito estatal. No entanto, pensamos que, nas escolas sindicais, seria quase de uma constante o facto de os alunos dos diferentes anos e idades frequentarem simultaneamente as mesmas salas com um só professor, e tudo isto por uma razão simples: pouco espaço, tais escolas sendo constituídas na maioria das vezes por uma única sala.

Tal situação, sendo pouco aliciante, não deixaria no entanto de ser comum a uma série de escolas estatais quer rurais quer também de zonas urbanas mais pobres.

No que respeita aos professores destas escolas, e como atrás dissemos, pouco sabemos. Qual o seu tipo de contrato, quais os seus ordenados e quais as suas habilitações, eis uma série de questões cuja resposta não deixa de ser problemática.

Ficaremos a ter uma ideia geral sobre as competências e habilitações dos professores destas escolas, através da legislação sobre o ensino primário particular, compilada por José Salvado Sampaio.

Começando pelo fim, isto é, pelas suas habilitações, repare-se que a 1ª República, na continuidade da Monarquia Constitucional vigente até 1910, foi extremamente liberal para com os professores do ensino particular:

> *"...o Decreto de 29 de Março de 1911 autoriza o exercício do ensino primário particular aos possuidores de habilitação legal que faculte o ministério do ensino oficial afim. Alarga-se este exercício aos que na data de publicação do decreto se encontrem inscritos como professores do ensino particular e, bem assim, aos que tenham sido aprovados em exame especial feito nas escolas normais, ou que possuam um curso secundário, superior ou especial..." (p. 210).*

A possibilidade de exercer o magistério primário sem qualquer tipo de habilitações reconhecidas era ainda estendida a quem "...exerça em localidades sem escola oficial ou professor legalmente habilitado...", (p. 210), o que seria o caso provável da maioria das regiões rurais portuguesas, mas bastante improvável nos centros urbanos.

Uns anos mais tarde, e segundo o Decreto nº 5785-A, de 10 de Maio de 1919, as habilitações necessárias aos professores particulares fixam-se no seguinte: "... - inscrição prévia como professores do ensino particular; - curso secundário, superior ou especial ; - aprovação no exame final do curso das escolas primárias superiores (8º ano de escolaridade)..." (p. 211).

A idade considerada mínima para exercer a profissão de professor seriam os 19 anos, tendo que, no entanto, tal exercício, bem como a legalização de qualquer escola primária particular, estar dependente de "...fiscalização oficial para garantir da competência legal dos professores e das prescrições da higiene escolar..." vedando-se o ensino particular "...aos indivíduos que ensinassem doutrinas contrárias às leis do Estado, à liberdade dos cidadãos e à moral social..." (pp. 210, 211), o que certamente inquietaria, pelo menos, alguns dos professores das escolas sindicais.

Mais tarde, e para combater o desemprego dos professores primários oficiais, "...o Decreto nº 10181 de 13 de Outubro de 1924 só autoriza o exercício do magistério primário particular aos diplomados com o curso das escolas normais primárias, ressalvando os já inscritos na matéria..." (p. 211).

Tendo em conta tudo o que aqui foi dito e dando-se o caso de tal legislação ser efectivamente cumprida, poderíamos adiantar com algum grau de certeza que o mínimo de habilitações requeridas à maioria dos professores das escolas sindicais urbanas, excluindo os que leccionavam antes de 1911, seriam os diplomas dos "cursos especiais" sobre os quais pouco se sabe, logo seguidos dos diplomas do ensino primário superior, grau que se obtinha três anos depois do curso complementar de instrução primária, que equivalia a 8 anos de escolaridade.

De realçar que os professores primários particulares teriam, no entanto, de ver as suas habilitações bem como as suas inclinações políticas e morais (sic) serem aprovadas pela fiscalização do ensino primário do Estado, que, em princípio, exigiria um grau mínimo de habilitações e de competência pedagógica, o que obviamente colocaria a carreira de tais professores nas mãos dos inspectores escolares.

Assim sendo, no geral pensamos que, essencialmente, o corpo docente destas escolas, e no que diz respeito às suas habilitações, seria sobretudo mais heterogéneo do que o que leccionava nas escolas estatais urbanas, sendo todas as conclusões que ultrapassem isto, no momento actual, abusivas por falta de dados.

Entrando em matéria mais específica, como sejam as relações, nomeadamente contratuais, entre estes professores e os sindicatos que mantinham escolas, eis outra dificuldade com que nos tivemos de haver, sendo, os resultados pouco brilhantes.

Assim, e dando alguns exemplos, poucos, infelizmente, de citações da imprensa operária sobre este assunto, vemos que em "O Construtor" (nº 156, 1916) "...José Antunes (membro do Conselho Escolar da S.U.C.C.) oficiou ao Ministério do Interior para que este Ministério facilite que um professor leccione Instrução Primária na sede da Federação da C.C....".

Da forma como esta notícia está redigida, e tendo em conta que o requerimento se dirige ao Ministério do Interior e não ao Ministério da Instrução Pública, fundado no ano de 1913, não sabemos se se trata de pedir ao Ministério que envie um professor para a escola sindical, ou se se trata de interceder por um professor que eventualmente tivesse sido recusado pela inspecção, pelas acima citadas "razões políticas e morais".

O primeiro caso, sendo possível, não nos parece, no entanto, típico do procedimento das Comissões Escolares Sindicais, que 3 anos mais tarde (1919), quando forem inseridas nos estatutos dos sindicatos únicos, terão como tarefas, entre outras, a de velar pelo carácter racionalista das suas escolas, como atrás foi dito. Por outras palavras, não cremos que os sindicatos pedissem professores aos ministérios, e muito menos ao Ministério do Interior.

Pelo papel activo que estes professores têm nas festas escolares, e aí, sim, as citações da imprensa operária são muitas, festas escolares onde se não cessa de fustigar o ensino do Estado, a traição da República face ao povo e de exaltar Ferrer e o racionalismo, tudo nos indica que se tratava de professores escolhidos não só, mas também, em função das suas simpatias para com o anarco-sindicalismo e o movimento operário (ver entrevista com Custódio da Costa, em Anexo no Volume 2 desta tese).

Não deixa, no entanto, de ser verdade que a necessidade a muito obriga, sendo bem possível que uma parte do corpo docente das escolas sindicais preferisse dar vivas a Ferrer, a continuar num desemprego do qual teriam sido salvos pela abertura de escolas onde não eram exigidos os diplomas da escola normal.

Admitindo que em alguns casos tal facto fosse verdadeiro, mal estávamos, no entanto, se, ao inverter a lógica, fizéssemos a regra a partir da excepção que cremos terem sido estes casos. O que sabemos, e aí, sim, com base em documentos, é que as intenções dos membros das comissões escolares, bem como os seus regulamentos, ultrapassavam os critérios estreitos da instrução primária tradicional e que tal atitude, para ser levada a cabo, teria de passar por uma política coerente de contratação de professores.

Sendo assim, e sem sermos absolutos nas nossas opiniões, apontamos para uma provável componente política como critério para a contratação dos professores das escolas sindicais, dependendo, no entanto, a forma como tais critérios seriam aplicados da composição das comissões escolares.

Pouco mais podemos adiantar sobre o assunto, visto que não temos dados que nos permitam sequer calcular os salários auferidos por estes professores, o tipo de vínculos contratuais que os ligavam às escolas e vários outros pormenores que em conjunto seriam preciosos para apreciarmos de uma forma mais completa o perfil da relação professor-sindicato, bem assim como o do próprio professor destas escolas.

Cremos, no entanto, que tal perfil não diferiria muito do que Peré Solá avança quando se refere ao corpo docente das escolas racionalistas catalãs do princípio do século:

> *"...Èste se compone de un excedente de intelectuales, en general bien poco cualificados, dispuestos a ejercer (y vivir de) el rol de maestro racionalista allí donde un sindicato, ateneo racionalista o cooperativa obrera requiera sus servicios..."(Solá, 1978, p. 33).*

Conteúdo das matérias e regime de avaliações

De novo, pouco ou nada sabemos das matérias ensinadas nestas escolas, tudo nos apontando, no entanto, para uma semelhança, pelo menos formal, com os conteúdos do ensino oficial.

As razões que nos levam a sugerir esta semelhança prendem-se a vários factores, entre os quais o principal consistirá no problema das equivalências, de que decorre a obrigatoriedade da prestação de provas de exame inteiramente dependentes da inspecção primária oficial.

Com efeito, e recorrendo de novo ao precioso trabalho de José Salvado Sampaio, aos inspectores de circunscrição, o grau mais elevado da carreira de inspector, segundo o decreto de Março de 1911, caberia entre outras tarefas a de "...nomear júris de exame da instrução primária complementar..." (p. 127).

Existindo apenas 3 circunscrições escolares a nível nacional (Lisboa, Porto e Coimbra), estas encontram-se divididas em vários círculos à frente de cada um dos quais se encontra um inspector de círculo a quem cabem entre outras as tarefas de "...elaborar um relatório anual sobre o seu círculo e vigiar escrupulosamente os serviços de exame, presidindo aos exames de instrução primária elementar da área do círculo..." (p. 129).

A nível nacional, os exames ocorrem, nos anos de 1911 a 1924, na 3ª classe, classe terminal do ensino primário elementar (antigo 1º grau) e 5ª classe, correspondendo ao ano final do ensino primário complementar (antigo 2º grau). De 1924 em diante o exame relativo ao ensino primário elementar passa a processar-se na 4ª classe, mantendo-se como exame final o da 5ª classe.

Tal legislação, tanto quanto sabemos, aplica-se também às escolas primárias particulares e, portanto, às escolas sindicais.

Segundo os testemunhos da imprensa sindical, alguns dos exames relativos às suas escolas decorrem nas suas próprias instalações, havendo, no entanto, casos em que as crianças irão prestar provas em escolas do Estado ("A Batalha", nº 2354, 1926).

Pensamos que no primeiro caso se trata de exames relativos ao primeiro grau de instrução primária, tratando-se pois de provas internas à escola, enquanto os segundos se referenciam ao 2º grau

(5ª classe) tratando-se de um exame de saída da instrução primária, o que justifica uma maior solenidade e um maior rigor na avaliação.

Portanto, e como foi dito relativamente aos exames, o espaço de manobra das escolas sindicais dependerá essencialmente dos inspectores de círculo e de circunscrição, figuras que, especialmente a primeira, exercem um controlo directo, quer sobre as escolas no que respeita ao seu corpo docente, instalações, etc., quer sobre os processos de avaliação.

Tal espaço de manobra não será, no entanto, e na nossa opinião tão restrito quanto poderíamos pensar, dada a fluidez dos próprios programas de instrução primária a par da sua extensão e enciclopedismo, o que torna verdadeiramente difícil o seu controle. Quando as regras são vagas, tal facto só vai conduzir a um aumento do poder dos intérpretes da lei, no caso, os inspectores, que passarão a estar no centro do controlo do que numa escola se passa.

Portanto, se bem que os exames não sirvam, na nossa opinião de aferição do que se passa a nível das aprendizagens que se processam numa escola, a forma como estas "cerimónias" se desenrolam, constituirão, por outro lado, um reflexo do verdadeiro "centro do poder" destas escolas: as relações existentes entre a comissão escolar sindical, o inspector do círculo, e duma forma secundária, os professores da escola.

Registe-se apenas que a aceitação de exames por parte de comissões escolares e professores que se encontram na área política libertária será por si só uma cedência aos seus princípios, cedência essa imposta no entanto por um natural pragmatismo e realismo de quem quer ver os seus filhos com um diploma que sancione os anos de escolaridade vividos. De facto, e como os próprios sindicalistas muito bem compreendem, ainda não se estava numa sociedade comunista libertária.

Assim, o ambiente vivido nos exames, a sua formalidade e severidade, ou, pelo contrário, uma atmosfera de cordialidade e "à vontade" constituem preciosos elementos para a avaliação das relações inspector-professor-comissão escolar, permitindo-nos assim detectar um ambiente geral que permita aquilatar da margem de manobra e autonomia das próprias escolas.

É desta forma que, através das muitas descrições destas cerimónias, que encontramos na imprensa operária da época, podemos lançar a hipótese de que, longe de hostilizarem estas escolas, pelo menos uma parte dos inspectores de círculo, acarinhavam-nas.

Vejamos, por exemplo, como o jornal "O Construtor", nº 210, 1917, nos relata uma destas cerimónias que decorreu na escola da secção sindical da Palma:

> *"...A festa principiou pelas 13 horas com o exame de passagem de classe, sendo o júri constituído pelos Senhores Borges Grainha e José João do S. Amaral, membros da Liga contra o Analfabetismo, estando presentes os professores João Lima Costa e a Senhora Maria do Carmo Groom. Os alunos prestaram provas sendo distinguido com vários livros o aluno que mais se distinguiu, Luís Vasques (...) Borges Grainha facilitou (sic) os professores da escola pela forma como souberam aproveitar o seu tempo educando os filhos dos deserdados da fortuna..."*

Portanto tudo muito normal, tudo muito festivo, com três factos interessantes a realçar: o primeiro será o facto de supostamente a escola ter dois professores, o que indica que se trata de uma escola com um elevado número de alunos. Com efeito, trata-se da escola da Palma que na altura era frequentada por cerca de 70 alunos.

O 2º aspecto interessante consiste na composição do júri que como atrás vimos teria de ser do conhecimento do inspector do círculo, e nele encontramos o "mação" Borges Grainha. O facto de os membros deste júri serem activistas da Liga contra o Analfabetismo, uma associação educativa de inspiração maçónica que muito se dedicou ao combate pela educação popular e que era muito bem vista pelas associações operárias, mostra bem, por si só, a boa vontade do inspector que legitimou tal júri. Diga-se, de passagem, que, pelo menos no que respeita a Borges Grainha, muito pouco haveria a dizer contra o seu currículo, visto tratar-se de um professor de liceu na capital, autor de uma vasta obra em que se encontram vários titulos ligados à educação e pedagogia (Oliveira Marques, 1986, p. 651).

O 3º aspecto a merecer referência é o facto de existirem "prémios", o que não está nada de acordo com as teorias racionalistas pelo menos na forma como estas eram encaradas pelos anarquistas. No entanto, se repararmos no tipo de prémios que, segundo "O Construtor", nº 290, 1920, foram distribuídos numa cerimónia análoga, talvez possamos compreender um pouco melhor esta questão. Com efeito, na cerimónia a que este jornal se refere, os prémios distribuídos eram compostos por livros cujos títulos eram bem elucidativos: "A Paixão de Ferrer" e "A Escola Moderna de Barcelona"!

Assim sendo, e dando-nos conta da possibilidade de existência de uma certa autonomia possível e provável na forma de transmissão dos conteúdos das matérias, tudo nos leva a supor que, no que concerne aos currículos adoptados por estas escolas, não haveria, pelo menos de uma forma aberta e frontal, grandes diferenças face aos adoptados pelas escolas oficiais, sendo até provável que se tratasse dos mesmos planos de estudo.

A haver diferenças, e na verdade cremos que as havia, estas encontrar-se-iam a outros níveis, que à frente serão alvo de busca.

Desta forma, nunca será de mais destacar dois aspectos que assumem uma importância vital neste tipo de questões: por uma lado, a vastidão e extensão dos currículos, e o carácter algo vago das prescrições metodológicas e didácticas propostas pelo Ministério do Interior numa primeira fase, e pelo Ministério da Instrução Pública da República a partir de 1913, que vão acentuar o segundo aspecto a ter em conta: a existência de um espaço de liberdade e interpretação das matérias propostas e dos métodos pedagógicos empregues, que possibilitarão aos professores uma margem de manobra que lhes permitirá acentuar aspectos conformes com a sua forma de encarar a construção de um processo social, e isto, tanto no que respeita aos contéudos das matérias propriamente ditos como à forma de os transmitir.

De facto, todos os estudos da última década, no domínio da sociologia da educação, acentuam a importância do papel dos professores na transmissão e descodificação dos conteúdos curriculares, rompendo assim com um determinismo algo mecanicista que apagava ou ignorava todas as perspectivas de resistência levadas a cabo, de uma forma mais ou menos assumida, pelos agentes do ensino (entre outros, Giroux,1983).

A experiência vivida na fase terminal da ditadura portuguesa é, aliás, bem elucidativa do que atrás foi dito.

Assim, e na nossa opinião, as próprias perspectivas ideológicas dos professores iriam influenciar, se não decisivamente, pelo menos de uma forma não negligenciável, quer a transmissão dos conteúdos educativos quer, sobretudo, as atitudes pedagógicas que se reflectiriam nos métodos de transmissão, nas maneiras de encarar a criança, etc. Mas se nem sempre a formação ideológica de um professor influencia decisivamente a sua forma de ensinar, é preciso no entanto não esquecer que estas escolas nascem tendo sempre bem presentes as críticas quer aos conteúdos quer às atitudes pedagógicas supostamente reinantes na educação do Estado.

Por outro lado, e como cremos ter salientado num outro momento deste trabalho, o anarco-sindicalismo encara a questão educativa na sua estratégia política de fundo, dando-lhe uma importância decisiva relativamente ao seu fim último, ou seja, a construção de uma "sociedade nova".

A tudo isto deve-se acrescentar o facto de no rol dos "mártires" do anarquismo se encontrar um pedagogo, ou seja, Francisco Ferrer, constantemente enaltecido e celebrado, cuja obra e concepções educativas são integradas como uma parte importante da bagagem teórica e cultural do militante, fornecendo assim as bases para uma "teoria pedagógica oficial" do anarco- sindicalismo: o racionalismo pedagógico, que mais à frente caracterizaremos de uma forma mais precisa.

Pensamos, pois, que as escolas ligadas ao operariado português do princípio do século veriam a sua originalidade e "diferença" sobretudo em torno de dois aspectos: 1° - uma transmissão de matérias e conteúdos que, sendo similares aos do ensino oficial, seriam alvo de um tratamento e interpretações mais politizados e consentâneos com as aspirações políticas do anarco-sindicalismo; 2° - a criação de uma ambiente pedagógico que se reflectiria nas relações professor-aluno, através de aspectos como a valorização das opiniões da criança, ambiente de não constrangimento, enfim toda uma série de atitudes que no seu conjunto traduzem uma real modificação na forma de ensinar e de "estar na escola", mas que sendo algo vagas e difusas, se tornam difíceis de avaliar, tendo sobretudo em conta a ausência de dados e de fontes que se referissem explicitamente às escolas operárias.

Alguns indícios deste tipo de atitude permitem-nos no entanto avançar a hipótese segundo a qual tais tipos de traços constituiriam um dos pontos essenciais que marcariam a "diferença" face "aos outros". Eis o que procuraremos sustentar nas linhas que se seguem.

Os traços caracteristicos das escolas sindicais:

1° - O ambiente pedagógico

Procuraremos aqui salientar os aspectos que na nossa opinião "individualizam" as escolas sindicais e que introduzem aspectos que as diferenciam, quer das escolas do Estado, quer das múltiplas escolas particulares existentes na altura em Lisboa.

Estes aspectos prendem-se, como veremos, a questões relacionadas com pressupostos pedagógicos que se articulam com questões políticas e ideológicas de fundo, características do movimento operário português do início do nosso século.

No ano de 1904, no número 25 do jornal sindical "O Metalúrgico", jornal que já foi citado no decorrer desta tese, podia ler-se a seguinte caracterização do ambiente supostamente reinante nas escolas do Estado:

"...A escola de hoje mais se assemelha a uma caserna que a uma instituição encarregada de fornecer à sociedade homens livres e úteis. Todos os movimentos, todas as manifestações, são regradas, metódicas, sem se atender ao espírito da época: o professor, salvo honrosas excepções, é o carrasco e o verdugo da criança..."

Dois anos mais tarde, no jornal "O Construtor", nº 33, 1906, publicava-se um manifesto onde se dava conta da tentativa de fundação de uma "escola livre de ensino integral" da iniciativa de vários estudantes da Universidade de Coimbra, entre os quais Campos Lima, que sendo "mação", viria a ser um dos intelectuais a assumir publicamente as suas ideias anarquistas comprometendo-se aberta e frontalmente nas lutas sociais do primeiro quartel do século XX. Neste manifesto poder-se-ia ler o seguinte:

"...As pessoas encarregadas do ensino quer literário quer prático não exercerão sobre as crianças nenhuma pressão de autoridade, sendo completamente repudiados os castigos corporais ou qualquer outro género de punição.

Tanto nas aulas como nas oficinas de aprendizagem, adoptar-se-á o sistema moderno de ensino, despertando nas próprias crianças o desejo de aprenderem por si, não impondo uma lição ou tarefas determinadas e esperando sempre que o próprio espírito de curiosidade as leve a interrogar o professor, tornando assim agradável e proveitosa cada lição...".

Onze anos mais tarde, no mesmo jornal,"O Construtor", nº 219, 1917, na sua secção "Vida Federal", poder-se-ia ler o seguinte:

"...Reuniu esta Federação para apreciar um ofício da União dos Sindicatos de Lagos sobre a estadia naquela localidade dos delegados desta Federação, Alfredo Estêvão da Cruz e João de Deus Simões, assim como de um inquérito aos mesmos delegados levantado por esta Federação (...). É dada a palavra ao camarada Alfredo Pinto, delegado da U.O.N. como sindicante, lendo um intenso relatório em que representava a cópia de várias actas das sessões da União dos Sindicatos de Lagos que acusaram o camarada Alfredo Estêvão da Cruz, que sendo professor da dita União castigava os alunos com reguadas, assim como ficar em dívida com a cooperativa daquela localidade, etc (...). Tem a palavra Alfredo Estêvão da Cruz que(...) sobre a acusação de bater nas crianças diz que algumas vezes o fez, mais era instado pelas mães dos próprios alunos, mas que esses castigos eram umas pequenas reguadas nas mãos, e que muitas vezes se tornava uma autêntica criança, brincando com elas só para não terem tédio à escola pois na maioria eram refractárias; defende-se ainda das outras acusações, dizendo, por fim, que tudo era uma intriga que fervilhava em sua volta, deixando ao critério dos delegados o bom ou mau juízo da defesa que apresentou(...) sendo por fim aprovada uma proposta para que se nomeasse uma comissão de 5 elementos para estudar uma sindicância juntamente com a defesa do acusado..."

Estes três trechos por nós transcritos constituem, na nossa opinião, um exemplo muito claro do que se pensava e do que de facto se passava nas escolas sindicais.

Da crítica aberta à "caserna" e ao "verdugo" da escola oficial, contrapunha-se a atitude centrada numa pedagogia não directiva e activa, característica dos meios mais avançados da época. O que de facto se passava, como podemos perceber da leitura da 3ª transcrição, reflectia uma realidade que se encontrava entre as duas primeiras posições.

Com efeito a realidade das escolas sindicais estaria bem longe da boa vontade que a inexperiência pedagógica de Campos Lima reflectia no seu manifesto, que diga-se de passagem não chegou a passar à prática. É preciso que se note, no entanto, que projectos deste tipo foram de facto levados à prática um pouco por toda a Europa e América Latina. A Escola Oficina Nº 1 em Lisboa, é um exemplo de tais realizações, que, uma vez analisadas e sem que o seu interesse se esbata, se afastam porém do paraíso imaginado por Campos Lima.

Tais projectos, na nossa opinião, aproximavam-se do ideal de escola consciencializada pelos anarco-sindicalistas e livres-pensadores da época e influenciaram decisivamente o imaginário pedagógico do movimento operário português dos 30 primeiros anos deste século.

Os traços principais a salientar destes projectos organizavam-se, e como no princípio do trabalho afirmámos, em torno de duas questões, que resumidamente enumeramos de seguida e que mais à frente desenvolveremos:

a) O carácter integral da educação, nas suas várias acepções;

b) A liberdade e o não constrangimento da criança, típica das concepções pedagógicas do que poderemos chamar de uma forma vaga a "educação nova";

Mas, neste momento, o que na verdade nos interessa é ver como estas teorias socio-educativas, popularizadas pelo anarco- sindicalismo sob a designação de "racionalismo educativo" ou "racionalismo social", eram vistas e aplicadas nas escolas sindicais que temos vindo a seguir.

Pelo que sabemos e temos demonstrado no decorrer deste trabalho, qualquer generalização no que respeita às práticas pedagógicas das escolas sindicais, devido à escassez de fontes, terá de ser muito cuidadosa, tentando sobretudo definir tendências e pouco mais. Assim, os poucos documentos de que dispomos indicam-nos, relativamente às escolas sindicais, uma imagem que, sendo longínqua face ao ideário pedagógico libertário, se afasta no entanto da imagem que nos é dada sobre as escolas oficiais, sendo conveniente salientar que a imagem negativa sobre o panorama escolar oficial português fazia a unaminidade de todos quantos, independentes face ao poder, se interessavam directa ou indirectamente pelos problemas de ordem educativa.

Esclarecido este ponto, poderemos ver, através da transcrição do artigo de "O Construtor" em que um professor era alvo de um inquérito por aplicar reguadas às crianças da sua escola, como a questão das punições físicas nestas escolas assume um carácter quase que de crime.

Se é evidente, pela leitura integral do texto que apresentámos apenas parcialmente, que as acusações ao delegado da Federação da Construção Civil do Sul e Ilhas e professor primário Alfredo Estêvão da Cruz se não se esgotam nas questões de ordem pedagógica, estas são suficientemente graves para constarem de forma decisiva no relatório de sindicância levado a efeito pelo delegado da U.O.N., o organismo central de coordenação do movimento operário português da época, antecessor da C.G.T.

Torna-se bem clara, através do próprio testemunho do próprio Alfredo Cruz, a contradição existente entre os seus princípios, que o impedem de bater nas crianças, e os próprios pedidos dos pais destas, que, com menos preocupações pedagógicas, fazem das punições físicas uma prática pedagógica quotidiana.

Se noutras escolas, com outros professores e também com outras condições gerais, mas com o mesmo tipo de alunos, e estamos óbviamente a pensar na Escola Oficina Nº 1, tais contradições são resolvidas de uma forma diferente, o facto é que este professor, cuja formação pedagógica ignoramos, mas que não deveria diferir muito da generalidade do corpo docente das escolas sindicais, não resistiu em incorrer no crime pelo qual é julgado: dar reguadas nas crianças.

Mas fê-lo, e a acreditar no seu testemunho, como último recurso face a uma população escolar "refractária", população essa que também não seria muito diferente da das restantes escolas sindicais. Seguindo o seu testemunho, este "último recurso" é acompanhado por um evidente "problema de consciência" que o leva a realçar que "... muitas vezes se tornava uma própria criança, brincando com elas só para que não tomassem tédio à escola...".

Que se tratava de um professor em apuros, eis o que o trecho por nós trancrito, bem o demonstra. Mas em apuros porquê?

A resposta a esta pergunta, que vem sendo dada no decorrer do trabalho, leva-nos inevitavelmente a estabelecer comparações face ao que se passava nas escolas oficiais.

Assim, e excepção feita ao caso de eventuais prepotências a raiar o campo do sadismo, que professores é que no ensino oficial seriam, ontem como hoje, alvos de inquérito por aplicarem "umas reguadas" aos seus alunos?

Qual seria, e qual é, a atitude da maior parte dos professores ao defrontarem uma população escolar "refractária"? Tornar-se-iam eles crianças "... brincando com elas só para que não tomassem tédio às escolas?..."

Que estas comparações não sejam entendidas como generalizações demagógicas face a situações que, pela diversidade e vastidão, dificilmente poderiam ser entendidas como homogéneas. Não duvidamos que houvesse e que haja professores do ensino oficial a quem repugnassem os castigos físicos e que procurassem adoptar uma atitude viva e activa de molde a interessar e fazer participar os seus alunos nas tarefas escolares. A diferença face às escolas operárias é que, na nossa opinião, estas atitudes seriam características intrínsecas a estas escolas, facto que a excepção e a forma como ela é tratada, ou seja, através de um inquérito e posterior suspensão do infractor, confirma.

Tal estaria longe de ser o caso no que concerne às escolas públicas do Estado.

Por outro lado, também sabemos que, se em relação aos castigos físicos haveria como que um consenso da parte das escolas sindicais em os rejeitar, muitas outras atitudes tomadas nestas escolas reflectiam um conservadorismo residual, de mistura com algumas boas intenções de ordem geral, mas que se afastavam vertiginosamente das teorias preconizadas pelos próprios pedagogos libertários.

Exemplo disto será a seguinte moção aprovada numa assembleia da Associação de Classe do Pessoal Extraordinário dos Tabacos e reproduzida em "A Batalha", nº2242 de 1926, e que diz entre outras coisas o seguinte:

"...Considerando que é às classes trabalhadoras que pela sua emancipação compete a transformação social (...) que a instrução é o principal elemento de um povo para a sua completa emancipação (...) o Pessoal Extraordinário dos Tabacos resolve:

1º - dar plenos poderes à Direcção para que, a partir de 1 de Abril, mande demolir o palco existente na sala da Associação para alargamento da escola;

2º - que com a madeira do referido palco mande construir um estrado balaustrado para servir de tribuna para o exercício do professor..."

Não temos dúvidas de que, por exemplo, Adolfo Lima, um desses pedagogos que tão de perto colaborou com o movimento sindical, estaria em completa oposição a este 2º ponto aprovado pelo Pessoal Extraordinário dos Tabacos.

Vejamos, assim, o que segundo este pedagogo deveria ser uma sala de aula. Referindo-se à Escola Oficina Nº 1, de que foi um dos impulsionadores, Adolfo Lima diz-nos a determinado passo:

"...sob a mesma orientação pedagógica que ditara o plano de estudos se foram modificando as tradicionais aulas, tornando-se oficinas, laboratórios, gabinetes de trabalho, cozinha, fazendo-se desaparecer o famigerado estrado em que o professor rotineiro pontificava entronizado; substituindo as torturantes carteiras por cadeiras e mesas de trabalho..." (Lima, s.d. p. 376).

Contradições idênticas poderiam, por exemplo, ser encontradas face à existência dos prémios a que nos referimos no capítulo anterior e que eram concedidos aos alunos que mais se destacariam no decorrer dos exames. Sobre tais práticas, vejamos o que dizia F. Ferrer, um dos pedagogos mais citados nos jornais operários:

"...Admitida y praticada la coeducación de niñas y niños y ricos y pobres, es decir, partiendo de la solidariedad y de la igualdad, no habíamos de crear una designaldad nueva, y por tanto, en la Escuela Moderna no habia prémios ni castigos, ni exámenes ..." (Ferrer, 1978, ed. póstuma, p. 133).

Assim, se nas escolas sindicais, os exames decorriam de imposições por parte do Estado e da necessidade de sancionar os anos de estudo com um diploma que permitisse aos alunos a obtenção de melhores condições de vida futura, nada, no entanto, obrigaria a que houvesse prémios para os melhores colocados. Que os prémios consistissem em obras de ou sobre Ferrer, o pedagogo que se opunha a tais práticas, tal reflectia a ambiguidade e limites em que se moviam tais escolas.

É desta forma que pensamos poder reafirmar que as "diferenças essenciais" das escolas sindicais face às escolas oficiais consistiam numa atitude geral que, alicerçada em teorias pedagógicas mais ou menos ligadas ao racionalismo, procurava demarcar-se da imagem negativa que acompanhava as escolas do Estado, imagem essa que é bem clara quando estas são comparadas a casernas.

Tal atitude reflectir-se-ia pela criação de um ambiente em que se procurava que as crianças não tomassem "tédio à escola" e excluía em princípio qualquer tipo de punição física que segundo todos os testemunhos era utilizada nas escolas do Estado.

De qualquer forma, não sendo estas as escolas ideais preconizadas pelo movimento operário, elas eram, na altura, as possíveis, e os materiais por nós consultados viam nelas uma alternativa face às escolas oficiais. Que, mesmo assim, elas não satisfaziam as organizações operárias, demonstram-no as teses educativas aprovadas no Congresso Confederal de Santarém de 1925 nas quais se procurava traçar o perfil da futura escola do proletariado, tomando como modelo a Escola Oficina Nº 1.

Os traços caracteristicos das escolas sindicais:
2º - As concepções pedagógicas dominantes - do "racionalismo socio-educativo" características das escolas sindicais à definição de um "modelo educativo libertário"

A "chave filosófico-ideológica" que, em nossa opinião, permite compreender mais claramente o pensamento operário, quer no que diz respeito às questões de ordem política geral quer no que respeita às questões especificamente educativas, assenta, e como antes no subcapítulo dedicado ao anarquismo tínhamos avançado, na síntese entre, por um lado, a crítica social de cariz socialista nascida das condições especificas da Revolução Industrial e por outro, na reelaboração e utilização dos conceitos racionalistas dos séculos XVIII e XIX, levadas a cabo pelos teóricos anarquistas que serviram de referência ao sindicalismo revolucionário e mais especificamente ao anarco-sindicalismo.

Com efeito, e no que respeita às ideias educativas, a utilização da palavra "racionalismo" é uma constante do discurso operário português da altura.

O racionalismo sócio educativo

Vejamos por exemplo um dos muitos dicursos operários sobre educação, e repare-se na forma como o termo "racionalismo" é utilizado:

> *"...o ensino racionalista encerra em si tudo o que é necessário para a educação moral do indivíduo, da família e das sociedades; aviva aos olhos amortecidos e sem fé, a lealdade, o amor e os bons princípios que despertam poderosamente em nós e tem a a virtude maravilhosa na inspiração e na confiança dos seres humanos para se atraírem mutuamente como laço forte para a união da famélica humanidade(...) a missão (de tais escolas) deve ser tal que deixe, em todas as crianças, salutares impressões e poderosos estímulos racionalistas para que as possa conduzir a maior grau de civilização que fará nascer nos seus alunos um ardente zelo no cumprimento do bem(...). Reparem bem nesse quadro que ornamenta quase todas as escolas, que é recomoração (sic) à memória do grande educador Ferrer, que representa um futuro cheio de luz; e sigam o seu exemplo para de uma vez por todas aniquilarmos a reacção..." (in "O Construtor", nº 137, 1916).*

A par de algo que James Joll apelidou de "tendência religiosa do anarquismo", talvez que um dos aspectos mais espantosos deste tipo de discurso tão frequente nos meios operários portugueses ligados ao anarco-sindicalismo seja a utilização dada à noção de racionalismo.

Tal corrente do pensamento contemporâneo que introduz como critérios do conhecimento, a observação e a experimentação, e que encontra entre os seus predecessores autores como Roger Bacon e Descartes, tendo continuação no enciclopedismo do século XVIII, desempenhou, é certo, um papel primordial na construção da "armadura ideológica" sobre a qual assentou a acção política das burguesias revolucionárias europeias e norte-americanas dos finais do século XVIII, e que as levou ao controlo dos aparelhos de Estado. Como elemento de ruptura face às estruturas filosóficas dominantes do "Antigo Regime", o racionalismo, constituirá a pedra de toque à sombra da qual se desencadeará a grande Revolução Industrial dos séculos XVIII, XIX e XX, e levará à construção de um mundo e de uma sociedade à forma e imagem dos novos senhores: a burguesia.

Evoluindo para o positivismo, através de, entre outros, autores como A. Comte e H. Spencer, o racionalismo vai fazer-se eco das preocupações de integração e reorganização em termos humanistas do mundo operário, essa "amálgama humana" abandonada à pior das sortes pela Revolução Industrial. Nesse sentido, o racionalismo positivista vai servir de inspiração aos reformadores liberais do século XIX e princípios do século XX, que, reunidos nas associações de carácter mais ou menos maçónico, ou mais ou menos religioso no mundo protestante, vão tentar melhorar as condições de vida populares através de escolas, creches, sociedades mutualistas, sem nunca pôrem em causa, no entanto, as bases da economia capitalista.

Em Portugal, os ecos destas correntes estão bem presentes na Revolução Republicana de 1910, como já antes tínhamos visto, e também na primeira fase da vida da Escola Oficina Nº1, como mais à frente na tese teremos a oportunidade de constatar.

Do ponto de vista educativo, o racionalismo positivista vai bater-se pelo desenvolvimento da educação popular, assente em bases laicas e obrigatórias, combatendo desta forma a influência das ideias religiosas na educação. Do ponto de vista da pedagogia, propriamente dita, o cientismo racional-positivista, fazendo jus às suas origens, defenderá as atitudes que vêem no estudo da criança, do seu desenvolvimento intelectual, físico e afectivo, as verdadeiras e únicas bases para a criação de uma pedagogia "científica" que rompa de vez com os postulados pedagógicos baseados nas concepções escolásticas supostamente dominantes até à época.

Tal tipo de intervenção pedagógica estará directa ou indirectamente na origem das novas teorias educativas que vão dar lugar, nos finais do século XIX e princípios do século XX, a um sem-número de experiências, por vezes tão diferentes entre si, mas com pontos comuns, tais como a preocupação de o ensino se "centrar na criança", à utilização dos "métodos activos", entre outras questões, e a que se convencionou chamar de "educação nova".

Vemos, pois, que os produtos directos ou indirectos do racionalismo positivista não poderiam deixar de marcar os meios "livre-pensadores" em que se moviam os intelectuais anarquistas dos finais do século XIX.

A experimentação e a observação que constituem a base da "ciência" segundo o positivismo, ao serem assumidas como os únicos critérios da verdade, vão obviamente servir de armas no desmantelamento do saber "apriorístico" de origem religiosa. Vão, também, estar na origem de novas atitudes do saber filosófico, político e educativo, e tais atitudes, quando recuperadas e aplicadas pelos anarquistas resultarão em formas de conceber o mundo e a sua evolução, que não deixarão de assustar o positivismo reformista dominante dos finais do século XIX e princípios do nosso século.

Frases e teses como as que defendem que "...A educação deve ser obra dos próprios trabalhadores, únicos depositários de uma ideologia que está de acordo com as leis naturais da sociologia..." (Sousa, 1978, "Tese sobre educação aprovada no Congresso da C.G.T.", Setembro de 1925), demonstram bem o enorme peso que o positivismo racionalista teve no pensamento operário anarco-sindicalista, mas também a forma como o anarquismo adaptou tal positivismo aos seus objectivos de luta e de sociedade.

Com efeito, são as leis da sociologia, "ciência positiva exacta ", que demonstram que o comunismo libertário é inevitável, afastando todas as outras concepções de evolução da humanidade para o campo da "política", conceito que, tal como é entendido pelos anarquistas, não passa de uma grosseira mistificação sem bases "científicas", que se destina a enganar o povo.

Assim, a atitude geral sobre a evolução do mundo e da sociedade, disseminada pela propaganda anarquista, mas com a qual a maioria dos seus teóricos, como Kropotkine, não estaria inteiramente de acordo, assenta por vezes num positivismo pré-marxista algo limitado e sectário, que recorre constantemente à "ciência" ou às suas interpretações, como critério de validação das suas teorias sociais e económicas.

Poder-se-ia dizer que, do ponto de vista epistemológico, não existe por parte do pensamento anarquista, como já antes tínhamos salientado, uma verdadeira ruptura com as estruturas dominantes da filosofia burguesa do século XIX, ou seja, o racionalismo positivista. Dir-se-ia tratar-se sobretudo de uma reutilização dos conceitos centrais do positivismo de forma a enquadrar e a tentar explicar a luta política e económica protagonizada pelo operariado dos princípios do século. Neste sentido, a versão anarquista do racionalismo não deixou no entanto, e mau grado os limites que antes tínhamos assinalado, de ser uma arma relativamente eficaz da acção política do operariado, nomeadamente em Portugal.

Por outro lado, o carácter claramente militante e "subversivo" com que a palavra "racionalismo" era empregue pelo operariado organizado, que o assumia como um suporte dos ideais mais globais do comunismo libertário ao mesmo tempo que como a base da sua experiência pedagógica, não deixaria de espantar, e por vezes de irritar, muitos intelectuais libertários, como nos deixa supor o testemunho de Emílio Costa publicado em "O Germinal", nº 8, 1916:

"... Quanto à instrução escolar algumas tentativas têm surgido depois sobretudo do fuzilamento de Ferrer. Houve uma onda de «ensino racional» que devia produzir os frutos que produziu: perda de tempo, de esforço e de dinheiro.

Como o ensino racional fora perseguido, começou-se a chamar de «racional» toda a propaganda revolucionária feita às crianças na escola (...). O problema da educação escolar

é dificílimo e deve por isso ser abordado com muita competência e prudência. Não é por se ser bom sindicalista ou anarquista que se sabe dirigir uma escola (...) Entretanto fundem-se escolas se há meios para isso, mas sem etiqueta (...) e sem querer fazer das crianças pequeninos revolucionários, cheios de doutrinas humanistas e emancipadoras..."

É bem claro, através deste artigo, o sentido político que por vezes era dado ao "racionalismo" operário, e contra o qual se insurge Emílio Costa, cujas palavras poderiam ter sido escritas por Kropotkine ou ... por Adolfo Lima.

Ou seja, por outras palavras, o carácter de combate social que a educação assumia para os estratos operários do anarco-sindicalismo e que, por vezes, levaria as suas experiências neste domínio para algo de muito perto da propaganda, raiava a incompatibilidade face ao que os pedagogos libertários achavam deverem ser os contornos de um "modelo educativo libertário". Poderíamos dizer que por vezes as posições "instintivas" dos operários membros das "comissões escolares sindicais", ou seja, de pessoas que se encontravam envolvidas em duras lutas sociais contra o patronato, o capitalismo e o Estado em geral, se aproximavam, sem que provavelmente eles se dessem conta, da forma de encarar a educação que, anos mais tarde, os bolcheviques vão por em movimento, ou seja a teoria da "escola de classe" ao serviço do Partido e da sociedade soviética (Pistrak; 1973; Makarenko, 1980, entre outros), e que será sempre abominada pelos libertários que abordaram os problemas educativos de um ponto de vista teórico.

Por outras palavras, as bases teóricas de um modelo educativo de carácter libertário, tal como era defendido pelos pedagogos desta área, era, ao que tudo indica, frequentemente subvertida na sua aplicação pelas escolas sindicais, tudo levando a crer que os factores de crítica social e de doutrinação política marcavam profundamente tais experiências. Tal seria provávelmente o preço a pagar pelo facto de tais escolas estarem instaladas em sindicatos e serem controladas por sindicalistas que faziam da luta social e política uma parte fundamental da sua vida de todos os dias.

Assim, reorganizando os traços essenciais da versão anarquista do racionalismo e das suas incidências educativas e pedagógicas, e aproveitando o que P. Solá nos diz sobre as escolas operárias catalãs da mesma altura, encontraremos as suas bases constitutivas nos seguintes aspectos:

"...a) el racionalismo librepensador del siglo XIX(...) b) el cientismo positivista(...) c) la crítica social libertária del rol de la escuela y la éducacion. Este último aspecto-el rasgo crítico-social de tipo anarquista- imprime algo así como carácter a casi todas las realizaciones de la escuela moderna..."(Solá, 1978, p. 28).

Os traços essenciais de um "modelo educativo libertário"

Mas sendo estas as caraterísticas essenciais da forma como a educação era entendida e aplicada pelos anarco- sindicalistas dos princípio do nosso século, tais características derivam, muitas vezes divergindo em aspectos pontuais mas significativos, de uma forma mais global de entender e caracterizar o processo educativo, tal como ele era visto quer pelos teóricos quer pelos pedagogos que

se colocavam na área do anarquismo. Esta forma mais global de encarar o processo educativo por parte dos teóricos do anarquismo assentava essencialmente nas seguintes bases:

a) o carácter integral da educação, como negação da dualidade ensino profissional-ensino clássico, avançando para a sua fusão numa opção que poderemos classificar como de politécnica, e que em termos estruturais aponta para o tipo de planos de estudo e composição curricular a que se poderá chamar de "escola única" (Oliveira, 1933; Candeias, 1981). Tal característica, prende-se também com a necessidade de obtenção de uma cultura básica técnica, científica e clássica o mais alargada possível, de forma a permitir a eliminação do que hoje chamaríamos de trabalho "alienado", substituíndo-o pela possibilidade de compreensão e dominio das bases cientificas, técnicas e sociais do trabalho ou seja, no fundo, e como nos lembra Alain Touraine (in Kaes, 1968, p. 249), tentando restaurar a "autonomia profissional e cultural operária" que tinha caracterizado os artesãos pré-industriais.

Consequentemente, o carácter integral da educação na sua versão socialista geral, e de uma forma mais marcada na versão anarquista, servirá também como uma base essencial no processo de adaptação do operário ao desenvolvimento técnico do trabalho, de forma a, na medida do possível, dispensar a necessidade dos chamados "especialistas", figuras que, na sua forma de encarar as relações sociais, poderiam sempre estar à beira de substituir os estratos dominantes da odiada sociedade existente.

Esta forma de encarar a educação como algo de integral constituirá a base essencial dos "planos educativos socialistas" (Dietrich, 1973) tal como eles eram encarados pelas três correntes do socialismo europeu do princípio do século: anarquistas, sociais-democratas e comunistas. A estes aspectos, devem-se acrescentar a introdução no ensino de um processo de crítica da realidade social que dará muitas vezes, sobretudo nas correntes comunistas e Sociais-democratas, mas não só, como acabamos de ver, um carácter algo panfletário, e sobretudo militante, a este tipo de concepções.

Mas quando os anarquistas se referem ao carácter integral da educação, referem-se também a uma outra acepção deste termo, ou seja, a construção afectiva e intelectual de uma pessoa una, que se possa assumir integralmente, como um indivíduo que detenha em si as chaves e os critérios de decisão, independentemente das pressões a que seja submetido.A preocupação em acentuar, nos seus planos educativos a necessidade da formação de uma personalidade completa e sobretudo independente, ou, nas suas palavras, "livre", será uma das preocupações que diferenciará os planos educativos postos em marcha ou idealizados pelos anarquistas, do que nesta matéria será preconizada pelas restantes correntes do socialismo. Desta forma, não fará sentido para os anarquistas, pelo menos para os seus pedagogos, que se queira fazer de uma criança um futuro anarquista, sendo mesmo esta atitude assumida como uma "heresia". O indivíduo será o que escolher ser, e é à luz desta forma de encarar o carácter integral da educação, que se devem compreender as criticas antes citadas de Emilio Costa face à suposta "militância político-pedagógica" de algumas escolas sindicais, assim como uma parte dos êxitos e das dificuldades da Escola Oficina N°1, sobre as quais teremos oportunidade de nos debruçar mais à frente nesta tese.

b) No seguimento do que antes dissemos, a segunda característica fundamental da maneira como os anarquistas encararam o processo educativo consistiu no valor que deram à liberdade e não constrangimento da criança, única forma de, nas palavras do "Comité para o Ensino Anarquista", datado de 1882 e composto por nomes como Kropotkine, Elisé Reclus, Louise Michel e Jean Grave entre outros, se conseguir a formação de homens livres e responsáveis:

"... Libertaire, c'est à dire consacrer, en un mot, le sacrifice progressif de l'autorité au profit de la liberté, chaque fois que l'objectif final de l'éducation sera de former des hommes libres qui respectent et aiment la liberté d'autrui..."(in "Pierre Kropotkin-Oeuvres", p. 201, editado por Zemliak, 1976).

Tais preocupações gerais traduziram-se em vários traços mais específicos, tais como: a deslocação da tradicional centração no ensino no programa e no professor para a criança (Snyders, 1974); o fomentar como base das aprendizagens os processos de descoberta orientados; a introdução da pedagogia de projecto como uma forma de ligação entre a aquisição de conceitos cognitivos e os aspectos práticos do ensino e das actividades humanas em geral (Dewey, a 1956, ed. or., 1900;b 1956, ed. or., 1900); a introdução de processos de "self governement" que levem à autonomização social progressiva da criança e à prática do trabalho em grupo, enfim, e numa palavra, a utilização dos "métodos activos", dentro de um campo mais vasto a que poderemos chamar de "educação nova" (Médici, 1977, ed. or. 1941).

Este último aspecto, ou seja, a introdução dos conceitos metodológicos e pedagógicos da educação nova, com o que eles têm por um lado de positivistas e, por outro, de "libertários" ao pôrem como valor abstracto e inamovível o conceito de liberdade, ao serem cruzados com os planos educativos socialistas, dará origem a uma sintese que poderemos classificar como sendo exclusiva das correntes de pensamento anarquistas, interessadas na emancipação tanto no campo moral como económico, do ser humano, e serão totalmente estranhas quer aos sociais-democratas do princípio do século quer aos comunistas, fora algumas experiências rapidamente suprimidas, na primeira fase do nascimento da União Soviética. Mais do que isso, tais diferenças estarão na origem de várias escaramuças algo violentas entre anarquistas e comunistas (Lindenberg 1977), no seio da Internacional dos Trabalhadores do Ensino, a organização de que a Associação de Professores de Portugal, de Adolfo Lima, Canhão Júnior e outros era aderente.

Será, pois, a esta síntese entre os planos educativos socialistas e as correntes educativas da educação nova que poderemos chamar de "modelo educativo libertário", um conceito que nos irá acompanhar ao longo de toda esta tese [21].

Mais do que ilustrativo das práticas pedagógicas das escolas sindicais,e como antes já vinhamos assinalando, o conceito de "modelo educativo libertário" consistirá para elas um ideal que não tinha no entanto as condições de nelas serem aplicadas, sendo necessário que outro tipo de instituições fosse criado para que tal ideal se aproximasse da concretização. Uma dessas instituições, provavelmente a única em Portugal e a única em Lisboa, foi precisamente a Escola Oficina Nº1, que constituirá a partir deste momento o centro desta tese.

3 - Concluindo

É hoje um ponto assente, que as condições económicas e sociais do século XIX português, a que se acrescentam, na nossa opinião, a mediocridade dos homens de Estado portugueses da época, não

foram de modo algum propicias à massificação do ensino básico no País. Ilustrando esta questão, talvez não seja de mais relembrar que, ao que tudo indica, na Lisboa do princípio deste século, haveria menos alunos no sector educativo primário estatal do que no sector educativo primário particular.

Por outro lado, característico de um país "late comer" como nos lembra Manuel Villaverde Cabral, é a coexistência entre uma estrutura sócio económica atrasada e uma elite operária forte e combativa, que neste caso, influenciada pelo anarquismo, conseguiu dar um significado político claro às bases culturais de uma estrutura social operária muito recente, desenraizada, mas relativamente homogénea, aproveitando e conjungando tal desenraizamento com o forte pendor autonómico contido na estrutura do pensamento e da acção do anarco-sindicalismo.

Neste sentido, o anarco-sindicalismo, na conjuntura específica da sociedade urbana portuguesa do principio do século, tinha as condições quer políticas, quer culturais, no sentido lato deste conceito, para tentar lançar os fundamentos de uma proposta social alternativa, e as suas preocupações educativas foram uma das manifestações mais interessantes de tal tentativa.

Mais interessantes porque parece ter sido claro para estes homens que a base do sucesso de tal proposta de futuro estava na criança e na sua educação, facto constantemente apregoado e praticado pelas burguesias europeias do século XIX, mas que em Portugal não teve resultados de vulto. Desta forma, foram incansavelmente montando escolas nas suas associações de classe e sindicatos, escolas que eles queriam diferentes e opostas ou, se quisermos, alternativas às escolas oficiais do Estado.

Talvez que a questão fundamental não seja o facto de terem ou não conseguido que tais escolas constituíssem uma alternativa global à estrutura educativa do Estado, a luta sendo aqui muito desigual. Provavelmente o fundamental aqui consistiu numa assinalável coerência entre os princípios ideológicos e as suas práticas, um sentido político que perspectivava a justiça e a solidariedade não numa vaga proposta de futuro, mas numa atitude mobilizadora que começasse no presente, e sobretudo na riqueza do legado socio educativo que tais propostas nos deixaram para os dias de hoje.

É difícil percebermos inteiramente os contornos exactos de tal legado através das vagas notícias que foram transparecendo sobre estas escolas, e da difícil e imperfeita reconstituição que delas tentámos fazer. Mais fácil será servirmo-nos de um caso em relação ao qual, e de uma forma algo inesperada e surpreendente, a questão das fontes se inverterá.

Por outras palavras, no que respeita à reconstituição e análise da experiência protagonizada pela Escola Oficina Nº1 , a escola que funcionou como algo de ideal face às escolas sindicais, o problema das fontes, consistiu em as abarcarmos na sua totalidade, em termos ou não conseguido seleccionar o essencial e desprezar o acessório, enfim em termos conseguido disciplinar o enorme acervo documental existente até há bem pouco tempo no edifício desta escola.

Ao entrarmos no fabuloso mundo da Escola Oficina Nº1, teremos provávelmente a têndencia para nos esquecermos destas escolas sindicais e do que elas representavam. Tal será no entanto, uma atitude parcialmente errada.

Na verdade se esta escola poderá ser autonomizada face às experiências sindicais própriamente ditas e ser trabalhada como uma instituição em si,o que faremos, o facto é que as pessoas que inspiraram, nalguns casos ajudaram e que ainda mais vezes serviram de referência directa às escolas

sindicais, foram as pessoas que estiveram na base do êxito da Escola Oficina Nº1. Teóricamente, não é assim difícil afirmar que a Escola Oficina Nº1, era um exemplo vivo do que o anarco-sindicalismo tentaria fazer em matéria de educação se para tal tivesse tido a oportunidade, o que, relembremos, vem confirmado na definição do projecto escolar do futuro adoptado pelas teses sobre educação do Congresso da C.G.T de 1925.

Três questões são no entanto essenciais para percebermos o êxito desta instituição, face ao relativo apagamento de que gozaram as escolas sindicais, que nunca conseguiram espraiar-se para além do meio social a que estiveram ligadas.

A primeira destas questões está nos meios que a Escola Oficina pode mobilizar e que as escolas sindicais não puderam. Na verdade só o facto de esta escola ter sido criada por Maçãos é que lhe permitiu que, até aos finais da década de 10, ela pudesse ter gozado da estabilidade financeira que lhe serviu de suporte ao desenvolvimento que teve .

A segunda destas condições consiste no seu corpo docente, na sua homogeneidade e na sua qualidade. Na verdade, por esta escola passou a "nata" dos pedagogos portugueses da altura, como à frente se verá.

A terceira tem a ver com o facto de esta escola ser, aparentemente pelo menos, um "território neutro". Por outras palavras, restam-nos poucas dúvidas de que um dos problemas com que se debateram as escolas operárias do princípio do século em Portugal, um dos problemas que limitaram a sua difusão em termos sociais mas que ao mesmo tempo lhes conferem interesse como uma manifestação cultural, quase no sentido etnológico da palavra cultura, foi o facto de elas se denominarem e assumirem como escolas "operárias" ou "sindicais". Muito ilustrativas de uma "cultura de classe", estas escolas eram no entanto, e como é natural, infiltradas por um dos aspectos mais limitativos de tal "cultura...": o natural sectarismo de quem se encontra envolvido numa luta social constante.

Eis o que queríamos dizer quando dissemos que a Escola Oficina Nº1 se encontrava em "território neutro": não sendo uma escola sindical nem uma escola oficial, foi mais fácil para o seu corpo docente, sob a supervisão mais ou menos benevolente dos liberais donos da escola, conquistar a autonomia que lhe permitiu espraiar as suas concepções socio pedagógicas, relativamente livres de pressões externas. Estas três questões que se encontram na base do sucesso da Escola Oficina Nº1, são também elas alguns dos elementos que nos permitem compreender as limitações das escolas sindicais, dando assim razão aos anarquistas, para quem o sindicalismo se não podia "bastar a si próprio", e muito menos constituir a base única da sociedade do futuro.

PARTE II

A ESCOLA OFICINA Nº1 1905-1930: DA REPÚBLICA AO ANARQUISMO A CONSTRUÇÃO DE UM MODELO EDUCATIVO LIBERTÁRIO

CAPÍTULO 1 - O NASCIMENTO DA ESCOLA OFICINA Nº1 E A SUA INSERÇÃO NA ÉPOCA

1 - Os actores: Maçãos e anarquistas, um caso de fusão

É um facto publicamente assumido que na origem da Sociedade Promotora de Creches, de onde virá a saír no princípio deste nosso século a Sociedade fundadora da Escola Oficina Nº1, estão Maçãos, dos quais o nome mais conhecido é o de José Gregório da Rosa Araújo (1840-1893), na altura vereador da Câmara Municipal de Lisboa e, de 1878 a 1893, presidente da mesma Câmara, a ele se devendo, entre outras obras, a abertura da Avenida da Liberdade (Oliveira Marques, 1986).

Na sua "História da Franco Maçonaria em Portugal", Borges Grainha, diz a determinada altura que "... A Escola Oficina Nº 1 é igualmente obra de Maçons..." (p. 25) e que "... a Maçonaria (...) Tomou sob a sua protecção a Academia de Instrução Popular para raparigas e a Escola Oficina Nº 1 para rapazes, derivada da Associação das Creches e das Escolas..."(Graínha, 1976, ed. or. 1913, p.188). Esta "Associação das Creches e das Escolas", de que Borges Grainha nos fala, não é senão a Sociedade Promotora de Asilos, Creches e Escolas, denominação nova a partir de 1904 para a Sociedade original. O nome desta sociedade ainda mudará, em 1913, para o de Sociedade Promotora de Escolas, designação que ainda mantem.

Se nestas mudanças de nome se adivinha uma evolução dos objectivos originais, a par de algumas lutas internas, mas com o olhar claramente virado para as mudanças que na vida social e política portuguesa e mundial se vão dando, a linha de continuidade é assegurada pela espinha dorsal desta(s) sociedade, que é a Maçonaria. As alterações de nomes são decididas nas assembleias gerais, conforme os estatutos, e as actas, quer destas assembleias gerais, quer das sucessivas direcções das sociedades, são escritas nos mesmos livros, nos mesmos locais e da mesma forma desde 1876 até pelo menos aos finais da década de 30 do nosso século, época coberta pela nossa pesquisa. Se tantas informações não nos bastassem, o "Dicionário de Maçonaria Portuguesa" organizado por Oliveira Marques é bastante claro. Quando se procura neste Dicionário, na letra "S", dados sobre as "sociedades", e em particular sobre a Sociedade Promotora de Creches, encontramos escrito o seguinte:

> *"... Sociedade de beneficiência fundada em 1876 (...) com forte influencia da Maçonaria. A sua iniciativa deve-se sobretudo ao Maçon José Gregório da Rosa Araújo. (...) Veio a transformar-se na Sociedade Promotora de Asilos Creches e Escolas de onde sairia a Escola Oficina Nº1 ..."(p. 1370, vol. 2).*

Prosseguindo, ao vermos na mesma página os dados referentes à Sociedade Promotora de Asilos Creches e Escolas, e na página seguinte, o mesmo relativo à Sociedade Promotora de Escolas, é-nos remetida qualquer informação para a letra "E", mais precisamente, para a "Escola Oficina Nº 1".

Aqui, é-nos dito o seguinte :

"... Escola fundada em Lisboa pela Maçonaria em 1905 através da Sociedade Promotora de Asilos Creches e Escolas, e devido, sobretudo, à iniciativa das lojas «José Estevão» e « A Sementeira»..."(pp. 511 e 512, vol. 1).

Que estas sociedades tenham também sofrido a influência do ascendente ideal anarquista, eis uma hipótese sem confirmação expressa nos livros ou documentos, que, sempre muito discretos face ás componentes políticas externas, nos permitem conhecer no essencial a história desta experiência.

No entanto, toda uma série coerente de dados permite-nos adiantar, sem margem para erro, que a partir da altura em que a Sociedade Promotora de Asilos Creches e Escolas forma a Escola Oficina Nº 1, em 1905, e sobretudo a partir da primeira remodelação do seu programa em 1907, que marca o progressivo abandono da ideia de fazer desta escola uma escola profissional de marcenaria, o corpo docente que nela vai dando corpo à concepção integral do ensino tão cara aos anarquistas, é ele próprio constituido por homens e mulheres que se definem como libertários.

Numa das mais interessantes obras que até hoje se publicou sobre a imprensa operária e mais especificamente sobre o diário anarco-sindicalista "A Batalha", Jacinto Baptista dá-nos conta, nos anexos desta obra, duma entrevista feita a David de Carvalho que tinha sido redactor deste jornal. A determinada altura poder-se-á ler o seguinte:

"... Houve colaboradores assiduos muito apreciados pela classe operária organizada. Entre outros, os irmãos Adolfo e António Lima, professores primários que divulgaram notávelmente as doutrinas sindicalistas (...) Emílio Costa, professor que sempre se manteve na sua atitude filosófica..."(David de Carvalho, in Baptista, 1977, p. 187).

Quer Adolfo Lima quer Emilio Costa são já, neste momento da tese, nomes familiares, indiscutivelmente ligados ao anarco-sindicalismo português do primeiro quarto do nosso século.
Doutros que aqui nos interessam, mencionem-se os casos de José Carlos de Sousa, contabilista e fundador do grupo anarquista "O Semeador" (Freire, 1988), além de ter sido colaborador duma sére de revistas e organizações de carácter libertário, Deolinda Quartim, professora de instrução primária casada com Pinto Quartim, fundador do jornal anarquista " Terra Livre", e primeiro chefe de redacção de "A Batalha", César Porto outro dos homens que colaborou assiduamente na "Batalha"e noutras publicações acratas, etc.

Estivemos desta forma a dar nomes de pessoas que, excepção feita a Pinto Quartim, foram professores, e alguns deles, como César Porto, Adolfo Lima e José Carlos de Sousa, responsáveis pedagógicos nesta escola. Mas neste desfiar de relações entre os libertários e a Escola Oficina Nº 1, não nos ficaremos por aqui, visto que mais há a dizer.

Nomeadamente no que respeita ao público discente, há a assinalar a frequência desta escola por parte de crianças cujos pais eram libertários, como os casos de Anémona de Sousa, filha de Manuel

Joaquim de Sousa, secretário geral da C.G.T., Moisés da Silva Ramos, Emídio Santana, os filhos de Neno Vasco um dos teóricos do anarquismo em Portugal, os filhos de Deolinda e Pinto Quartim, entre outros.

Como atrás citámos, é perfeitamente clara a alusão aos métodos de ensino da Escola Oficina, nas Teses sobre Educação votadas no Congresso Confederal de 1925, em Santarém. Por outro lado, outro tipo de factos permite-nos estabelecer a influência dos libertários na Escola Oficina ao mesmo tempo que tornam particularmente confusas as relações entre os intelectuais que se situavam no campo do anarquismo e a Maçonaria.

Na verdade, pessoas como Luís da Matta, um dos primeiros responsáveis pedagógicos da Escola Oficina e o homem a quem se deve, a par dos irmãos Lima, a introdução dos métodos que iriam caracterizar esta escola a partir de 1907, ele próprio filho do Maçon Luis Filipe da Matta, que esteve na origem da criação desta Escola em 1905, foi segundo Oliveira Marques iniciado Mação com o nome simbólico de Kropotkine, príncipe russo que foi uma das referências mais importantes do anarquismo na transição do século, como antes tínhamos visto (Oliveira Marques, 1986, pp.957 , 958, vol.2).

Mas estes casos de dupla filiação na maçonaria e nos ideais libertários não se limitam a estes nomes. Deolinda Quartim (Costa, 1980), possivelmente o seu marido, Pinto Quartim, José do Vale e César Porto seriam também Mações (Lima, s.d., ed. or. 1925, pp. 205 a 207) a par de António Lima (ver entrevista com Lucinda Lopes), de Alexandre Vieira, tipógrafo e um dos patriarcas do Movimento Operário Português de cariz libertário (ver entrevista com Moisés da Silva Ramos), Carlos Rates, o sindicalista revolucionário que se tornou secretário-geral do P.C.P. antes de aderir ao Estado Novo (Oliveira Marques, 1986, p. 1197, vol. 2) e Manuel Joaquim de Sousa (Freire, 1988, p.143, vol.2) uma das figuras de proa do anarco-sindicalismo português e da C.G.T.. E se sobre Adolfo Lima nada se sabe a este respeito, as suspeitas são pelo menos densas.

Já tais suspeitas são inexistentes quando se fala de Campos Lima, um homens cuja obra teórica e de intervenção se situa sem ambiguidades no campo do anarquismo. Ele é, assumida e publicamente Mação.

Tudo isto coloca-nos perante um problema interessante, mas de difícil resolução, que é o de estabelecer fronteiras precisas entre a Maçonaria e os libertários e concretamente sobre a sua acção a nivel sociopolítico, e portanto, pedagógico também.

Assim, para que este tipo de relações se tornem um pouco mais compreensíveis, será necessário entrar em conta com toda uma série de dados.

O primeiro de tais dados é o de que a maioria das figuras que se encontram nas margens desta dupla filiação, excepção feita aos casos de operários como Carlos Rates, Alexandre Vieira ou Manuel Joaquim de Sousa, não se encontravam directamente ligados a organizações políticas ou mesmo sindicais que ultrapassassem os grupos de reflexão e propaganda, pelo que a sua acção era pautada por uma grande autonomia.

Sendo interventores activos na vida social e política da altura, colaborando com a imprensa sindical e anarquista, tomando parte nos debates e propostas de acção que atravessaram o mundo sindical da altura, as formas típicas de associação daqueles que se encontravam no campo do anarquismo eram,

como tão bem o demonstra João Freire na sua tese intitulada "O Anarquismo e o Operariado em Portugal 1900-1940..." essencialmente constituída pela formação de grupos por vezes informais e de pouca duração, que editavam jornais e publicações, um ou outro abriria escolas, procurariam discutir e desenvolver as teorias e certas práticas conotadas com o anarquismo, tais como o esperanto, o naturismo, a critica social, o estudo dos teóricos do anarquismo, etc.

Apenas poucos destes grupos se organizaram em formas federativas com expressão mais vasta, e de certa forma mais semelhante com a imagem que hoje temos de partidos políticos, caso, por exemplo da U.A.P, a União Anarquista Portuguesa, mas quer pela sua ética libertária quer também pela dimensão e importância que nunca chegaram a ter, tais grupos nunca chegaram a sufocar a autonomia de intervenção dos seus membros.

Já no campo sindical onde o anarquismo, o sindicalismo revolucionário e o anarco sindicalismo tiveram uma influência predominante, as coisas talvez não se passassem desta forma, visto que aí, quer os problemas com que se deparavam quer as formas de pressão a que estavam sujeitos, os levou a estruturas que, estando longe da rigidez monolítica dos partidos operários que se lhes seguiriam no tempo, os empurraria para formas de acção e intervenção naturalmente mais estreitas e sectárias, por comparação com os grupos informais a que nos referimos antes.

De notar, assim, que o grupo de pessoas que aqui nos interessam, excepção feita aos sindicalistas mais "engajados" a que nos referimos, se tomavam parte nessas estruturas sindicais, faziam-no na qualidade de colaboradores, de "compagnons de route", prestando-lhes toda a assistência e ajuda que entendiam, mas salvaguardando o essencial do seu espirito crítico e de autonomia.

Nestas condições começa a tornar-se mais claro a possibilidade desta dupla filiação, sem que tal facto implicasse problemas graves ao nivel das decisões e das consciências.

Em segundo lugar, atente-se, tal como antes nesta tese o tínhamos feito, à própria génese e desenvolvimento da Maçonaria, à relativa autonomia das suas lojas, assim como ao percurso político por ela percorrido desde os finais dos anos 60 do século XIX, altura em que se unificou, até ás vesperas da implantação da República, quando a palavra e o pensamento socialista eram usados com naturalidade nos meios maçónicos.

Quando João Freire, nos diz que, em Portugal, não houve, no que aos libertários diz respeito, um "problema maçónico" por comparação com países como a França ou Espanha (p. 142, vol. 2), dá a entender que a ausência de tal problema se deveu aos poucos contactos havidos entre estes dois "mundos", o da Maçonaria e o do anarquismo. Nós, estando de acordo nesta inexistência de fricções muito sérias entre tais "mundos", atribuímos-lhe, no entanto uma causa oposta: é que ,ao que tudo indica, tais mundos se tocavam muito frequentemente, convivendo sem atritos sérios, pelo menos no que respeita aos intelectuais, e não só, como o demonstram os casos de Alexandre Vieira de Manuel Joaquim de Sousa, e de Carlos Rates.

Aliás, não eram maçãos homens como os pedagogos assumidamente libertários, Paul Robin, Sébastien Faure e Francisco Ferrer?

2 - As fases de desenvolvimento da Escola Oficina N°1

Consideramos e passaremos a explicar as razões de tal consideração, que durante a época de estudo por nós escolhida, época essa que tem a ver com as características de "experiência pedagógica " que esta escola assumiu, a história desta instituição deverá ser dividida em quatro períodos que melhor nos ajudarão a compreender a sua génese e decadência.

1876-1904: uma experiência falhada - as creches

Do ponto de vista de datas, pensamos que a primeira demarcação a ser feita corresponde ao período que vai do ano de 1876, data da fundação da Sociedade Promotora de Creches, até ao ano de 1904, data da criação da organização que lhe sucede, ou seja, a Sociedade Promotora de Asylos, Creches e Escolas. Trata-se duma fase caracterizada essencialmente por um espírito caritativo e de beneficiência cujos objectivos principais são os de atenuar as condições de vida das mães trabalhadoras da zona da Graça. A par das crescentes dificuldades financeiras da S.P.C., sobretudo a partir dos anos 80 deste século, note-se que, do ponto de vista das relações institucionais com o Estado monárquico, elas são, senão amistosas, pelo menos normais.

Esta fase terminará com a falência da creche promovida pela S.P.C., mergulhada numa crise financeira que a levará a ter de arrendar o seu edifício da Graça. Não nos debruçaremos sobre esta fase, que consideramos atípica face à história destas sociedades a partir de 1904, apesar de, como veremos mais à frente, se poderem notar linhas de continuidade entre quem quis promover creches para os filhos das mães trabalhadoras, e quem quis promover escolas de Marcenaria para os filhos dos pobres da Graça.

1904-1907: um começo muito clássico e tradicional

A segunda época por nós escolhida para procedermos à organização dos dados que nos permitam compreender a história desta escola vai de 1904 até 1907, compreendendo os anos que vão desde a constituição da Sociedade Promotora de Asylos Creches e Escolas, passando pelo ano de 1905 quando a Escola Oficina N°1 é fundada em moldes que poderíamos considerar como tradicionais e ainda muito ligados ao espirito caritativo e de beneficiência que caracterizava a Maçonaria, até 1907, quando se alteram os planos curriculares desta escola, e os primeiros professores libertários passam a fazer parte do seu corpo docente.

Trata-se de uma fase interessante, pois além do mais permitir-nos-á ter uma ideia precisa das modificações espectaculares que se seguirão a esta fase. Teremos pois de, no decorrer desta tese recorrer constantemente a esta primeira fase de vida da Escola Oficina N°1.

1907-1918: implementação e consolidação do modelo libertário de escola

Trata-se do período mais interessante e mais importante da vida desta escola, pelo que a nossa tese dele se fará eco duma forma constante.

Assistiremos na primeira parte desta fase, à implementação, lenta e recheada de resistências, dos planos educativos propostos em 1907, mercê duma aliança que duraria alguns anos entre os dois pedagogos mais interessantes que por esta escola passaram: Luís da Matta, e Adolfo Lima.

A Luís da Matta caberá o papel de defender junto da direcção da S.P.A.C.E., que a partir de 1913 se passará a designar por Sociedade Promotora de Escolas, os planos educativos que ele e presumivelmente Adolfo Lima teriam concebido em 1907. Mais do que defender tais planos, Luís da Matta será um constante defensor das consequências práticas de um plano educativo libertário, torneando e combatendo as frequentes provas de resistência de Direcções que encarnam o típico espírito republicano-mação, ou seja, liberais, mas não libertários.

Será durante esta fase que serão suprimidas as faltas, que os horários se flexibilizarão, que terminarão de vez os exames, que os castigos físicos serão terminantemente proibidos, que será criada uma associação de estudantes denominada "A Solidária" que se encarregará da gestão de uma parte da escola, que será lançado o regime de coeducação, e que todo o modelo pedagógico, incluindo as formas específicas dos modelos de aprendizagem a ela associados, serão afinados e postos em prática. Será a altura em que poderemos afirmar que, sem ambiguidades, esta escola trabalha sob um registo muito claro do que antes classificámos como modelo educativo libertário.

Mas diga-se desde já que esta fase se encontra longe de ser algo de linear e de estático.

De facto, e em primeiro lugar, a implementação, na prática dos planos de educação integral subjacentes ao plano de 1907, só a partir de 1909, 1910, se poderão considerar como tendo o essencial das condições para serem aplicados. Até aí, a resistência dos directores, e até de alguns membros do corpo docente, vai retardando a aplicação plena de tais planos.

Numa prova inequívoca de que educação e política são coisas muito promíscuas entre si, esta luta reflecte também uma luta surda pelo controlo pedagógico da escola entre os directores da S.P.E., na sua maioria, e excepção feita a Luís da Matta, maçãos e republicanos, e os professores, que liderados por Adolfo Lima, com o precioso apoio de Luís da Matta, são sobretudo anarquistas.

Sem que haja vitórias ou derrotas estrondosas, poderíamos no entanto avançar que, por volta de 1910, ano da República, a força político-pedagógica predominante nesta escola, serão os professores, por outras palavras, os libertários.

De qualquer das formas, a partir de 1912, mercê da fama de que a escola gozava, e também das cumplicidades maçónicas entre os seus directores e o novo Estado republicano, a escola é reconhecida como uma instituição de utilidade pública, o Estado passa a financiar uma parte importante das suas despesas, e pela primeira vez, é dada equivalência aos seus diplomas. É sem dúvida este o período de auge da vida da Escola Oficina Nº1

A partir de 1914, as relações entre Adolfo Lima e Luís da Matta azedam-se, e com a formalização do lugar da director técnico, uma figura criada na altura e que procura fazer a ligação entre

os directores e o Conselho Escolar, ou seja, os professores, Adolfo Lima sentindo, e com alguma razão, que o que se procura é subalternizar o seu papel e o papel dos professores na direcção pedagógica da escola, bate a porta com estrondo saindo de vez da escola que tinha ajudado a fazer. Enquanto o diretor técnico é Luís da Matta, as coisas compõem-se: mesmo tendo em conta que os professores, enquanto estrutura, perderam uma parte importante do seu poder, Luis da Matta é um pedagogo que superintende os planos e as práticas pedagógicas da Escola Oficina N°1. Mas para substituir Adolfo Lima entra uma figura, que, vinda das lides libertárias, é no entanto algo desastrada como pedagogo e intelectual, um místico algo lunático como algumas das suas obras o demonstram, um positivista estreito e com algumas das taras do autodidacta, por fim e ao que parce alguém de dócil para os Directores da S.P.E. Estamo-nos a referir a César Porto, que, entrando como professor em 1914, vai a pouco e pouco ganhando ascendente entre os directores, combatendo sistematicamente as propostas de Luís da Matta.

Em 1918, ano em que a Escola Oficina N°1 atinge o número máximo de alunos, é a vez de Luís da Matta sair e de ser substituido por César Porto no lugar de responsável pedagógico. Esta mudança irá marcar o retorno ao controlo da escola por parte das direcções compostas por maçãos e republicanos, afastada que está, ou pelo menos, minimizada a influência anarquista nesta escola. Note-se que não há nada que se pareça com uma "caça" ao anarquista, mantendo-se alguns dos professores mais interessantes em funções, casos por exemplo de António Lima, Deolinda Quartim ou, por um período breve, Canhão Junior e Emflio Costa, mas o registo geral da escola deixa de ser o registo libertário para passar a ser algo que se aproxima de uma forma algo descolorida do que, poderemos chamar de "educação nova". Mas estamos já a entrar na fase seguinte.

1918-1930: a decadência

Aquilo a que poderemos chamar de vitória das direcções republicanas e maçónicas sobre os professores anarquistas aproxima-se na verdade de uma "vitória pirrica".

De facto, logo em 1919, acompanhando a crise geral que se desenha a seguir ao témino da guerra, a Escola Oficina N°1 passa a sofrer de um mal que daí para a frente se tornará crónico: a falta de meios financeiros para sustentar a experiência tal qual tinha sido idealizada pelos seus fundadores. O número de alunos baixa drasticamente, e muitos professores se vão demitindo devido aos baixos salários que a escola pode pagar.

Mas de qualquer das formas não é só este o problema: a forma como César Porto intervém nas questões de índole sociopedagógica pode ser compreendida, pela maneira como ele, a pretexto de uma crise financeira grave da escola, agravada ainda pela má gestão dos dinheiros por parte das crianças que dirigiam "A Solidária", põe práticamente fim a qualquer arremedo de uma das coisas mais importantes na experiência da Escola Oficina N°1, ou seja, a autonomia dos alunos.

Reunidos em torno desta associação, as crianças que a fizeram, conseguiram que ela se tornasse numa das questões fundamentais à volta da qual girava a vida desta escola, e o que César Porto faz, é simplesmente liquidar esta experiência de "self Governement", tornando-a numa pálida imitação, completamente institucionalizada, daquilo que ela tinha sido, sendo inclusivamente difícil de convencer as crianças a nela participarem.

A partir de 1920, a leitura das actas de "A Solidária", que tão importante tinha sido para captar a vida e a vitalidade de um modelo pedagógico libertário em funcionamento, transforma-se em algo de pardo, onde sobretudo se podem detectar os problemas económicos e financeiros desta escola, e pouco, muito pouco mais. Nas assembleias gerais e nas reuniões desta associação, apenas se detecta a voz dos professores e em particular de César Porto, tornando-se a "A Solidária" num mecanismo de controlo dos alunos por parte da Direcção e dos professores.

Cada vez menos nesta associação se discutem pontos de vista ou se organizam festas, excursões ou actividades desportivas artísticas e lúdicas; cada vez mais ela é utilizada para "informar" os alunos das decisões das Direcções, ou para lhes passar reprimendas.

De qualquer das formas, acompanhando a decadência da 1ª República, a Escola Oficina Nº1 lá vai vivendo cada vez mais de memórias, a despeito de algumas tentativas de reorganização na década de 30, quando se recorre, primeiro a Adolfo Lima, e de seguida a Luís da Matta, que não parecem no entanto muito interessados na continuação de algo que, pelo menos da forma que eles tinham idealizado, parecia definitivamente morto.

De caminho, o Estado Novo lá vai prendendo alguns dos professores desta escola, caso de César Porto, que, envolvido na perseguição de que a Associação dos Professores de Portugal é alvo, nunca mais retomará as suas funções nesta escola.

As relações institucionais com o novo regime são cada vez mais difíceis, e o ambiente geral, quer o da escola quer o da sociedade, degrada-se rapidamente. Nos finais da década de 20, princípios da década de 30, será, durante um breve período de tempo, o libertário José Carlos de Sousa que se encontrará no lugar de director técnico desta escola, mas na sequência de um escândalo algo canalha, com tiros e ofensas sexuais pelo meio, um inquérito promovido pela Direcção da escola mostra-nos uma instituíção dividida, estilhaçada e decadente, sem hipóteses de se tornar em mais do que aquilo que ela virá a ser até ao seu fim em 1987: Uma escola normal para crianças pobres do bairro da Graça.

Em 1938, António Lima tinha de ler aos seus alunos uma mensagem de congratulação pelos dez anos de permanência no poder do doutor Salazar, e em 1941, o Estado Novo interdita a coeducação nesta escola, e as antigas oficinas, que tinham sido o seu orgulho, fecham definitivamente, nada mais ficando que um enorme espólio, testemunho de uma das obras mais interessantes no domínio da pedagogia neste século XX português.

Claro que não é fácil dividir a vida de uma instituição, como de qualquer outra coisa, em fases, mas tal divisão, neste caso pelo menos, cremos que ajudará a estabelecer as bases sobre as quais o nosso trabalho se irá movendo, pelo que desta forma se tornam importantes, com todas as limitações que procedimentos desta ordem acarretam. Servem também estas fases e a sua breve descrição, para introduzirmos o leitor naquilo que foi a vida desta experiência.

3 - Breve articulação entre as fases de desenvolvimento da Escola Oficina Nº1 e a vida sociopolítica do seu tempo

Mas mais coisas aqui nos interessam entre outras o estabelecer um paralelismo, ainda que muito breve, entre o desenvolvimento da Escola Oficina Nº1 e o clima político-social dos primeiros trinta anos do nosso século.

Mesmo implicando a repetição de dados, datas, acontecimento e fases já anteriormente tratadas, interessa-nos aqui, ainda que de uma forma resumida e sucinta, estabelecer relações entre essas datas e acontecimentos e as fases que definimos como essenciais para a compreensão da vida desta escola. Sabendo nós que a análise duma instituição se não esgota, nem de perto, pela análise das condições sociais que lhe servem de pano de fundo, impossível será não as ter em conta e não articular estas duas histórias nos pontos em que se complementam, nos pontos em que se explicam mutuamente e nos pontos em que nos é possível compreender os problemas que os actores da nossa experiência educativa deviam estar a passar, porque de homens e crianças inseridas na sociedade se tratava.

Desta forma, vemos que as datas por nós escolhidas para estabelecermos marcos que nos permitam melhor compreender a história da Escola Oficina Nº 1, se correpondem a épocas por nós consideradas de "viragem "no interior desta instituição, elas estão também claramente articuladas com modificações essenciais que se deram a nível político e social, por um lado, e a nivel da própria Maçonaria, por outro.

Assim, por exemplo, vemos que os objectivos que norteiam a constituição da Sociedade Promotora de Creches, em 1876, correpondem por um lado aos princípios gerais de beneficiência e filantropismo inseridos na constituição do Grande Oriente Lusitano Unido de 1869, e por outro inserem-se ainda no seguimento da paz social e política portuguesa herdada da Regeneração e ao apogeu do modelo rotativista de governação.

A crise política portuguesa do princípio do século, consubstanciada no episódio ditatorial de João Franco, levando à radicalização da população urbana e estudantil, reflecte-se também claramente na adopção duma nova constituição maçónica em 1907. Três anos antes, os objectivos da Sociedade Promotora de Creches, cujo nome tinha sido mudado para Sociedade Promotora de Asylos Creches e Escolas, faz-se claramente eco destas mudanças, que a nível político se vinham processando na sociedade portuguesa.

É em crescendo que nós veremos desenvolverem-se as concepções político-pedagógicas da Escola Oficina Nº 1 que atingem o seu auge nos anos de 1913-14.

A partir desta data, são claros os movimentos de ruptura que se prenunciam na sociedade portuguesa; contradições crescentes e violentas entre o movimento operário cada vez mais influenciado pelo anarco-sindicalismo, e os Governos republicanos que encerram sedes sindicais, presseguem e deportam anarquistas e sindicalistas; contradições crescentes dentro do campo republicano, com as cisões do P.R.P. e a queda em 1914 do Governo de Afonso Costa; contradições crescentes dentro da Maçonaria que levam à cisão de 1914; aumento das pressões restauracionistas que, depois dos insucessos iniciais, se reestruturam lentamente sob novas formas de conservadorismo; contradições tremendas causadas por

uma guerra que vem debilitar ainda mais um dos países mais pobres da Europa; contradições cescentes também, dentro da Escola Oficina Nº 1, que levam ao afastamento de Adolfo Lima em 1914 e de Luís da Matta em 1918.

A partir daqui, a tremenda degradação da vida económica política e social da 1ª República, e a instauração do Estado Novo, vão seguindo de perto a degradação desta experiência pedagógica lisboeta até quase ao seu esgotamento.

Por mais que nos interessasse isolar a história da Escola Oficina Nº1 e das sociedades que a mantiveram, da evolução político-social da sociedade portuguesa, por um lado, e da Maçonaria, por outro, ser-nos ia impossível não atentarmos na coincidência de datas marcantes comuns a estes caminhos, que simultaneamente foram sendo traçados.

Mais do que traçar a rede de causas e efeitos na sucessão histórica, visto não ser a história institucional desta escola o nosso objectivo primordial, aqui deixamos os dados essenciais a quem o queira fazer, e aqui reforçamos também a impossibilidade de compreender o que no interior duma instituição se passa, sem cuidadosamente indagarmos o que no seu exterior se vai dando.

4 - O nascimento da Escola Oficina Nº1 e os objectivos de quem a criou

A Escola Oficina Nº1 foi precedida no tempo, e como antes tínhamos dito, por uma creche, a Creche de Santa Eulália, nascida em 1876, e instalada no edifício do Largo da Graça em 1879.

Depois de um período de relativo sucesso até ao começo dos anos 80 do século passado, a Creche de Santa Eulália vem a terminar de vez a sua vida nos anos terminais do mesmo século, depois de, por várias vezes, entretanto, ter sido encerrada e reaberta.

As razões para o fracasso desta generosa experiência social tão típica do filantropismo maçónico do século XIX, são várias, entre as quais, as omnipresentes dificuldades financeiras a que este tipo de iniciativas estiveram e estão constantemente sujeitos. Mas não só, visto que, em períodos anteriores, tais dificuldades teriam sido provisoriamente resolvidas através da solidariedade traduzida em donativos em dinheiro e em espécie, que por várias vezes salvaram esta Creche do encerramento.

Anos mais tarde, tal solidariedade deixou de existir, e as despesas de pagamento e de manutenção do majestoso edifício que lhe servia de sede, tornaram-se incomportáveis com a falta de liquidez da sociedade sua proprietária.

Uma das pessoas que esteve associada a esta experiência, o Sr. Ribeiro Júnior fazia, em 1903, o seu balanço desta forma:

> *"... como a experiência demonstrou ela não deu, especialmente nos últimos quinze anos, resultado eficaz quer sob o ponto de vista moral quer sob a situação económica da instituição, por isso outro alvitre se poderia aproveitar como mais prático, sem todavia se pôr de parte a criação de creches em local mais apropriado pela sua população operária e consoante as circunstancias financeiras da instituição..."(a.d., 29 Abr. 1903).*

Estas declarações do Sr. Ribeiro Júnior parecem-nos particularmente interessantes, dado que, reconhecendo o falhanço desta experiência, ele debruça-se, ainda que duma forma breve, sobre as causas de tal falhanço.

Primeiro, reconhece-se que, do ponto de vista moral, a experiência falhou, ou seja, não se conseguiu chegar onde se pretendia: melhorar as condições de vida da população deste bairro, quer sob o ponto de vista económico, quer, sobretudo, no que diz respeito à modificação das normas, valores e práticas, que a palavra "moral", utilizada neste contexto, e nesta época, tão claramente indica. O povo de Lisboa, mais particularmente, e neste caso, do bairro da Graça, não parece, pois, ter ficado muito impressionado por esta tentativa de "reforma" dos seus costumes.

Desta forma, nega-se a sua existência, como o parece fazer o Sr.Ribeiro Júnior, ao sugerir que uma das causas do insucesso desta creche se deve à inexistência, no bairro da Graça duma população operária. Este facto é amplamente desmentido por uma das maiores concentrações de "vilas operárias" de Lisboa, construídas, precisamente, na altura em que decorria a vida da Creche de Santa Eulália.

Assim sendo, uma das causas deste falhanço, de permeio com as dificuldades em pagar o preço de um edifício excessivamente grandioso para as posses dos que o construíram, foi, ao que tudo parece, a indiferença dos potenciais clientes, que não estariam muito interessados em benefeciar dos serviços postos à sua disposição pelos maçãos da Sociedade Promotora de Creches.

O fracasso de uma instituição deste tipo, na altura em que por toda a Europa elas abundavam, mostra por outro lado o fraco interesse por parte do Estado português da altura em apoiar instituições deste tipo que saíssem da órbita de influencia da Igreja Católica.

Na verdade, nunca nenhum povo quis mudar os seus hábitos, os seus costumes as suas normas e os seus valores de uma forma espontânea, e se tais instituições tiveram o sucesso que tiveram em alguns países europeus, é porque se articulavam com uma lógica político-social de construção de uma nova "civilização", e eram obviamente suportados, ou deram origem a um tecido legislativo apoiado num corpo de profissionais dos serviços sociais que, utilizando estratégias alternantes entre a persuação e a coacção, conseguiam ir mudando a pouco e pouco os hábitos de uma população recalcitrante em relação à "nova civilização burguesa" (Chevalier, 1978, ed.or. 1958;Boltansky, 1977; Donzelot, 1980).

De notar no entanto que, se esta população da Graça se mostrava indiferente ou mesmo desconfiada face a uma creche, já o mesmo não se passaria face a uma escola, como o demonstrará o sucesso da Escola Oficina Nº1, e das inúmeras escolas privadas e "mestres de ensinar a lêr e escrever" que na altura povoavam Lisboa.

As razões para que tal acontecesse, e que cremos ter aflorado num capítulo anterior desta tese, dariam por certo origem a um bom trabalho de investigação na área da Antropologia urbana, mas o facto é que, como à frente se verá, a nova geração de Maçãos que substitui a Sociedade Promotora de Creches pela Sociedade Promotora de Asilos, Creches e Escolas parece ter dado conta de tais apetências populares pelas escolas, em detrimento das creches.

A primeira menção, por parte dos sócios da ainda Sociedade Promotora de Creches, de substituir a Creche de Santa Eulália por uma escola, ocorre numa reunião da Assembleia Geral da S.P.C., onde um sócio de nome Pablo, defendendo o arrendamento do edifício da creche ao Estado, diz que o

dinheiro arrecadado neste contrato poderia servir "... para coisa mais útil como pode ser uma escola... "(a.g. da S.P.C., 16 de Nov. 1902). No ano seguinte, em Abril de 1903, Luís Filipe da Matta, recém-eleito para a Direcção da ainda S.P.C., fala claramente na ideia de "... abrir uma Escola Oficina para o sexo masculino...", no que é secundado por um outro director, de nome Ribeiro Júnior, de quem já atrás falámos, que na mesma reunião entende ser "... mais prático..." substituir a creche por esta Escola (a.d. Abril 1903). Cerca de dois anos depois, em Julho de 1905, alguns meses depois da inauguração da Escola Oficina Nº 1, Luís Filipe da Matta, referindo-se aos objectivos desta escola, "... afirma os altos serviços que a nossa associação pode prestar à sociedade dotando-a com bons artistas. Decorre muito suficientemente sobre a verdadeira orientação do ensino que devemos dotar as nossas aulas e oficinas, afirmando que devem ser principalmente práticos..." (a.g. 15 de Jul. 1905).

Vemos, portanto, que começa-se a falar em abrir uma escola, cerca de três anos antes da sua inauguração, que ocorrerá em Fevereiro de 1905. Uma escola parece ser vista pelos sócios da S.P.C. como sendo algo de mais "útil" do que as creches, e parece também ser uma solução mais "prática", ou seja, mais exequível tanto do ponto de vista financeiro para a sociedade, a S.P.C., entenda-se, como do ponto de vista moral, ou seja, da melhoria dos hábitos e educação das crianças a que se destina.

Uma maior eficácia na acção, mais realismo nos meios a utilizar para a prossecução dos objectivos gerais que sempre foram os das creches da S.P.C., eis o que parece estar por detrás de aparecimento desta ideia.

Como tal e em conformidade com estes objectivos, a escola a formar só poderá ser uma "escola oficina" como o diz o seu fundador Luís Filipe da Matta, com a finalidade de dotar a sociedade com bons artistas, a palavra "artista", sendo aqui utilizada no sentido de "artesão".

Por outra palavras, esta seria uma escola de formação profissional destinada ás crianças pobres do bairro da Graça, inscrevendo-se numa perspectiva perfeitamente tradicionalista, típica dos projectos de beneficiência da altura. E se o seguimento desta experiência educativa vai entrar em ruptura com estas perspectivas, podemos dizer que, no princípio, os objectivos subjacentes à criação da Escola Oficina Nº1, não sendo tão tipificados como os temos vindo a apresentar, deles não se afastam muito.

Nesta altura, preferimos, pois, que os documentos falem e caracterizem duma forma mais fina as intenções, objectivos, métodos e acções que procuravam dar corpo a esta escola da, já então, a partir de 30 de Agosto de 1904, Sociedade Promotora de Asilos, Creches e Escolas (S.P.A.C.E.).

Quatro documentos nos parecem, neste momento, imprescindíveis para melhor caracterizar o que esta sociedade queria e estava a fazer: os "Estatutos da Sociedade Promotora de Asilos, Creches e Escolas", aprovados por Alvará de 30 de Agosto de 1904;o "Regulamento para a Escola Oficina Nº 1", também de 1904; o "Relatório e Contas da Direcção da S.P.A.C.E. relativo ao Ano de 1904-1905" e o "Relatório e Contas da Direcção da S.P.A.C.E. relativas ao ano de 1905-1906".

Assim sendo, pensamos que, primeiro e antes de nos debruçarmos sobre a Escola Oficina Nº 1, propriamente dita, devemos deitar um olhar atento à associação que a sustentava, e, neste caso, às modificações que ela vinha sofrendo.

Como já antes tinha sido dito, dá-se, em meados do ano de 1904, uma modificação do nome dessa associação que de Sociedade Promotora de Creches passa a designar-se por Sociedade Promotora

de Asylos Creches e Escolas. Como tal, esta modificação do nome da sociedade corresponde também a uma modificação dos seus Estatutos. Pensamos que, nesta modificação, o que de mais notável há a assinalar é a similitude entre os Estatutos da S.P.C. e os Estatutos da S.P.A.C.E..

Na verdade, e fora algumas questões de pormenor que se prendem entre outros aspectos com o alargamento dos objectivos iniciais da S.P.A.C.E. face à S.P.C., nada parece indicar uma recentração real e efectiva das intenções e métodos gerais de trabalho duma associação face à outra, tudo nos apontando, pois, para uma continuidade sem rupturas entre estas duas sociedades.

No próprio alvará de legalização da S.P.A.C.E., não se fala desta sociedade como tratando-se de uma nova sociedade, antes se dizendo que se trata dos "... estatutos reformados da Sociedade Promotora de Creches, que passa a denominar-se Sociedade Promotora de Asilos, Creches e Escolas..." (in "Estatutos da Sociedade Promotora de Asilos, Creches e Escolas, 1911", reedição integral dos Estatutos aprovados por Alvará de 30 de Agosto de 1904).

Não havendo, pois, grandes modificações face aos Estatutos da S.P.C., não perderemos muito tempo com estes Estatutos "reformados", a não ser para realçar a aparente continuidade de intenções que de 1876 a esta data se parece reafirmar neste documento.

Outro documento existe que, derivado destes Estatutos, nos parece já bem mais interessante e esclarecedor: trata-se do "Regulamento para a Escola Oficina N°1", regulamento esse que estava previsto no capitulo 1, artigo 4 dos Estatutos da S.P.A.C.E. que dizia que "... para cada asilo, creche ou escola, que a sociedade fundar, se fará um regulamento especial..." (p. 7).

Pensamos que, aqui, valerá a pena uma análise mais extensa e pormenorizade destes Estatutos visto que na nossa opinião eles são esclarecedores sobre as intenções da S.P.A.C.E. face à orientação a dar ao ensino na Escola Oficina. Essas intenções aparecem-nos de uma forma clara através dos inúmeros regulamentos internos que, versando matérias tão diferentes mas complementares como a disciplina, as condições de admissão dos alunos, os horários e as avaliações, entre outros, nos dão uma imagem muito nítida da forma como esta escola se estruturou na sua fase inicial.

Assim, o primeiro capítulo que merecerá a nossa atenção, será o capítulo 2, denominado de "Instrução e Educação" (p. 4), que por ser um dos capítulos mais gerais é também um dos capítulos que mais informações nos dá sobre os projectos da Sociedade para a sua escola.

Este extenso capítulo poderá ser dividido em três áreas, que serão as seguintes: objectivos e currículo, formas de relacionamento adulto-criança, e avaliação e controlo de comportamentos.

Poderemos assim verificar, e no que respeita à primeira destas "áreas", que o artigo 7° deste 2° capitulo dos Regulamentos da Escola Oficina N° 1 é bem explícito sobre os objectivos desta escola; nele se lê o seguinte:

> *"... A Escola Officina N° 1 é destinada a formar artistas escultores de madeira, para o que terá as seguintes aulas: Instrução Primária Elementar e Complementar. Desenho. Prática de esculptura, talha e gravura em madeira. a) (sic) Sempre que possa ser, também Françês, Inglês, Alemão, História e Geografia...".*

É também prevista, no artigo 15 do mesmo capítulo, como forma de complementar a instrução e educação, a possibilidade de realizar "excursões" fora do edifício da escola.

No que concerne ao material didáctico usado na escola poder-se-á ler, no artigo 18 deste capítulo, que "... os livros a consultar nas diferentes disciplinas serão escolhidos pelo corpo docente da escola..."

Preferimos, nesta fase do trabalho, comentar no fim os aspectos gerais deste capítulo, pelo que passamos de seguida a expor a segunda "área" temática em que o dividimos, ou seja, a área das "relações adulto-criança". Sobre isto se diz, no artigo 9, o seguinte:

"... incumbe a todos os empregados tratar com carinho os alunos, sendo expressamente proibido, dirigir-lhes insultos ou exercer sobre eles qualquer acto de violência...".

No artigo que se lhe segue, adianta-se :

"... nenhum empregado, professor, membro de corpos gerentes ou associado poderá ocupar os alunos em seu serviço particular nem tampouco favorecer alguns com tratamentos ou atenções excepcionais...".

Trata-se aqui de dois artigos, e sobretudo o primeiro, que, como veremos no seguimento desta tese, são bem mais importantes do que parecem.

A terceira "área" em que dividimos este capítulo 2 dos "Regulamentos da Escola Oficina Nº 1", ou seja, a área que denominámos de avaliação e controlo de comportamentos, é bem mais extensa e aqui poderemos talvez com mais nitidez avaliar as intenções iniciais de quem formou esta escola.

Desta forma, logo no artigo 11 se diz :

"... no fim de cada mês, os professores formularão um mapa de aplicação e comportamento dos alunos. No caso do aproveitamento haverá as classificações de -1 até -5, equivalentes a -Mau, Medíocre, Suficiente, Bom e Óptimo...".

Passando para o artigo 12, poder-se-á ler:

"... Aos alunos que durante o ano escolar tiverem seis classificações de- Óptimo - em todas as disciplinas, serão conferidos prémios de distinção; Aqueles que no mesmo período tiverem seis classificações -Bom- serão conferidos prémios de incitamento;Aqueles que no mesmo período tiverem seis classificações de -Mau-formarão classe à parte, até que pela sua aplicação adquiram a confiança dos professores, para entrarem na classe geral ...".

De seguida somos informados pelo artigo 13 sobre as punições previstas para as transgressões das crianças:

"...nos casos de negligência e mau comportamento, o aluno será da primeira vez advertido particularmente pelo professor, e nas reincidências admoestado pela Direcção em sessão. Aquele que for provadamente incorrigível, será expulso pela Direcção depois de ouvido o respectivo corpo docente e mais pessoal que a Direcção julgue conveniente consultar...".

Por estes regulamentos, também se fica a saber através do artigo 16 que,"... Durante a permanência na escola, todos os alunos usarão uma blusa conforme o modelo que for adoptado...".

Antes de comentarmos este material aqui exposto, gostaríamos de focar dois outros aspectos que nos parecem pertinentes para a caracterização da fase inicial desta escola; eles têm a ver com "as condições de admissão dos alunos" e com a "retribuição dos trabalhos realizados pelos alunos". Este último assunto é como se pode deduzir pelo seu título, um aspecto característico duma escola "profissional". Sobre isto se diz no artigo 17 do capítulo 2, o seguinte:

"... Quando os trabalhos produzidos pelos alunos tenham já valor industrial, serão valorisados pelos professores de acordo com a Direcção e vendidos.

1º o produto da venda será dividida em três partes iguais, sendo uma a favor do aluno que a receberá quando completar o curso da escola; outra para ser levada à conta de gastos com matérias-primas e ferramentas, e a outra para a constituição de um cofre auxílio a ex-alunos necessitados

2º ao aluno expulso da escola como incorrigível, não lhe é dado o direito de receber o produto de qualquer trabalho que tenha feito. Esse produto reverterá em favor do cofre auxiliar dos ex-alunos necessitados...".

Este artigo 17 será sempre, e sobretudo o seu 1º parágrafo, uma questão fundamental para a vida da Escola Oficina Nº 1. O seu conteúdo será várias vezes alterado, tendo sobretudo em vista obstar a que muitas crianças sejam retiradas da escola pelos seus pais depois de saberem ler, escrever e realizar trabalhos de índole profissional: com efeito, estas famílias, devido ás suas precárias condições económicas, não podiam prescindir da contribuição que os seus filhos, uma vez na vida activa, traziam para casa. A retribuição dos trabalhos das crianças era uma das formas que as Direcções da Escola Oficina nº1 encontraram, nem sempre com muito sucesso diga-se, para reduzir o número de desistências.

No que se refere à outra questão por nós assinalada, ou seja, "As condições de admissão dos alunos", elas constituem o essencial do capítulo 1 destes regulamentos e transcreveremos apenas o que consideramos essencial sobretudo para a caracterização do tipo de criança que a esta escola se dirigiria.

Assim sendo logo no artigo 1 deste capítulo podêmos ler que "... a admissão dos alunos far-se-á entre crianças do sexo masculino que tenham de 7 anos completos até 12 anos incompletos...". De seguida no artigo seguinte diz-se que "... os alunos poderão frequentar a escola até aos 18 anos de idade...".

Nada aqui se diz, neste capítulo nem em nenhum outro, sobre propinas ou dinheiro, pelo que se depreende que esta escola era gratuita [22]. Mesmo no que diz respeito aos materiais usados, essa era também a tendência, como podemos deprender do artigo 20 do capítulo 2 :

"... A escola, sempre que os recursos da Associação o permitam, fornecerá aos alunos: Livros, papel, lápis, pena, tinta etc.

Blusas.

Ferramentas e matérias-primas para as aulas práticas.

Um lanche ou outra qualquer refeição.

As conduções necessárias para as excursões de que trata o artigo 15...."

Ainda antes de terminarmos esta breve enunciação de regras e regulamentos da Escola Oficina N°1, gostaríamos de chamar a atenção para um artigo do capítulo 2, que inicialmente tínhamos exposto, que se nos afigura interessante e cremos que, importante, para a caracterização dos objectivos e intenções político-sociais da S.P.A.C.E.: Referimo-nos ao art° 14° que diz o seguinte:

"...Cada semana os professores de todas as disciplinas darão pequenas prelecções aos seus alunos. Nestas prelecções não pode o professor fazer propaganda de política partidária ou sectária...".

Compreendemos melhor as intenções aqui expostas, ao descobriamos que em Julho de 1906:

"... Resolveram adquirir-se seis exemplares do Manual Político do Cidadão Português, de Trindade Coelho, para ser lido e discutido pelos alunos mais adiantados e respectivo professor..." (a.d. n° 159, Jul. 1906).

Tanto o autor como a obra foram antes nesta tese referenciados, pelo que nos abstemos de mais considerações.

Tudo isto nos lembra, sem dúvida a "educação moral e cívica" da escola laica francesa da altura, disciplina cujas intenções doutrinárias na construção duma mentalidade "republicana", por oposição ao "clericalismo monárquico" sempre tão temido e combatido pelos maçones que estiveram na base da 3ª república francesa, são evidentes. Assistiremos também, a partir de 1910, à introdução deste tipo de matérias nas escolas do Estado portuguesas, quando, e na nossa opinião, as intenções e objectivos da Escola Oficina N° 1 forem já mais subtis e bem menos categóricas face à "moral laica e racional" tão característica do corpo doutrinário republicano dos países da Europa Latina da transição de século.

Estes são o essencial dos regulamentos que pretendiam gerir os objectivos, as relações interpessoais as avaliações e os comportamentos, dentro da Escola Oficina N° 1. Antes de passarmos ao que consideramos o teste essencial a estes regulamentos, ou seja, qual a forma que tomavam quando eram aplicados, na prática do dia-a-dia, gostaríamos de reorganizar, a partir destes materiais que aqui foram sendo desfiados, aquilo a que poderemos chamar uma "imagem" desta escola, à luz destes regulamentos.

Primeiro no que diz respeito ao público discente e ás características e objectivos do ensino nesta escola.

Na verdade não só o carácter "profissionalizante" do curso, que é bem estabelecido nestes regulamentos, mas também uma série de outros pequenos pormenores nos indicam que esta escola recrutaria os seus alunos em meios populares. Na realidade, aspectos como a gratuitidade de propinas, a gratuitidade de materiais, o pagamento dos trabalhos realizados pelos alunos, o extenso leque de idades que era permitido na matrícula do curso, assim como a possibilidade de dele se sair com 18 anos, tudo nos indica que se tratava dum curso na verdade "profissional", tal como é, aliás, publicamente assumido no projecto de fundação desta escola.

Os dispositivos sobre as remunerações às crianças, similares aliás ao que no ensino profissional do Estado se veio a fazer, uns anos mais tarde, reforçam o carácter de escola profissional destinada a um publico popular, como sempre o foram as escolas profissionais.

Segundo, no que respeita ao enquadramento, avaliação, punição, recompensas e, até mesmo, formas de vestir, estas regras, demonstrando uma inegável concepção tradicionalista do ensino, estão ainda assim, algo longe do mesmo tipo de disposições existentes no ensino profissional do Estado a que tivemos acesso. Não se diferenciando muito nos objectivos gerais das regras que na Escola Oficina Nº 1 procuravam controlar os comportamentos dos aluno, os regulamentos similares do Ensino Profissional estatal serão, além de bastante mais rigorosos, em muito maior número do que os seus equivalentes da Escola Oficina Nº 1 [23].

Mas outros aspectos existem que logo à partida nos permitem supor que algo mais existe de embrionário, e apenas isso, cremos nós, nos objectivos e intenções de quem construiu esta escola.

Nesta altura, pensamos que vale a pena relembrarmos os artigos da Regulamentação da Escola Oficina Nº 1 que se debruçam sobre a "área" a que chamámos de "relações adulto-criança".

Estes artigos, os artºs. 9 e 10 do capítulo 2 do "Regulamento para a Escola Oficina Nº1", por nós antes citados e transcritos, estabelece, ainda que duma forma tímida, formas de encarar a criança totalmente ausentes, por exemplo, do "Regulamento Geral das Escolas Industriais" a que atrás (ver nota 23) nos referimos.

Tais formas de encarar a criança mostram-nos que, provavelmente, haveria da parte de alguns dos homens que constituíam a Direcção da Escola Oficina Nº 1 algumas referências educativas próximas dos teóricos da "educação nova", que há já alguns anos vinham pondo no centro das suas preocupações o respeito pela criança, a introdução de novos conceitos pedagógicos a par de novos objectivos e formas de trabalhar, e a consequente reprovação da violência física erigida como método pedagógico.

De facto, as potencialidades deste esboço podem começar a ser melhor precisadas ao lermos no "Relatório e Contas Referentes ao Ano de 1904-1905", impresso em Junho de 1905, portanto, seis meses depois de a Escola Oficina ser inaugurada, na sua página 4, o seguinte da parte de um dos directores desta instituição :

"... O nosso principal fim é, como fica dito, fazer convergir para o campo prático todas as teorias ensinadas de forma, a que o aluno ao entrar na sua carreira conheça sem mais preâmbulos todos os objectos ou aparelhos vulgarmente adoptados para auxiliar e encaminhar

o homem na senda prática da vida, e tenha o espírito desembaraçado e aberto, pronto a raciocinar livremente, sem estorvos ou apreensões, que muitas vezes o inibem de dar largas à faculdade imaginativa e consequentemente de desenvolver o cérebro em todas as suas potencialidades...".

Aqui vemos reafirmado o princípio duma escola de formação profissional, mas vemos também já claramente expresso algo mais do que isso: O estimular do racíocinio livre, da faculdade imaginativa e o desenvolvimento de todas as potencialidades do homem. Eis o que se aproxima, ainda que, e por enquanto, duma forma vaga, dos princípios da educação integral, da liberdade de criação e da crítica livre que estarão nos planos de qualquer pedagogo inovador do princípio deste século, como no de qualquer pedagogo inovador dos dias de hoje.

Não temos dúvidas que esta forma de apresentar a educação, encontrava eco nos republicanos que escreviam sob educação, embora na prática, e salvaguardando a existência de estudos sérios sobre uma "pedagogia republicana"(entre outros, mas sobretudo, Rogério Fernandes, s.d., 1973, 1979, 1985;Nóvoa, 1987; Gomes, 1990), o tema em si esteja longe de estar elucidado, querendo-nos a nós parecer, que na maioria das vezes, excepção feita à própria Escola Oficina n°1, e a algumas experiências de curta duração, tudo isto não passou de intenções, nuns casos, ou de retórica eleitoral, noutros [24].

Estamos, pois, nesta primeira fase da Escola Oficina N° 1, ainda muito perto duma escola de formação profissional, mas aproximando-nos dum outro tipo de modelo que será potencializado dentro em breve.

Passaremos a partir deste momento a proceder a uma exposição e análise mais pormenorizada dos vários aspectos que caracterizaram a vida desta escola, e dentro deles, o primeiro será a evolução dos curriculos e "planos de estudo" da Escola Oficina N° 1, aspectos que se constituem como um espelho parcial da evolução sociopedagógica desta escola.

5 - Concluindo

Nas origens da Escola Oficina N° 1 encontra-se a Maçonaria, mas é fundamental que se entenda que, falar da Maçonaria no princípio do século, é falar das forças políticas e sociais que percorrerão toda a 1ª República.

Desde os estratos mais conservadores que emergirão nos dezasseis anos deste regime, passando pelos mais populistas e inclusivamente pelos anarquistas ou pelo menos por uma parte deles, todas estas forças se encontram ou no seio ou nas margens próximas desta "Augusta Ordem" com pesos diferentes conforme as épocas, a conjuntura e conforme as muitas lojas que dão corpo à Maçonaria Portuguesa do primeiro quarto do nosso século.

As várias fases de evolução desta escola ligam-se aliás à evolução das forças políticas e sociais que caracterizaram a vida da 1ª República: ascensão da ideologia republicana na origem da sua fundação, a ascensão e consolidação do ideário anarquista a partir de 1907, e a partir de 1918, ao mesmo tempo que o anarquismo vai perdendo a sua força e a República se encaminha para um beco sem saída, a vida da Escola Oficina N° 1 vai-se lentamente degradando.

Do ponto de vista das intenções dos seus fundadores, poderíamos caracterizá-las através de algo que, não se encontrando claramente definido, é apesar disso intuitivamente perceptível, ou seja, os traços ainda que confusos e ambíguos do que poderíamos com muito cuidado classificar como sendo os traços de uma concepção pedagógico-educativa republicana (ver nota 24).

Algumas das características que merecem um estudo mais atento, mas que se poderão encontrar na base destes traços, serão:

Uma concepção politizada da educação, como algo de essencial no derrube da Monarquia e na consolidação da República através da construção de um "cidadão" responsável mas fiel à "ideia" de República, o que não abranje na sua totalidade o que nós hoje chamaríamos de democracia;

Tratando-se de construir um cidadão, necessário será que tais traços se façam eco de algumas concepções democráticas no ensino, mas tratar-se-á de uma democracia muito retórica, uma democracia que se "ensina", e que raramente se "pratica", o que não conseguirá esconder os traços essencialmente tradicionais das concepções pedagógicas postas em prática pelos republicanos.

Mas estes conceitos iniciais de democracia, a que se juntam as influências ainda que mediatizadas das correntes da Educação Nova na sua versão mais positivista, irão ser responsáveis pela criação de um espaço pedagógico que em alguns casos poderá resvalar para concepções e para práticas pedagógicas mais "avançadas", e que, não sendo objecto de perseguições, também não serão vistas com bons olhos pelo poder republicano.

No caso da Escola Oficina Nº 1, as intenções dos seus fundadores são claras: fundar uma escola de "artesãos" inserida num espaço económico do pequeno capitalismo urbano lisboeta e num espaço político claramente republicano.

Trata-se, pois, de uma construção que se inserirá numa versão politizada e aparentemente radical das concepções tradicionalistas da educação e da pedagogia (Snyders, 1971).

A "ideologia" mais geral que se encontra na base da Escola Oficina Nº 1 poderá ser encontrada na sua quase totalidade através das leis e concepções educativas de Jules Ferry e da 3ª República francesa, o que é perfeitamente coerente com o espaço ideológico da ala mais radical do republicanismo português que irá fundar a 1ª República.

Mais do que pelas intenções, todo este espaço político do princípio do século terá de ser avaliado pelas suas realizações, quer se trate das realizações no interior de um espaço educativo restrito, como o da Escola Oficina Nº 1, quer se trate da acção sobre um terreno educativo geral como o foi o espaço educativo português de 1910 a 1926.

Se a acção educativa geral da República já foi por nós avaliada ainda que sucintamente, ir-nos-emos debruçar, no decorrer desta tese, sobre a acção educativa republicana no espaço restrito da Escola Oficina Nº 1, e sobretudo na forma como tal acção foi ultrapassada pelos anarquistas.

Para compreender a acção destes últimos e a maneira como ela foi sendo construída, iremos ter sempre como referência as bases republicanas tradicionais do que foi o primeiro ciclo de vida desta escola.

CAPÍTULO 2 - A EVOLUÇÃO DOS PLANOS DE ESTUDO DA ESCOLA OFICINA Nº1

Os planos de estudo duma instituição educativa encontram-se no primeiro plano de análise de quem tente perceber as intenções e objectivos deste tipo de instituições.

Constituindo assim uma espécie de "cartão de apresentação" de quem se dedica à educação, tais planos constituem a parte mais visível dum projecto que, por ser bem mais complexo e completo, não se esgota na matéria neles proposta.

Ou seja, não há projectos deste âmbito que tenham como simples objectivos ensinar a ler, escrever, contar ou outras coisas deste género.

Ou seja, ainda, não há projectos deste tipo que se limitem ao âmbito das aprendizagens instrumentais.

Na verdade, no mundo escolar, muito mais do que aprender a fazer, trata-se essencialmente de aprender a ser. Pôr no entanto estas duas questões em termos antagónicos não terá, muito sentido, visto que os grandes projectos sobre a formação do ser humano, ao conceberem as metas e objectivos como sítio de chegada, revelam-se também, e por vezes de forma bem mais clara, através do tipo de caminhos que propõem para se chegar a esse fim nunca atingido.

Assim, neste domínio, aquilo que nos importa perceber não será só o conteúdo das matérias propostas, mas aquilo que lhes está na base, e as passagens e caminhos que são propostos até se chegar a esse fim, ou seja, os fundamentos dos vários currículos e planos de estudo que esta escola adoptou, durante o período de tempo que nos interessa analisar. Pensamos, assim, que esta é uma das formas que reputamos essenciais para melhor conhecermos o desenvolvimento e a evolução deste projecto educativo.

Tratando-se dum assunto sempre privilegeado na produção de documentos, torna-se por vezes alvo duma análise que, tendo de entrar em conta com a totalidade destes documentos, se mostra extensa, frequentemente repetitiva e portanto de árida e difícil leitura.

Este aviso, tornar-se-à particularmente fundamentado no caso da Escola Oficina Nº1, visto serem muito raras e limitadas as fontes secundárias passíveis de serem aqui utilizadas, pelo que teremos a bem árdua tarefa de reconstituir quase tudo desde o princípio.

Deixadas que estão as intenções e advertências referentes ao que se segue, tratemos pois de meter mãos à obra.

1 - O primeiro plano de estudos de 1904

"... No dia 9 de Fevereiro de 1905, na Sede Provisória da Sociedade Promotora de Asilos, Creches e Escolas, Rua Sº João da Praça, nº 83, 2º andar, às nove horas da manhã, perante os corpos gerentes da escola, dos dois professores e dos 4 alunos, foi solenemente inaugurada a Escola Oficina Nº 1..." (a.d. 9 de Fev. 1905).

Quem examine esta acta da Direcção, a primeira peculiaridade que nota é que nela assinam o seu nome os corpos gerentes desta sociedade, os professores e... os quatro alunos, que, numa caligrafia algo hesitante, provam, assim, que já sabem escrever.

Os dois professores presentes, são o Senhor António Miguel da Silveira Moniz, professor de Português, que aufere um ordenado de 180 réis por aula dada, e o Senhor José Emygdio Maior, que nas aulas de Desenho e Talha, ou seja, escultura e modelação de madeira, substituiu à última da hora o Senhor Joaquim Oliveira que não tinha aceite o ordenado proposto pela Direcção, ou seja, 250 réis por aula dada. Tal era, pois, o ordenado do Sr. José Emygdio Maior.

Foi com estas matérias e com estes professores que a escola modestamente arrancou. Como muito rapidamente se constatou, tais disciplinas eram insuficientes para os objectivos da S.P.A.C.E., que resolve criar, anexa às aulas, uma oficina de Marcenaria, que será regida pelo Senhor João Victorino de Carvalho, que passará a ter o ordenado de 150 réis por hora (a.d 14 Set. 1905).

Entretanto e segundo o "Relatório e Contas de 1905-1906" na sua página 3, somos informados que se resolveu desdobrar a aula de Desenho e Modelagem, em duas aulas, uma de Desenho e outra de Modelagem e Escultura de Madeira, para o que se resolveu contratar um outro professor, o Sr. António Maximiano da Costa, cujo ordenado ignoramos. Assim sendo, a estrutura curricular da Escola em Setembro do mesmo ano, ou seja, sete meses depois de ter sido criada, era a seguinte :

1 - Português - professor António Miguel da Silveira Moniz - ordenado: 180 réis à hora - nº de tempos lectivos por semana: ignoramos

2 - Escultura e Modelagem de Madeira - professor José Emygdio Maior - ordenado: 250 réis à hora - nº de tempos lectivos por semana: 2 de duas horas cada, ou seja, 4 horas por semana.

3 - Desenho - professor António Maximiano da Costa - ordenado: ignoramos - nº de horas lectivas por semana: 2 horas por dia, todos os dias.

4 - aula de Marcenaria - professor João Victorino de Carvalho - ordenado: 150 réis por hora, uma vez por semana - ignoramos o número de horas. Sobre esta cadeira apenas sabemos que a partir de Dezembro de 1905 ela passará para um horário de duas aulas por semana, com a duração de quatro horas para cada aula, o que dará oito horas por semana, (a.d. 15 Nov. 1905).

Ainda sobre a aula de Português, somos informados por uma acta da Direcção datada de Novembro de 1906 (a.d. 28 Nov. 1906), que esta seria, provavelmente a aula de "Instrução Primária Elementar", mencionada no "Regulamento..." de 1904. Com efeito, no primeiro registo onde se fala de Luís da Matta, este refere-se duma forma negativa sobre os métodos do professor da "... aula de Aritmética e de Português...". Refira-se no entanto que, e como mais à frente teremos a oportunidade de comprovar, não se tratava de uma aula de iniciação, visto que era suposto que os alunos que entrassem nesta escola já teriam, pelo menos, rudimentos de leitura e escrita.

Sendo esta a estrutura essencial do currículo da Escola Oficina, e que se manterá até 1907, ano em que lhe serão acrescentadas cadeiras inseridas num programa substancialmente alargado, estas aulas, mesmo assim, vão-se desdobrando em aplicações que resultam, cremos nós, quer das pressões do mercado de trabalho quer provavelmente de diferentes perspectivas dos professores que as regem.

É desta forma que somos informados por uma acta da Direcção datada de Julho de 1906, em que o professor José Isidoro Netto, que entretanto substituiu o Sr. Emygdio Maior, "... apresentou um novo horário para as diferentes aulas, sendo para a Geometria e Desenho Ornamental, às segundas, quartas e sábados; Desenho Ornamental e Modelação às terças e sextas feiras..." (a.d. 11 Jul. 1906). Cremos que estas matérias, mais do que novas cadeiras, ilustram sobretudo uma parte do conteúdo da disciplina de Desenho.

Assim, se nos é impossível saber com exactidão o número de horas semanais ocupadas pelas aulas, podemos no entanto, com base nos horários parciais aqui apresentados, ter uma ideia da carga horária desta escola.

Partindo do princípio de que as aulas de Português constituiriam uma das bases do ensino na Escola Oficina Nº 1, apontaríamos para esta matéria uma carga horária semelhante pelo menos à da cadeira de Desenho, ou seja, duas horas por dia, seis dias por semana, o que daria uma estrutura de matérias e de cargas horárias, para o total das disciplinas, próxima do seguinte:

- 12 horas de Português e Aritmética (Instrução Primária Elementar)
- 12 horas de Desenho
- 8 horas de Marcenaria, na oficina
- 4 horas de Escultura e Modelagem de madeira

Tal horário representaria trinta e seis horas de aula por semana, com uma média de seis horas por dia, o que, tendo em conta a componente profissionalizante desta escola, nos parece perfeitamente verosímil.

No que respeita a uma hipotética hierarquia de professores, e portanto, também de disciplinas, podemos, e com base nas remunerações aqui indicadas para cada docente, ter uma ideia daquilo a que se dava mais importância no plano de formação da Escola Oficina Nº 1.

Assim sendo, verifica-se que, à cabeça das remunerações, vemos o professor de Escultura e Modelagem de Madeira, Sr. José Emygdio Maior, com o ordenado de 250 réis por hora de Lição, seguindo-se o professor de Português, com 180 réis por hora, e ignorando nós o vencimento do professor de Desenho, teremos, por último, o professor de Marcenaria, Sr. João Victorino de Carvalho com 150 réis por hora, ou seja, menos 100 réis que o professor mais bem pago desta escola.

Cremos que estes ordenados e a sua hierarquia, se se prendem com a importância dada às matérias leccionadas no âmbito da estrutura do curso da Escola Oficina, também se cruzam com outros elementos, como sejam, por um lado, a valorização, no mercado de trabalho, de cada uma das profissões exercidas e ensinadas por estes professores e, por outro, os méritos, as capacidades e a posição que cada um deles ocupa na sua profissão, o que nos envia para uma estrutura de "procura e oferta" de emprego tipicamente "liberal".

Na verdade, sobre o Sr. José Emygdio Maior, o professor que mais ganha, e que pouco tempo depois abandonou o seu trabalho de professor, sabemos que o fez porque "... o desenvolvimento que haviam tomado as suas oficinas não lhe permitia desviar delas a menor parcela de tempo, e foram infrutiferos todos os esforços que empregámos com o fim de continuarmos a ver a aula de Modelagem regida por um artista de tão subido valor..." ("Relatório e Contas Referentes ao Ano Económico de 1905-1906", p. 4).

Nesta altura, em Julho de 1905, a escola já passou do número inicial de quatro alunos, para o de 20, número que se considera como o máximo tolerável pela S.P.A.C.E., constituindo tal aumento de alunos em tão pouco tempo um encorajamento ao prosseguimento desta "experiência ".

Aliás, sobre o sucesso inicial desta escola, somos informados pela Direcção da S.P.A.C.E. na Acta de 29 de Março de 1905, mês e meio depois da inauguração da Escola, que há requerimentos de alunos que, não estando abrangidos pelas condições de admissão por excederem o limite de idade, desejam frequentar algumas cadeiras específicas desta escola, neste caso o Desenho. Decide-se então o seguinte:

> *"... que possam excepcionalmente ser admitidos aqueles que provem reconhecida tendência e vontade de aprender as indústrias para a qual a escola prepara os seus alunos, embora ultrapassem o limite de idade marcado no regulamento (...) enquanto não estivesse preenchido o número de 20 alunos...".*

Tal número é aliás rapidamente preenchido, e em Julho de 1905, como tínhamos visto atrás, a escola já é frequentada por vinte alunos (a.d. nº 141, Jul. 1905).

Desta forma, poder-se-ima sem grandes problemas, e retomando o que antes já tínhamos profusamente afirmado, caracterizar os dois primeiros anos de vida desta Escola, realçando o carácter quase exclusivamente profissional do ensino que nela se presta. Na verdade, e na nossa opinião, baseada nos poucos, mas unicos dados que sobre esta questão existem disponíveis, o Português e a Aritmética, ou seja, a parte de "Ensino Primário" geral, propriamente dito, dificilmente ultrapassaria um terço do horário, sendo o resto do tempo disponível ocupado em matérias de índole claramente profissional.

Esta estrutura curricular não durará mais de dois anos lectivos, de Fevereiro de 1905 a Fevereiro de 1907, sendo substituída pelo "plano de estudos para a Escola Oficina Nº 1", plano esse que terá sido redigido nos finais de 1906, começando a ser aplicado no princípio do ano de 1907.

2 - O "plano de estudos para a Escola Oficina", de 1906-1907: A revolução libertária

Cerca de dois anos após o início das suas actividades, a Direcção da Escola Oficina Nº 1, não sentindo os seus objectivos inteiramenta cumpridos, encarrega Luís da Matta Jr. de elaborar o "... programa definitivo das Escolas Da S.P.A.C.E...." (a.d. 12 Dez. 1906). De Luís da Matta jr. é a segunda vez que que se fala nestas actas, a primeira menção aparecendo na Acta de 28 de Novembro do mesmo ano, já por nós atrás referida, em que se diz que "... o director substituto, Sr. Matta Jr., chamou a atenção da Direcção para o sistema de ensino que estava sendo empregue pelo professor da aula de Aritmética e de Português, ficando o Sr. Presidente encarregado de remediar as irregularidades apuradas pelo Sr. Matta...".

Poderemos considerar esta acta como tendo um valor "histórico", visto que se trata da primeira vez que alguém protesta contra aquilo que pensamos tratar-se de "métodos de ensino" dum professor, e que aqui são designados por "sistema de ensino".

Este protesto é, pois, um marco simbólico na viragem duma concepção de ensino em que as potencialidades inovadoras contidas nos regulamentos da Escola Oficina, serão cada vez mais levadas à prática e alargadas. Este tipo de protestos, de que nos iremos ocupando no decorrer desta tese, serão a partir deste momento constantes, até que se chegue a consensos que definirão uma reequilibração e redefinição de políticas e práticas educativo-pedagógicas inteiramente novas. Que a pessoa que pela primeira vez protesta contra estes "métodos de ensino" seja também a pessoa que é encarregue de reformular os programas da Escola Oficina, eis algo de extremamente abonatório para a Direcção desta instituição.

Mas voltemos ao que aqui nos trouxe, ou seja, à reformulação do programa de ensino desta escola. Tendo sido apresentado como "a construção definitiva" dos programas da Escola Oficina, portanto, como o complemento de qualquer coisa que teria sido começado dois anos antes, cremos que este plano de estudos ultrapassará em muito esta linha de continuidade, tornando-se numa autentica revolução pedagógica dentro da Escola Oficina Nº 1, facto que parece não ter sido entendido na sua globalidade pela Direcção da escola.

Assim sendo, e como vimos atrás, Luís da Matta Jr. é encarregue de elaborar os novos programas em Dezembro de 1906. Em Janeiro de 1907, ele apresenta aquilo que pensamos tratar-se dum esboço desse programa, "... declarando que ainda não estava completo porque desejava ouvir a opinião dum técnico e receber dele uma explicação (...). A Direcção, depois de o ouvir ler, resolveu que fosse discutido na próxima reunião de quarta feira, prometendo o Sr. Matta apresentá-lo completo..." (a.d. nº 173, Jan. 1907).

Sobre este "técnico", as suspeitas em torno da figura de Adolfo Lima são, pelo menos, densas.

Em 23 do mesmo mês, lê-se numa acta da Direcção da Escola o seguinte:

"... foi lido o programa de ensino que, depois de discutido, foi aprovado resolvendo-se pô-lo em execução convidando-se, antes de tal se fazer, convocar os corpos gerentes e os professores a reunirem-se em sessão no dia 27 do corrente, pelas 12 horas da manhã para se assentar no horário e na parte do programa dos trabalhos escolares do actual ano..." (a.d. 23 Jan. 1907).

Continuando nesta breve "cronologia da revolução", lemos em 6 de Fevereiro de 1907 :

"... acerca do programa de ensino, foi deliberado que se procurassem os professores precisos para virem dirigir as novas disciplinas, de forma a poder-se dar começo aos trabalhos escolares na 2ª quinzena do corrente mês de Fevereiro..." (a.d. 6 Fev. 1907).

Logo na acta seguinte, as coisas parecem estar definitivamente arrumadas:

"... O Sr. Presidente participou que tinham sido admitidos, como professores das novas disciplinas, os Exmº Srs. Dr. Adolfo Lima, para a aula de Sociologia, e Jorge Perez Fernandes

para as aulas de Ginástica e Noções Elementares (...) as aulas começarão segundo os novos programas no dia 16 deste mês e os ordenados são de 200 réis por hora ao Sr. Jorge Perez Fernandes e 400 para o Sr. Adolfo Lima..." (a.d. 13 Fev. 1907).

Várias questões se nos afiguram interessantes de comentar antes de entrarmos na exposição e análise deste novo programa, a primeira sendo a forma como ele foi aparecendo nas actas e portanto, supomos nós, nas reuniões da Direcção da Escola Oficina N° 1. Na verdade tudo parece passar-se duma forma muito "normal" sem grandes discussões, diríamos mesmo, no meio duma certa indiferença e apatia por parte dos membros da Direcção.

Na realidade, nada nos indica que tenha havido alguém que se tenha oposto a este programa, tal como escasseiam, se é que existiram, provas de entusiasmo perante aquilo a que poderíamos chamar um "momento de viragem" ou um ponto de ruptura.

Nas actas que fomos enunciando e que se ocupam deste programa, se parece ser claro do que transcrevemos a ausência de entusiasmo ou reprovação perante este programa, tais ausências ainda seriam mais notadas, se tais actas fossem integralmente transcritas: é que as partes referentes ao novo programas são totalmente secundarizadas por outros problemas que parecem ser mais importantes para os membros da Direcção.

Na verdade, questões como a organização dos exames, os prémios a distribuir aos melhores alunos, os problemas disciplinares e pormenores de gestão quotidiana, suplantam tudo o que se refere aos novos programas, quase não se dando por eles. Mesmo quando estes são referidos, dir-se-ia tratar-se da mera introdução de duas ou três disciplinas mais, quando veremos que, quer pelos pressupostos de ordem socioeducativa quer inclusivamente pela estruturação curricular propriamente dita, este programa marcava, na verdade, o começo da revolução libertária dentro da Escola Oficina N° 1.

Razões para tal ligeireza não nos ocorrem de imediato: ou ela representava uma certa desconfiança face a este plano, desconfiança essa que não era expressa por vários motivos, que procuraremos detectar de seguida, ou, pelo contrário, nestes dois anos que a Escola Oficina já leva de vida, a sua realidade em termos sociopedagógicos, teria evoluído de forma a tornar este "plano ..." de 1906-1907 em qualquer coisa de relativamente banal. Não é isso que cremos, pelo que nos inclinamos pela primeira suposição.

Na verdade e como explicação para esta discrição que se nota nas actas da Direcção face à remodelação dos planos de estudo da Escola Oficina, cremos que não haveria ninguém na Direcção da Escola que dispussesse de bases culturais socioeducativas que pudessem ser contrapostas às de Luís da Matta Jr., que apoiado nos irmãos Lima, formou uma das equipas pedagógicas mais interessantes da vida desta escola. Provavelmente, havendo desconfiança da parte dos directores da escola, ou menos do que isso, algum incómodo testemunhado pela ausência de posições durante a apresentação do "plano..." não haveria ainda assim uma percepção muito nítida do que tais planos implicavam a vários niveis, inclusive, o político.

Por outro lado, tal silêncio talvez não fosse estranho ao facto de esta proposta vir de quem se encontrava muito perto do verdadeiro criador desta escola, e personagem importante na hierarquia da

Maçonaria, caso de Luís Fillipe da Matta, que teria, portanto, servido de escudo a seu filho em todo este processo.

O ataque em regra por parte dos proponentes do "plano de estudos..." de 1906, ou seja, o que neste momento podemos apelidar de "sector libertário" dentro da Escola Oficina Nº 1, às disposições reguladoras da disciplina, do controlo, das avaliações, e até mesmo do conteúdo dos programas que ainda subsistiam, de que iremos tratar noutras partes desta tese, mostram de facto que havia razões, da parte de espíritos mais tradicionais, para recearem o que se iria passar daí para a frente.

O "plano de estudos para a Escola Oficina Nº1" de 1906: os pressupostos pedagógico e políticos

Mas, o que dizia este plano de estudos da Escola Oficina?
Dizia, entre muitas outras coisas, o seguinte:

"... As faculdades do Homem mantêm-se relacionadas de modo tão íntimo que raramente um acto é produto duma só; um esforço físico corresponde a um esforço intelectual e, por vezes, uma necessidade moral o impede ou incita. Se cada uma das faculdades não for perfeita, a resultante do concurso de todas será desequilibrada e imperfeita. (...) Desta correlação e simultaneidade de funções, resulta necessária a simultaneidade da educação nos aspectos em que é de uso classificá-la: físico, intelectual e moral.(...) A educação deve pois ser integral (destaque nosso), isto é, abranger todas as faculdades do homem-e fazer-se duma maneira simultânea (...) não excluindo, no entanto, a supremacia da educação intelectual, por ser a que sempre orienta as outras..." ("Plano de Estudos para a Escola Oficina Nº 1", s.d., pp. 3 e 4).

Depois desta caracterização dos pressupostos gerais da Educação para a Escola Oficina Nº1, que se filiam nos princípios da educação integral, são enunciadas as formas de levar tais princípios à prática:

"... deve ela (a educação intelectual) fundar-se no desejo natural de saber, que existe na criança (...) Como é? porque é? para que é? são as perguntas que ela formula constantemente a propósito de cousas, de começo, infinitamente simples, depois, mais complexas; negar a satisfação ao seu desejo de saber, ou, por comodidade, satisfazê-la respondendo à letra, directa e sucintamente à pergunta, será desinteressá-la, no primeiro caso, habituá-la ao dogma e a encontrar feito por outrem o trabalho que lhe cumpre, no segundo. O educador deve antes auxiliar, conduzir o esforço da sua pequenina inteligência, para que por si própria descubra a verdade que procura; (...) Tanto mais interesse pelo estudo e mais proveito da lição terá o estudante quanto mais conseguir o professor fazer-lhe esquecer esta sua qualidade, não tomando ares de revelar ciência oculta mas de palestrar, com bonomia e simplicidade de cousas fáceis e já de todos conhecidas;quanto mais conseguir que seja o aluno quem pergunte, quem indague dos fenómenos, das cousas e das ideias, que ele terá o tacto de fazer aparecer natural,

espontaneamente na lição sem a criança suspeitar do artifício; seja ela quem forme, formule, critique e corrija a própria opinião. Deste modo, o tempo da Lição será rápido e esta será tão atraente, que o aluno desejará a seguinte..."(Ob. cit., pp. 4 e 6).

Mas estas concepções do trabalho pedagógico têm objectivos, finalidades que se enquadram no que poderíamos definir como sendo o ideal de criança, e mais que isso, o ideal de ser humano veiculado pelos libertários desta escola. Estes objectivos serão, entre outros, expressos em frases do género:

"... só assim se criam hábitos e métodos de investigação, pensamento e raciocínio, e se adquire a confiança no trabalho próprio, indispensável à realização do mais simples fim. Essa confiança em conseguir por si próprio o fim proposto, é condição essencial da independência intelectual do indivíduo; o método de investigação e a independência, contribuem indispensavelmente para a formação do critério individual; este para criar o poder de iniciativa própria. E não serão essas as principais características do indivíduo intelectualmente educado? (...) na verdade, sem que a iniciativa e o critério afastem o indivíduo do automatismo, da sujeição às ideias e às acções dos outros e até às ideias do passado, preconceituoso, salvando-o do caos intelectual das maiorias, como levá-lo a compreender e formar a sua dignidade própria? (...) O conhecimento das cousas e da vida, a independência e a vontade conduzem à ideia da responsabilidade dos actos próprios, à ideia do dever à coragem para a luta social e, do mesmo passo, aproximam os indivíduos, naturalmente sociáveis, tornando-os solidários..." (Ob.cit. pp. 4 e 5).

Estes princípios gerais da educação integral, tornados possíveis pelas concepções pedagógicas da educação nova, com o objectivo de construir um homem livre, autónomo, independente e solidário, só poderão ser concebidos, desde o mais cedo possível numa instituição, que neste caso é a escola. Não na escola que se conhece, mas na escola que a Escola Oficina N° 1 quer ser:

"... A cada modo de conceber a educação deve corresponder um modo especial de a praticar, um regime escolar próprio. E se, ao sistema de num só molde lançar todo o barro das inteligências infantis para nele reproduzir iguais todos os exemplares a dar à vida, corresponde por necessidade, o regime da feroz disciplina de caserna e da palmatória, o método de interessar o aluno pelo estudo, formando de cada um um indivíduo característico, deve corresponder um regime de alegria, amor, franqueza e liberdade, ao mesmo tempo que de responsabilidade e trabalho. As aulas devem ser lugares higiénicos e confortáveis sem o vulgar aspecto de jaulas apartadas da vida; o seu mobiliário simples e cómodo, sem carteiras que deformem os corpos nem bancadas obrigando muitos alunos à mesma posição, sem púlpitos dando ao professor um lugar de primazia (...).

A pontualidade nos trabalhos escolares deve obter-se por hábito consciente do aluno e exemplo do professor, dispensando-se qualquer aviso para começo e fim das lições.

Professores e alunos devem ter a liberdade de escolher e ocupar os lugares que em cada momento, mais convenham ao seu trabalho ou ao seu bem-estar.

Hão-de abolir-se completamente formalidades que nada significam e conduzem ao automatismo incriterioso, assim como silêncios rigorosos que refreiam perigosamente a livre expansão da vida infantil, que não produzem atenção dos ouvintes e levam à impostura.

Todo o estudo deve ser feito durante as lições e praticamente: passar lições é destruir todo o trabalho da aula; usar os compêndios é criar o hábito nefasto de substituir a noção ao objecto e a fórmula do que não se conhece ao conhecimento directo..." (Ob. cit.pp. 5 e 6).

Depois de expostos os princípios gerais sobre que assentam as concepções educativas dos Promotores deste Plano de Estudos, e que, portanto, a partir da altura em que ele é aceite, se poderão considerarar partilhados pela Direcção da Escola Oficina N° 1, e pela S.P.A.C.E., passaremos à exposição dos objectivos específicos e dos conteúdos do curso desta escola.

O "plano de estudos para a Escola Oficina N° 1": o que se queria ensinar nesta escola, e a importância de uma cadeira de Sociologia para crianças de 9 anos

Como eles próprios dizem, "... Depois do que dissemos sobre educação e regime escolar em geral, pouco temos a acrescentar sobre o caso especial: o presente Plano de Estudos e a Escola Oficina N° 1, como escola de educação primária e de educação profissional.

Bastará dizer-se que a educação profissional deve ligar-se aquela, sem a enfraquecer, restringir ou, doutro modo, alterar..."(p. 7).

Assim sendo, define-se o curso da Escola Oficina como sendo um "curso de entalhador", composto das seguintes partes e disciplinas:

"... Educação Geral Primária: Ginástica, Português, Francês, Noções Práticas Rudimentares de: Aritmética, Física, Química, Botânica, Zoologia e Higiéne, Sociologia.

Educação Profissional: Desenho, Construção de Mobiliáro, Trabalho de Talha.

- Estes estudos são completados com missões escolares tendentes a desenvolver os conhecimentos dos alunos e a sua educação profissional e artistica.

- O curso desenvolve-se em seis graus (que em geral devem corresponder na prática a seis anos de estudo)..." (p. 7.)[25].

A isto segue-se uma longa e pormenorizada enumeração dos conteúdos e objectivos de cada uma das disciplinas, cuja descrição e comentário remetemos para uma "nota" [26]. Mais à frente e numa parte da tese dedicada às aprendizagens, e sobretudo às estratégias e concepções pedagógicas empregues nesta escola, teremos a oportunidade de analisar, duma forma mais fina, o modo como algumas destas disciplinas eram trabalhadas por professores e alunos.

De qualquer das maneiras cremos que valerá a pena expor e comentar o programa de uma matéria que era ela própria um dos paradigmas deste "Plano de Estudos para a Escola Oficina N° 1" que tanto marcou a própria escola: referimo-nos aqui ao programa de Sociologia cujo autor e professor era Adolfo Lima.

Um exemplo: A Sociologia e a Geografia para crianças de nove anos

Aliás, a importância que nesta escola lhe é dada, pode logo à partida ser demonstrada pelo número de páginas que, neste "plano..." lhe é atribuída.

Na verdade, descrita durante quatro páginas, esta matéria ultrapassa de longe, pelo menos em extensão, qualquer outra disciplina aqui exposta.

Ela é composta pelo desdobramento duma cadeira intitulada de Geografia Geral, que é ministrada do 2° ao 5° grau, e duma cadeira de Sociologia Geral, que decorre do 2° ao 6° grau.

Estas duas cadeiras são antecedidas por uma introdução a que os autores do "plano..." chamam de "Preliminares", e que aparecendo também no 2° grau, pensamos dever-se tal facto a um erro de impressão, visto que, com toda a lógica e tratando-se duma introdução às duas cadeiras atrás citadas, deveria aparecer no 1° grau. Aqui ficando a nossa dúvida, vamos passar a dar uma ideia do conteúdo destas três matérias, que se ligam entre si, e que pensamos serem capazes de fornecer uma imagem bastante aproximada dos objectivos socioeducativos desta escola nesta fase da sua vida, e dos métodos empregues no seu cumprimento.

Assim sendo, nestes Preliminares, o programa decorre sob o título geral de "... Território e População..."(p. 14). Pelo seu conteúdo achamos interessante a descrição das matérias aqui estudadas. Começa-se por uma ideia sobre o Universo e a posição da Terra no sistema solar, passando à descrição do dia e da noite, das estações do ano, dos eclipses, e da sua origem, e daí para a história da Terra, da sua origem, das épocas geológicas, seguida da descrição da raça humana, da sua distribuição no globo as suas diversidades étnicas e as diversas linguagens que utiliza.

Este programa termina, duma forma muito bela, com o subtítulo de "o ser humano e a natureza" (sublinhado nosso).

Passa-se no 2° grau, para o estudo da Geografia Geral e da Sociologia Geral. Poderíamos resumir as diferenças entre estes dois programas, tendo em conta a forma como os Preliminares terminaram. Na verdade, e duma forma grosseira mas que as descrições que faremos melhor ilustram, poder-se-ia dizer que o programa de Geografia Geral consiste essencialmente na descrição da natureza que envolve o ser humano, ao passo que o programa de Sociologia Geral dedica-se ao estudo pormenorizado deste último e dos seus comportamentos sociais, mais parecendo em determinadas alturas um programa de Psicossociologia Descritiva do que qualquer outra coisa.

Por outro lado, as temáticas de ordem político-social, são nesta disciplina de Sociologia Geral, e como veremos, particularmente evidentes.

Sendo assim, a Geografia Geral dedica-se no 2° e 3° graus, ao estudo da Terra: "... O seu aspecto; dimensões, divisões geométricas. Orientação...", seguindo-se sob a designação de "...parte

sólida..." a descrição dos continentes, das ilhas, etc. Passa-se em seguida para a "parte líquida", onde são descritos os oceanos, as correntes, as marés, seguindo-se como é lógico, e sob a designação de "parte gasosa", a descrição da atmosfera, da temperatura, e do clima. Termina-se esta descrição do nosso Planeta com o estudo sobre os fenómenos da natureza, onde se fala de vulcões, tremores de terra, fontes termais (sic) e outros fenómenos de natureza geológica.

No 4º grau, este programa estuda e por ordem, o seguinte:

"... Geografia Botânica, Geografia Zoológica Geografia Económica...".

Nesta última, são estudados os "produtos alimentícios", os "produtos têxteis" e os "produtos minerais", terminando-se este ano com o estudo dos "meios de comunicação e grandes centros comerciais e industriais". O 5º grau é dedicado ao estudo da "Geografia Política" que, por não ter qualquer especificação no programa, não podemos descrever, assim acabando o programa de Geografia Geral.

Passemos de seguida ao programa de Sociologia Geral.

Este começa no 2º grau, com o estudo da "... conduta em geral dos indivíduos humanos na sociedade...", continuando com a "...observação dos factos que se passam connosco e em volta de nós... ", seguindo-se o tema de " ... como e porquê certos modos de conduta são considerados maus e nocivos e outros bons e vantajosos ...".

Continuando, e sob o tema de "... actos que praticamos connosco...", segue-se uma série de "demonstrações exemplificativas", que começam por: "...-da boa ou má conduta: prazer, perfeição, eficácia, dor, imperfeição, ineficácia...", chegando à última destas "demonstrações" que ilustra perfeitamente a intenção do autor deste programa: "... Da formação do critério. Independência de opiniões e ideias; iniciativa; espírito de continuidade; personalidade; carácter..." (p. 15).

Finalmente e para terminar o ano, agrupadas sob o título de "... Actos que praticamos com os semelhantes; conduta dos indivíduos entre si..." segue-se outra série de "Demonstrações exemplificativas", que começando por "...-da deficiência das faculdades dos indivíduos para satisfazerem integralmente as suas necessidades; Princípio fundamental da natureza social do ser humano; Sociabilidade...", vai terminar com uma "Demonstração" sobre "...- da cooperação: divisão do trabalho. Associação. Auxílio mutuo. Assistência. Solidariedade. Continuidade Social...".

O 3º grau é todo ele dedicado ao estudo dos "... usos e costumes económicos, familiares, jurídicos, artísticos, psicocolectivos e familiares...". Podemos perceber um pouco melhor a natureza deste programa e das metodologias pedagógicas a que recorrem os professores desta escola, através da maneira como ele é dado, ou seja, através da "sua narração, episódica ou anedótica". Assim, vemos que estes "usos e costumes" são narrados através de questões tais como:

> *"... O poder paternal. Castas. Classes. Escravidão. Composição penal - Da Idade Média e Moderna. Vida feudal. Servidão. Escravatura colonial - Da época contemporânea. Burguesia. Salariato...."(p. 16).*

No 4º grau, continuam a desenvolver-se as "... Manifestações da sociabilidade humana...", dando-se exemplos de formas de organização que vão dos "... agregados sociais primários...", passando

pela "horda", "tribo", "clã", "família", "empresas comerciais", "sindicatos", "academias de artes e de ciências", "princípio das nacionalidades", "federações e confederações", entre outras, para chegar à conclusão, bem dentro do positivismo anarquista do princípio do século, de :

"...-da Humanidade, considerada como um superorganismo. Síntese da sua evolução e características das suas fases..." (Ob. cit. p. 17).

O 5º grau é todo ele um programa:

" ... História das nacionalidades modernas e especialmente da portuguesa.
Suas respectivas organizações e evoluções paralelas e conexas....".

Termina-se este programa com uma reorganização mais formalizada de todos estes anos:

"... Síntese histórica - Método histórico. Escolas sociológicas; doutrinas e instituições. Sistemas económicos; doutrinas e instituições. Sistemas políticos; doutrinas e instituições....".

Sem entrarmos em muitos pormenores, que posteriormente analisaremos, cremos, no entanto, que este vasto programa de Sociologia merece um breve comentário da nossa parte.

Assim sendo, a primeira questão prende-se com o "peso" da sua estrutura que é acentuado pelo tipo de linguagem empregue na sua elaboração, seca e exaustiva.

Na verdade, todas as componentes do racionalismo positivista dos princípios do século, que como atrás, nesta tese, tivemos ocasião de realçar, tanto marcou os intelectuais da área do anarquismo e através deles as estruturas político-sindicais do movimento operário da época, se encontram aqui presentes.

O positivismo cientffico, com a sua obssessão pelo rigor e pela "verdade", que empresta a este tipo de discurso um tom falsamente neutro e árido, tentando afastar-se das discussões de ordem "metafísica", tratando as emoções e os sentimentos à luz da "ciência", desenvolvendo as teorias de ordem social e política com o mesmo critério com que tentam analisar a Botânica e a Física, é perfeitamente retratado neste programa de "Sociologia Geral".

Como é óbvio, trata-se duma neutralidade "armadilhada", visto que desde o princípio do discurso que se sabe onde nos levará este "livre exame" a que a sociedade e o ser humano são submetidos, e neste aspecto esta versão do positivismo resvala para a ideologia por vezes duma forma desastrada, contrariando os seus objectivos expressos. Mas no contexto da época, trata-se, sem duvida duma arma política que responde, com o mesmo tipo de mecanismos, mas com objectivos diferentes, às imposições de inculcação ideológica das classes hegemónicas que no campo da educação tanto insistiram na "educação cívica e moral" das criancinhas que obrigadas, tiveram de passar pelas escolas públicas.

No que diz respeito à própria Escola Oficina, este programa também serve para mostrar a distância que se pretende criar através deste currículo, face ao que se passava alguns meses antes, quando

os alunos, nas prelecções com os professores, discutiam o "Manual Político do Cidadão Português" de Trindade Coelho.

Mas, mais do que tudo, o que pensamos que deve ser realçado era a beleza deste programa e o tipo de preocupações dos mentores pedagógicos desta escola e, em conformidade com tais preocupações, o tipo de preparação geral que se queria dar a estas crianças.

Quanto à estrutura propriamente dita desta cadeira, o seu peso é atenuado quando damos conta, como à frente neste trabalho se verá, que o seu essencial é constituído por discussões que ocorrem nas aulas e duma maneira informal, como parece ter sido sempre o estilo pedagógico de Adolfo Lima.

Aliás falando de estilos e de Adolfo Lima, cremos que não nos enganamos ao afirmar que este programa saiu inteirinho da sua pena.

Os objectivos, as metodologias e as bases sociopolíticas deste "Plano de Estudos para a Escola Oficina Nº 1" de 1906

Trata-se agora, de reorganizar e comentar ainda que duma forma breve este "Plano...".

Em primeiro lugar, nos princípios gerais que antecedem a exposição das diversas matérias, temos pela primeira vez, expostas duma forma perfeitamente clara e isenta de ambiguidades, as linhas de orientação sociopedagógicas que caracterizarão esta escola a partir desta altura.

Temos assim que estes princípios se alicerçam na "educação integral" e nas bases constitutivas daquilo a que poderíamos chamar de "educação nova":

> *"... A educação deve pois ser integral, isto é, abranger todas as faculdades do homem-e fazer-se duma maneira simultânea (...) Deve ela fundar-se no desejo natural de saber, que existe na criança .(...) Como é? porque é? para que é? são as perguntas que ela formula constantemente a propósito de coisas de começo infinitamente simples e depois mais complexas..." ("Plano de Estudos para a Escola Oficina Nº 1 ", pp. 3, 4, 5).*

Os objectivos deste "Plano..." são a criação dum ser autónomo, independente e responsável, por um lado e com uma vocação de intervenção social e na vida que à sua volta se desenrola, por outro:

> *" ... O método de investigação e a independência contribuem indispensavelmente para a formação do carácter individual; este para criar o poder de iniciativa própria. E não serão essas as características do indivíduo intelectualmente educado? (...) O conhecimento das coisas e da vida, a independência e a vontade, conduzem à ideia da responsabilidade dos actos próprios, à ideia do dever, à coragem para a luta social e do mesmo modo aproximam os indivíduos, naturalmente sociáveis, tornando-os solidários..."(pp. 4, 5).*

O método a utilizar na consecução destes objectivos serão os métodos activos, num espaço onde a liberdade seja levada o mais longe possível:

"... O método de interessar o aluno pelo estudo, formando de cada um um indivíduo característico, deve corresponder a um regime de alegria, amor, franqueza e liberdade, ao mesmo tempo que de responsabilidade e de trabalho..." (pp. 5 e 6).

É desta forma que são propostas aulas compostas por espaços alegres e informais, sem estrados nem lugares marcados, o fim da coercividade dos hábitos de pontualidade, o fim dos exames e a sua substituição por uma avaliação contínua e formativa, a abolição de formalidades sem sentido "... que conduzem ao automatismo (...) assim como refreiam a livre expansão da vida infantil e levam à impostura..." (ibid. p. 6).

Na vasta documentação que conseguimos recolher e analisar sobre a Escola Oficina Nº1, nunca viríamos a encontrar, duma forma tão organizada e peremptória, a expressão tão clara destes princípios-base que se iriam manter como as linhas princípais de desenvolvimento desta experiência educativa, pelo menos até meados dos anos 30 do nosso século.

Pensamos que estes princípios, mais do que que reflectirem a realidade daquilo que nesta altura se passava nesta escola, eram metas e objectivos que nortearam a prática educativa e o quotidiano pedagógico durante os anos em que esta experiência durou.

As dificuldades em traduzir estes princípios para o dia-a-dia da Escola Oficina foram sempre grandes, como é natural, e alguns destes princípios nem sequer conseguiriam uma aplicação muito convincente, como veremos à frente, nos capítulos que, nesta tese se dedicarão à análise do quotidiano e das práticas pedagógicas.

Também, como atrás já tínhamos sublinhado, haverá épocas em que se conseguirá uma melhor harmonia entre estas linhas de desenvolvimento e as práticas encarregues de, no terreno pedagógico, lhes dar expressão, e épocas em que isto não será tão fácil e visível, dependendo de, entre outras circunstâncias, das pessoas que eram responsáveis pelo trabalho pedagógico na Escola Oficina.

Tudo isso será objecto de análise neste trabalho, mas o que pensamos e procuraremos demonstrar é que, duma forma ou de outra, estes princípios gerais serão sempre a base de entendimento que congregará as pessoas que deram corpo a esta experiência educativa, mesmo que elas as entendam de formas diversas conforme as épocas.

Poderemos, pois, dizer que é neste "Plano de Estudos para a Escola Oficina Nº 1", datado presumivelmente do ano de 1907, que se encontra aquilo a que poderíamos denominar de "Carta de Intenções e Princípios" que tanto contribuíram para conferir a esta escola o estatuto de experiência pedagógica, única em Portugal, e que a fazem, na nossa opinião, merecedora da análise atenta que aqui procuramos levar a cabo. Neste domínio, trata-se pois dum documento com uma importância inexcedível.

No domínio dos planos curriculares e dos objectivos de formação, vemos que, neste "Plano...", se encontra bem expressa a vocação profissionalizante da Escola Oficina Nº 1 (ver nota 26).

No entanto esta "vocação profissionalizante" terá de ser encarada duma forma completamente diversa da que marcou os dois primeiros anos desta instituição.

Na verdade, sem entrarmos em conta com toda a significação que a expressão de "educação integral" teve na época em questão, e a forma como esta expressão foi utilizada e trabalhada pelas

correntes socialistas da transição de século [27], dificilmente conseguiremos apercebermo-nos da expressão real deste currículo, dos seus princípios e objectivos, assim como enquadrá-lo no vasto movimento sociopedagógico europeu da altura [28].

Na realidade, o papel dado ao trabalho produtivo nos planos educativos Socialistas dos finais do século XIX, combinado com a crítica à dualidade "trabalho manual" - "trabalho intelectual", que mais não seria senão a expressão do papel de reprodução das "relações de produção e de domínio" de que a escola, entre outras instituições, se encarregava, tudo isto a par da critica à repressão e ao autoritarismo que caracterizam o pensamento pedagógico dos socialistas, e sobretudo dos anarquistas da transição de século, são, na nossa opinião, elementos fundamentais para a compreensão das intenções expressas neste currículo da Escola Oficina Nº1.

Não estando nós a afirmar que esta escola era um produto típico das concepções socialistas relativas à educação, ou melhor, não sendo só isso, ela era também, a par doutras influências, o reflexo da importância que estas concepções tiveram numa franja considerável de quem nesta época trabalhou ou se interessou pelos problemas educativos.

Pensamos, pois, que esta reflexão é necessária para melhor relativizarmos, no que à Escola Oficina diz respeito, a "vocação profissional" que aparece expressa no seu "Plano..." de 1906-1907.

Assim sendo, vemos que, afirmando-se esta escola como uma Escola de formação de "Entalhadores", o seu currículo e objectivos ultrapassavam de longe, e como atrás mostrámos, o conceito estreito e tradicional que se teria da formação dum "entalhador".

Longe de se dedicar exclusivamente às questões da ordem da formação "técnico-profissional", este currículo proporciona um tipo de formação geral, cultural e humana que é pelo menos tão importante, se não mais, do que as questões profissionais propriamente ditas, o que contribui, também, para nos fornecer uma ideia da imagem de "operário", de "trabalhador", que esta escola procurava veicular.

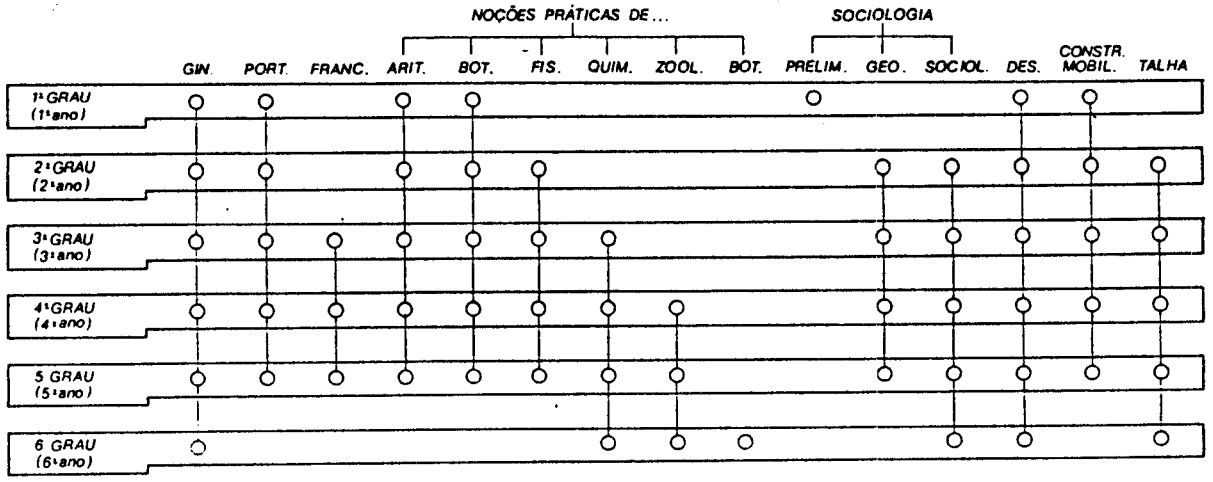
O "Plano de Estudos para a Escola Oficina Nº1" de 1906: questões estruturais

Sem querermos aqui enunciar e descrever as matérias que constituiam este currículo (ver nota 26), propomos no entanto um outro tipo de abordagem que, centrando-se no aluno, nos permita acompanhar a sua eventual formação ao longo dos seis graus que constituiam o "curso de Entalhador" da Escola Oficina Nº1.

Sobre a correspondência entre os anos de duração do curso e os graus em que este está dividido, limitamo-nos a chamar a atenção para o gráfico que ilustra o desenho curricular do "Plano de Estudos da Escola Oficina Nº 1", nesta sua versão de 1907. Mais à frente neste trabalho, teremos a oportunidade de sobre isto nos debruçarmos de novo.

FIGURA 2

"Plano de Estudos para a Escola Oficina Nº1", 1907



Assim sendo, e seguindo este esquema, que disciplinas estudaria, grau a grau, um destes futuros "entalhadores"?

Verificamos, que no primeiro grau deste curso, as disciplinas estudadas pelas crianças nele inscritas, seriam A Ginástica, o Português, a Aritmética e a Botânica, incluídas no programa de "Noções...", os Preliminares de Sociologia e de Geografia, o Desenho e a Construção de Mobiliário, ou seja cerca de sete disciplinas, se contarmos com a Ginástica.

No segundo grau, teremos a continuação do Português, da Ginástica, da Aritmética e da Botânica, além do Desenho e da Construção de Mobiliário. A estas disciplinas se acrescenterão a Física, a Geografia Geral, a Sociologia Geral e o trabalho de Talha, o que dará um total de dez disciplinas, número que não deixa de ser impressionante.

No terceiro grau, a estas dez disciplinas acrescentam-se o Francês e a Química, passando o total de disciplinas para doze.

No quarto grau, a estas doze disciplinas acrescentar-se-á a Zoologia, mantendo-se estas treze disciplinas no decorrer do quinto grau.

Ou seja, neste quinto grau, as disciplinas leccionadas serão as seguintes: Ginástica, Português, Francês, Aritmética, Botânica, Física, Química, Zoologia, estas cinco últimas disciplinas incluidas na cadeira de" Noções...", mas pelo menos durante algum tempo, e na nossa opinião dadas separadamente Geografia Geral, Sociologia Geral, Desenho, Construção de Mobiliário, e Trabalho de Talha.

Esta enorme carga de disciplinas atenua-se consideravelmente no sexto grau, que é composto por Ginástica, Química, Zoologia, Biologia que faz aqui a sua estreia, Sociologia Geral, Desenho e

Trabalho de Talha, ou seja das treze cadeiras do quinto grau, passamos para sete, neste sexto e último grau, sete, que é o número de disciplinas existentes no primeiro grau.

Desta forma e reorganizando o número de disciplinas por grau, verificamos que, no primeiro grau, teremos sete disciplinas, número que sobe para dez no segundo grau, para doze no terceiro grau, para treze no quarto e quinto graus, e de novo para sete no sexto e último grau.

É evidente que este número de disciplinas por ano é qualquer coisa que, pelo menos numa primeira análise, não deixa de ser perturbador.Mas se pensarmos, que, tanto quanto nos pudemos aperceber, as forma de exercer o ensino nesta escola eram, na maioria dos casos, informais, e sobretudo se tivermos em conta que o mesmo professor se encarregava de diversas matérias, de uma forma tal que a criança nem sequer perceberia que se tratavam de matérias diferentes, a interdisciplinaridade não sendo nesta escola uma palavra vã, poderemos encarar este aspecto sob uma perspectiva algo diferente.

Recuemos, por exemplo, ao quinto grau, o grau que a par do quarto se encontra mais sobrecarregado e tentemos ver o número de professores com que estas crianças teriam de trabalhar.

Desta forma, teriamos, um professor para o Português, um para o Françês, um para a Aritmética, Botânica, Física, Química, e Zoologia, um para a Geografia Geral e para a Sociologia Geral, um para o Desenho, possívelmente, um para a Construção de Mobiliário e para o Trabalho de Talha, e um para a Ginástica, o que daria um máximo de sete professores nos dois graus em que a diversidade de disciplinas é maior, ou seja nos quarto e quinto graus.

Este número manter-se-ia no terceiro grau, e desceria para seis, nos primeiro e segundo graus. No sexto e último grau, as crianças teriam de lidar com cinco professores.

Desta forma, mais do que o exagerado número de disciplinas, e tendo em conta o natural agrupamento destas por afinidades e por professores, cremos que as crianças que frequentariam a Escola Oficina Nº 1 teriam sobretudo a percepção dos professores que estavam encarregues das disciplinas e não da individualização destas, o que torna esta aparente dispersão bem mais compreensível e tolerável.

Ainda continuando a esmiuçar este aspecto do "Plano..." de 1906- 1907, poderemos tentar calcular duma forma muito empírica a distribuição de horas por disciplina e por semana ao longo do curso.

Tendo em conta que haveria trinta e seis horas disponíveis de actividades por semana, na Escola Oficina, verificamos que:

No primeiro grau a cada disciplina caberiam um pouco mais de cinco horas por disciplina e por semana. No segundo grau, um pouco mais de três horas e meia no terceiro, três horas no quarto e no quinto, um pouco menos de três, e no sexto, de novo, cinco horas por disciplina e por semana.

Tudo se torna um pouco mais razoável, quando baseados nos mesmos critérios, que sabemos serem bem grosseiros, mas que, à falta de outros, temos de utilizar, tentamos ter uma imagem do número de horas por semana que cada criança passará com um professor.

Assim, veríamos que uma criança que frequentasse o primeiro grau do curso desta escola, estaria cerca de seis horas por semana com cada professor. A média seria a mesma para o segundo grau e desceria, nos terceiro, quarto e quinto graus, para um pouco mais de cinco horas. No sexto e último grau, aumentaria para um pouco mais de sete horas por semana e por professor.

Tendo em conta, ainda, que os mesmos professores davam, geralmente, aulas em todos os graus, poderíamos avançar que o seu número, em condições normais, e por volta dos três, quatro primeiros anos que se seguem a 1907, quando o número de alunos não exceder os 60, se fixará entre os sete e os dez professores.

Ou seja, em seis graus do curso de "Entalhador" da Escola Oficina Nº 1, a que em princípio corresponderiam seis anos de duração, os alunos, em circunstâncias normais de estabilidade do corpo Docente, trabalhariam com, aproximadamente sete a dez professores, no máximo.

A todos estes aspectos acrescente-se um facto que nos parece relevante para melhor nos apercebermos do tipo de ambiente desta escola, ou seja, as condições de espaço e o número de alunos que o ocupava.

Na verdade, tratava-se de um espaço que, não sendo grande, foi concebido para as cerca de cento e ciquenta crianças que, na sua lotação máxima, chegou a ter, nos anos de 1917-18, um espaço onde a ausência de interdições chegava a causar algum constrangimento a alguns professores, como veremos mais à frente nesta tese, com jardim e quintal onde as crianças estavam à vontade, ou seja, o contrário dum espaço massificado e massificador, onde todos se conheciam e se cruzavam.

Assim estas questões que, nas condições de ensino massificado e tradicional, nos pareceria um absurdo do ponto de vista pedagógico, terão de ser vistas de maneira diferente, numa escola pequena, com um número máximo de professores que nos primeiros anos não excederá em muito os sete ou oito, que no seu auge nunca serão mais do que vinte, mantendo-se mais ou menos uma média de dez alunos por professor, e que estão presentes em praticamente todos os graus, ou seja, tendo a possibilidade de estabelecer uma relação com os seus alunos que, em condições ideais, se arrastará por seis anos .

Que talvez fossem muitos professores no primeiro grau [29], estamos de acordo, mas cremos que, uma vez habituadas a estes seis professores e tendo em conta não só as formas de trabalho pedagógico preconizadas no "Plano..." de 1906-1907, mas também as dimensões do espaço e o tipo de envolvimento dos próprios professores numa "experiência pedagógica", as crianças se sentiriam bem mais à vontade do que em escolas onde com apenas um professor, rotineiro e constrangido por regras e regulamentos de todo o tipo, a criança fosse para um minúsculo pátio onde" brincaria" com mais trezentas, onde tudo fosse impessoal, aborrecido, para não dizer constrangedor e sombrio, como todos os autores que às questões educativas se têm dedicado se não cansam de caracterizar o ambiente escolar dos últimos cem anos.

Cremos, pois, que não se torna possível analisar a questão do número de disciplinas e de professores, sem entrar em linha de conta com as formas de trabalho pedagógico, das condições de espaço disponível e, sublinhamos de novo, a estabilidade e o pequeno número de professores que, dando aulas em praticamente todos os graus, teriam assim as condições para conhecer e estabelecer laços afectivos e pedagógicos com as respectivas crianças.

Que dizer aliás de tudo isto e em especial desta média de alunos por professor, quando ao consultarmos o que sobre este assunto se estatuia no Decreto de 29 de Março de 1911, pudemos ler, no seu capítulo IV, artigo 30, o seguinte: "... Em todas as escolas do ensino primário elementar e complementar haverá tantos professores ou professoras quantos os grupos de quarenta alunos que em média as frequentem..." ?

Passemos, pois, à descrição, crítica e comentários daquele que foi o último currículo verdadeiramente estruturado desta escola, ou seja o "Plano de Estudos para a Escola Oficina N° 1" de 1912.

3 - O "Plano de Estudos para a Escola Oficina N°1" de 1912: Correcções à revolução libertária

Dissemos deste "Plano..." que nele se inclui o último currículo verdadeiramente estruturado, produzido pela Escola Oficina N°1, no período de tempo que seleccionámos, ou seja, nos primeiros trinta anos deste século.

Queremos com isto dizer que as modificações que foram sendo introduzidas, ao longo dos anos, depois deste período, nunca foram de modo a que, quer quantitativa quer qualitativamente, pudéssemos afirmar estar na presença duma verdadeira mudança de rumo nos objectivos ou nas estratégias educativo-pedagógicas que foram definidas no "Plano..." de 1906-1907, e consolidadas no "Plano..." de 1912.

Na verdade, cremos serem mais importantes as mudanças que se dão entre o "Plano..." de 1906-1907 e o "Plano ..."de 1912 mudanças essas que, reflectem um alargamento da intervenção da Escola Oficina N° 1 no campo educativo, do que as modificações que ocasionalmente se realizarão desta data em diante.

Estas últimas são, como à frente teremos a ocasião de constatar, ou desenvolvimentos destes dois "Planos..." até aqui mencionados, por vezes reflectindo uma visão de certa forma megalómana do real papel que esta escola poderia desempenhar no tecido educativo português da altura, ou meras adaptações a questões de ordem pontual, como por exemplo a passagem da Escola Oficina para um regime de coeducação, pouco tempo depois de o "Plano de Estudos..." de 1912 ser adpotado. Ir-se-á assistir também à tentativa de introdução de matérias quer no campo educativo formal quer sobretudo no campo profissional, mas é nossa convicção que, pelo menos até meados da década de 20, pouco mudará face a este "Plano ..." de 1912.

Quando a partir desta data se começarem a notar mudanças, elas não se constituirão num "Plano de Estudos..." específico, representando sobretudo perdas de disciplinas e de matérias que irão desvirtuando o ensino nesta escola e que são uma marca patente da sua decadência.

Mas falemos da glória, antes de falarmos na decadência, que a seu tempo virá ensombrar esta crónica duma experiência que acreditamos única no nosso país.

Porque são de progresso e mesmo de euforia estes tempos que se seguem à aplicação do "Plano de Estudos..." de 1907. Neste rápido desenvolvimento da Escola Oficina N° 1, não será estranho, cremos nós, a ascensão do movimento republicano que terá o seu dia, chave no 5 de Outubro de 1910.

Na verdade no período compreendido entre 1907 e 1912, a escola conhece uma fase de expansão fundamental, alicerçada sólidamente numa equipa pedagógica homogénea e de grande qualidade, expansão essa que, como é natural, se irá reflectir na estrutura curricular, que, sendo a pouco e pouco alvo de modificações, irá encontrar no "Plano..." de 1912 a sua expressão organizada.

Assim, uma das principais modificações a ter em conta é o facto de, pouco tempo depois da publicação do "Plano..." de 1907, a Escola Oficina, abrir uma "aula de Primeiras Letras" (a.d., 197, Out. 1907), aula essa que contribuírá para marcar bem a diferença face ao carácter estritamente "profissionalizante" que detectámos no primeira fase da vida desta escola, entre 1904 e 1907.

A partir daqui, poderemos dizer que a Escola Oficina N° 1 começa a recrutar os seus alunos num público cada vez mais similar ao que se dirige às escolas primárias oficiais.

O método de leitura adoptado será o "método João de Deus", pelo menos durante alguns anos até que a escola desenvolva o seu próprio método de leitura. A professora encarregue desta aula, de seu nome Aurora de Macedo, é uma das professoras que mais tempo se manterá nesta escola e será recrutada entre as ex-alunas do "Asilo de S.João", outra instituição educativa da Maçonaria.

Esta designação de "aula de Primeiras Letras" que se pode prestar a confusões, no sentido de poder indicar tratar-se duma "aula" separada da restante estrutura curricular, é integrada na cadeira de "Português", como veremos na descrição do currículo desta cadeira contido no plano de 1912.

Esta "aula" começará a ser leccionada no princípio do ano lectivo de 1908, e neste ano, pela primeira vez, será dada preferência, nas inscrições de novos alunos, a "crianças analfabetas" (a.d n° 211, Dez. 1907).

Mas, para darmos conta das grandes modificações que o "Plano de Estudos para a Escola Oficina N°1 " de 1912 reflecte, melhor será que dele nos ocupemos mais em pormenor.

Lendo este "Plano...", a primeira grande diferença que notamos face ao "Plano..." anterior é a existência de mais cursos, ou seja, de mais opções de estudos.

Desta forma, poder-se-á ler no preâmbulo deste "Plano...", o seguinte:

> *"...O curso da Escola Oficina N°1 divide-se em cursos profissionais de aprendizado, e num curso especial primário e de praticante de escritório. O curso é todo igual até ao 3° grau, que corresponde ao 1° grau da instrução primária.Do 4° grau em diante, diversificam-se as especialidades, conforme as aptidões dos alunos e a parte geral excede o 2° grau da instrução primária..."*

Neste enunciado podemos de imediato verificar que não só se fala de mais cursos face aos primeiros "Planos..." de 1904 e de 1906, como se introduz uma bifurcação a nível das possíveis escolhas de carreira, com a introdução de cursos profissionais, por um lado, e de um "curso Primário Especial e de Praticante de Escritório", por outro.

Na verdade, este último mais não era senão um 2° grau da instrução primária oficial, bem mais interessante e completo, e cujas pretensões, como se verá quando falarmos da questão das equivalências, eram o de se tornar equivalente ao curso da escola primária superior que a república tinha criado, ou pelo menos, ao 2° ano dos liceus de então.

Esta dualidade de cursos primários "normais", por um lado, e profissionais, por outro, e apesar de, na estrutura dos currículos as diferenças existentes ficarem bastante esbatidas, não deixará de, alguns anos mais tarde, provocar comentários ríspidos da parte de alguns professores, entre os quais, António Lima, que verão com maus olhos a existência deste "curso primário especial".

De notar também que aqui, pela primeira vez, se fala de equivalências do curso da Escola Oficina à escolaridade oficial. Esta equivalência, pedida no princípio do ano de 1912, é concedida em Julho do mesmo ano (a.d. 427, Jul. 1912), a par dum subsídio do Estado, que testemunha uma significativa melhoria das relações entre esta Escola e o aparelho de Estado, obviamente ligada ao facto de este ser ocupado por republicanos e maçãos.

A partir deste ano de 1912, o 3° grau da Escola Oficina N° 1 passará a ser equivalente ao 1° grau do ensino primário oficial, e o seu curso completo, ou seja, com uma duração teórica de seis anos, que à frente veremos não corresponder à verdade, será equivalente aos cinco anos do 2° grau do ensino primário oficial.

E dissemos que esta duração de seis anos não corresponde à verdadeira duração do curso, visto que a partir deste Plano de Estudos, e ao que tudo indica fazendo jus ao que na verdade se já passava antes de 1912, no primeiro grau existiam a 1ª, 2ª e 3ª turma, que na prática, e tanto quanto nos foi possível de perceber, correspondiam a três anos de escolaridade.

Mais à frente nas actas quer da Direcção quer do Conselho Escolar, quer nos trabalhos que alguns professores publicarão em revistas pedagógicas, o 1° grau do curso da Escola Oficina N° 1 aparecerá composto por três anos, à semelhança da estrutura do 1° grau das escolas oficiais, passando o curso da Escola Oficina a ter uma duração média de oito anos, que corresponde à equivalência verdadeiramente pretendida, que é a da escola primária superior, ou, em alternativa, ao 2° ano dos liceus, como já antes tínhamos dito e como de seguida, neste trabalho, verificaremos. Como atrás dissémos, temos todas as razões para crer que esta estrutura era prévia, na prática, ao "Plano de Estudos para a Escola Oficina N° 1" de 1912.

Assim sendo, os cursos "profissionais de aprendizado" serão, além do de "Entalhador", que já existia no "Plano..." anterior, os de "Marceneiro", de "Torneiro em Madeira" e de "Escultor - Estucador".

A estrutura curricular e as disciplinas leccionadas têm por base o "Plano..." de 1907, com algumas alterações que se prendem, nalguns casos, com a ampliação dos objectivos da escola, e noutros, com as modificações naturais que seis anos de experiência recomendavam.

Tal questão é expressamente reforçada pelos autores deste "Plano..." que serão, aliás, os mesmos do "Plano ..." de 1907, ao escreverem:

> *"...este plano de estudos é o desenvolvimento-com as devidas correcções da prática (sublinhado no texto) de seis anos-do plano de estudos organizado e seguido até agora na Escola Oficina N°1, e que foi publicado em 1906..." ("Plano de Estudos para a Escola Oficina N° 1", 1912).*

De notar que, em comparação com o plano anterior, este "Plano..." de 1912, sendo bastante mais desenvolvido e descritivo em relação às disciplinas que o compõem, chegando a sugerir estratégias pedagógicas e de ensino relativas a algumas matérias, é praticamente omisso no que diz respeito a grandes linhas de orientação sociopedagógicas.

Sendo possível de ser interpretada de várias formas, a omissão deste tipo de princípios que constituíam a principal riqueza do "Plano..." de 1907 é por nós encarada com naturalidade: as pessoas

eram as mesmas, a escola tinha já nesta altura uma reputação estabelecida e o principal tinha já sido dito em 1907 e confirmado por uma prática quotidiana de seis anos.

Desta forma, existe à mesma, a diferenciação entre a educação geral primária, assente essencialmente nas disciplinas já mencionadas no "Plano..." de 1907, e a educação profissional, com as mesmas características consignadas no plano anterior, com algumas, poucas, mudanças.

Educação Geral Primária será assim composta pelas disciplinas de Português, Francês, Noções Práticas Rudimentares de Aritmética, Física, Química, Botânica, Zoologia, Biologia, e como novidade, a Higiene, seguindo-se os Princípios Rudimentares de Sociologia, que é composta por Geografia (território), História (população) e Educação Social. A estas disciplinas acrescente-se a Ginástica Sueca e duas novidades, ou seja, os Trabalhos Manuais Educativos e a Música-Canto Coral e teremos assim enunciadas as matérias que compõem esta educação geral primária.

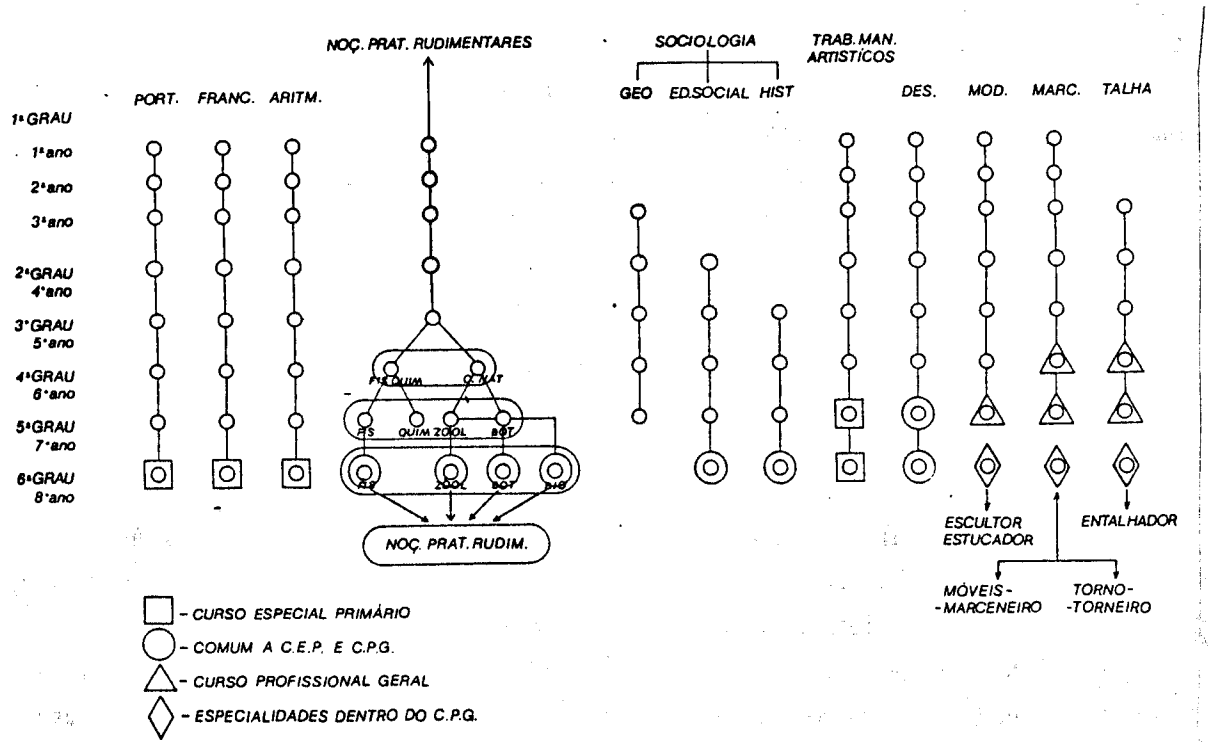
No que à Educação Profissional concerne, teremos, como já tínhamos, as cadeiras de Desenho, Construção de Mobiliário e Talha a que se acrescentam a Modelação e o Torno em Madeira.

Nota-se assim que, e no que respeita as matérias e, de forma geral, além das novidades por nós assinaladas, as principais modificações dão-se na cadeira de Sociologia, que, mudando de designação para Princípios Rudimentares de Sociologia, se desdobra em três áreas: Geografia, relativa ao território, História, relativa à população e Educação Social, que irá constituir a parte prática desta disciplina.

Mas existem bastantes mais mudanças que só se tornam explícitas nas descrições mais pormenorizadas dos programas, grau a grau, ano a ano. Pensamos que o gráfico que se segue nos ajudará a compreender as modificações, que do plano de 1907 para este, se foram entretanto dando.

FIGURA 3

Plano de Estudos para a Escola Oficina Nº 1, 1912



NOTA: *Nesta reconstituição do "Plano de Estudos para a Escola Oficina Nº 1", de 1912, não entramos em conta com as disciplinas de Ginástica e de Música devido ao facto de na versão original os seus conteúdos e horários não serem especificados. De qualquer das formas, trata-se de duas matérias que existiam, de facto, nos planos curriculares, não nos sendo, no entanto, possível descrevê-las ou inseri-las neste gráfico.*

Outra modificação, que também gostaríamos de assinalar, diz respeito à cadeira de Aritmética, que, nesta parte geral, aparece incluída na cadeira de " Noções Práticas Rudimentares...", mas que na parte mais pormenorizada, aparece como sendo uma cadeira autónoma.

Aliás, a própria estrutura desta cadeira de "Noções Práticas..." é inteiramente remodelada, como veremos.

Por outro lado, e como já antes tínhamos dito, são bem mais explícitos, nalguns casos, as estratégias e os métodos utilisados nas aprendizagens referentes a cada matéria, dando-se também casos em que a orientação a dar às matérias, muda substancialmente.

Duas das matérias que consideramos poderem ilustrar estas modificações de que temos vindo a falar são as disciplinas de Português e a de Noções Práticas Rudimentares..., que descreveremos seguidamente. Elas são também duas das mais interessantes disciplinas deste currículo, que será descrito sucintamente em nota no final desta tese [30].

Assim, e no que concerne ao Português as modificações essenciais face ao "Plano de Estudos de 1906-7" têm a ver com o facto de, ao contrário do que se passava no plano anterior, ser dada uma particular atenção à aprendizagem da leitura e escrita, sobretudo nas três primeiras turmas do 1º grau.

Era através da aprendizagem das "letras" em si, e da "iniciação da escrita ambidextra na ardósia" que as crianças começavam a tomar contacto com o mundo da leitura e escrita. A escrita, só a partir da 2ª turma, é que, abandonando a exclusividade da ardósia, passava também a fazer-se na folha de papel, desaparecendo a ardósia a partir do 2º grau.

O abecedário móvel é também um dos instrumentos essenciais nestas iniciações, durante o 1º grau, para a partir daqui, desaparecer.

A Caligrafia existe também, a partir da 2ª turma do 1º grau, e mantém-se até ao final do 2º grau.

Visível é o esforço feito durante todos os graus para que as crianças desenvolvam a escrita no sentido clássico, ou seja, sem erros, e como forma de expressão, e este é um dos temas que mais contrasta com o plano anterior em que, pelo menos a acreditar no que nele vinha exposto, pouca importância dava ao manejo correcto da escrita nesta acepção, ou seja, como forma de expressão com componentes literárias "criativas".

É desta forma que nos aparecem dois instrumentos essenciais na persecução destes objectivos: o ditado e a composição.

No 1º grau, o ditado aparece-nos referenciado na 2ª turma, da seguinte forma: "...Exercícios de ditado de palavras, com o abecedário móvel, com cópia para a ardósia...", passando na 3ª turma a incluir frases, sempre com o abecedário móvel e com cópia quer para a ardósia quer para o papel.

No 2° grau e de acordo com os métodos activos de que esta escola se reclama, esta questão é tratada da seguinte forma: "...Exercício de ditado, em papel, de pequenos trechos e correcção dos erros por parte do aluno, por meio da consulta do dicionário..." .No grau a seguir, o 3°, são os próprios alunos que ditam, e que indicam os erros cometidos aos seus colegas, que por sua vez, utilizando o Dicionário, os irão corrigir.

Este é aliás o último grau em que o ditado é mencionado, tomando o seu lugar, nos graus que se seguem, a composição. Esta aparece ainda no 3° grau, sendo assim descrita: "... Exercícios de composição, relatórios de excursões, descrição de lugares muito conhecidos dos alunos, de bilhetes-postais ilustrados, de estampas, etc. Cartas familiares e simples...".

No grau seguinte, ou seja, no 4°, os exercícios de composição são compostos por:

"...relatórios de excursões, descrições dum passeio, duma peça de teatro, dum espectáculo, etc. Descrição dum objecto, duma estátua, de bilhetes postais ilustrados, de estampas etc. Cartas familiares, de felicitações, de pêsames, de conselhos, de censuras etc....".

No grau seguinte ainda se tenta apurar a expressão escrita da seguinte forma:

"...Descrição de monumentos, narrativas de viagens, contos e pequenas histórias baseadas em provérbios. Biografias. Cartas comerciais. Corrigir frases incorrectas, quer gramaticalmente quer de sentido. Simplificação de frases, procurando dar expressão ao mesmo pensamento com o menor número de palavras, ou por outras, sem alterar o significado da frase...".

São bem claros, aqui, os objectivos destes exercícios de ditado e de composição: trata-se de aprender a escrever duma forma correcta, rica e variada, quer no que respeita ao vocabulário quer no que diz respeito ao estilo e à estrutura de frases, recorrendo-se também à utilização de variáveis de contexto de forma a dar significação ao que se escreve, ou seja, trata-se dum excelente forma de trabalhar o texto que brilharia no ensino actual.

Repare-se também na importância dada ao papel activo das crianças quer no que respeita à autocorrecção dos erros, utilizando o dicionário, quer nos ditados feitos por alunos, que de seguida vão eles corrigir os trabalhos uns dos outros.

Estas formas de "tutoria", que recentemente têm sido enfatizadas pela psicologia cognitiva e que pareciam ser comuns em quase todas as actividades desta escola, serão, quando nos dedicarmos às aprendizagens, alvo de tratamento mais sistemático.

De salientar que esta disciplina de Português é comum, e com o mesmo programa, para todas as crianças até ao 5° grau, inclusive, mantendo-a no sexto grau apenas aquelas que optaram pelo "curso primário especial".

De seguida debruçar-nos-emos sobre uma das mais interessantes realizações pedagógicas desta escola, ou seja, a cadeira de "Noções Práticas Rudimentares de Física, Química, Botânica, Zoologia, Higiene", leccionada desde 1907 (*a.d. 193, Ago. 1907*) por António Lima, irmão de Adolfo Lima.

Sendo uma das disciplinas sobre a qual dispomos de mais material, ela será alvo dum tratamento especial quando nos ocuparmos de questões de ordem mais especificamente pedagógica e referentes às aprendizagens, num capítulo posterior desta tese.

Queremos, no entanto, aqui realçar a profunda diferença existente entre o programa descrito neste "Plano de Estudos ..." de 1912, face ao "Plano" de 1906.

Enquanto que no "Plano" de 1906, pela forma como esta cadeira era descrita, ela não passaria duma série de matérias referentes ao que nós hoje chamaríamos de "Ciências Físico-Químicas" por um lado e de "Ciências Naturais" por outro, como disciplinas independentes logo desde o começo da escolaridade, neste programa ela constitui uma única matéria, integrando todas estas disciplinas até ao 3° grau, para a pouco e pouco a partir do 4° grau ir autonomizando e aprofundando os estudos anteriores, em matérias como a biologia, a zoologia e a botânica agrupadas no grupo das "Ciências Naturais" e a física e a química dentro das "Ciências Físico-Químicas".

Mas, mesmo dentro desta área mais estruturada, poderemos dizer que esta cadeira mantém características muito próprias.

Resumindo com o risco de muito perder, diríamos que, essencialmente, ela se destina a explicar "os factos", as "cousas", no fundo, a vida e nós próprios, recorrendo às Ciências.

Na verdade este programa parte ou tenta partir da curiosidade das crianças, habilmente explorada pelo excelente pedagogo que era António Lima, para ir dando uma base científica e racional, isto dito no melhor dos sentidos, às actividades humanas, ao nosso comportamento, à natureza, enfim, não nos ocorrendo um termo melhor que a palavra "vida" no seu sentido de Universo, que era aquilo a que se procurava dar um sentido, neste maravilhoso programa.

A tudo isto se acrescentava uma vertente prática verdadeiramente espantosa, que faria de António Lima, que era analista, se não de profissão, pelo menos de habilitações (ver entrevista com Lucinda Lopes), um caso verdadeiramente raro entre os professores de instrução primária na altura, e alguém especialmente bem indicado para a leccionação de um acervo de disciplinas deste tipo.

Desde o estudo químico dos adubos, a que se seguiam experiências na horta gerida pelos alunos da escola, passando pela montagem e frequentemente construção de aparelhos, que, por exemplo, se destinavam a ilustrar o desencadeamento duma tempestade, e claro está eram aproveitados para iniciar os alunos no estudo da electricidade, passando pela clássica dissecação de animais para o estudo da zoologia e biologia, seguida da aprendizagem do embalsamamento, indo do estudo, com excursão, e composição redigida na aula de Português e discutida na aula de António Lima, das vias de comunicação até ao estudo da astronomia, passando pelo estudo das actividades económicas humanas e pelos sentidos, cuja deterioração era aproveitada para falar das causas de tal deterioração, entrando-se assim pelo difícil tema da higiene, tudo é uma surpresa, mesmo para quem está habituado a lidar com o que genericamente poderíamos chamar de "pedagogias alternativas".

Tratando-se de um mundo que merecerá o nosso aprofundamento numa parte posterior desta tese, gostaríamos de ir desde já dizendo que esta aparente confusão de temas e de objectivos se deve mais ao nosso entusiasmo, quando deles falamos, do que à estrutura do programa, dotado de uma lógica e de uma sequência perfeita, como mais à frente veremos.

Sendo impossível de definir esta cadeira em termos actuais, poderíamos dizer no entanto que ela se encontra numa fusão impossível de conceber nos nossos dias entre uma disciplina do âmbito do "meio físico social", com uma cadeira de "Ciências", aplicada duma forma que só os sobreviventes do "movimento Freinet" conseguem conceber.

A testemunhar a importância dada a esta cadeira, nesta escola temos para já dois factos que nos servem de prova: O número de páginas que a descrição desta cadeira ocupa neste programa, 5 em 11 que é o seu total; e o imenso material, ainda hoje existente nesta escola, algum do qual se encontra por nós fotografado.

Por outro lado, temos também consciência de que, possivelmente, o nosso entusiasmo em relação a esta cadeira se explicará, não por ela ser mais interessante que por exemplo a cadeira de Desenho, Sociologia ou outra qualquer, mas sobretudo pelo facto de sobre ela existirem bastantes testemunhos escritos por António Lima, que chegam por vezes a aproximar-se de diários de aulas, o que nos fornece um material de primeira ordem para o trabalho de análise pedagógica que nos propusemos realizar nesta tese.

Esta disciplina era leccionada desde o 1° grau até ao 5° inclusive e da mesma forma independentemente dos cursos seguidos. No 6° grau, continuava a ser dada a todos os alunos, mas de forma mais sobrecarregada para os alunos do "Curso Especial Primário".

Uma vez exposto o "Plano de Estudos..." de 1912, ou o que de mais interessante e representativo nele constava, e antes de o comentar e comparar com os planos anteriores, cumpre-nos, aqui, dar uma perspectiva da evolução dos currículos desta escola nos anos que se seguem.

Trata-se duma perspectiva relativamente breve, devido a vários factores que de seguida enumeraremos.

Primeiro deles, nunca mais disporemos de tanto e tão arrumado material como o que nos é facultado nos dois documentos que examinámos e expusemos. Na verdade a "Orientação e Plano Geral dos Cursos" da Escola Oficina N° 1 que nos é facultada por um artigo de António Lima ("Como ensinamos as Ciências" in "Boletim da Escola Oficina N° 1", n° 2, Abril de 1918), não nos fala ou descreve novas matérias e cadeiras.

Em segundo lugar, se há tentativas para impor modificações sérias na estrutura curricular desta escola, a partir de 1912, muito poucas se manterão, e a partir do princípio dos anos 20, assistiremos mesmo a um relativo empobrecimento do currículo desta escola, se o compararmos ao que acabámos de expor. Na realidade dão-se algumas tentativas de mudança, contraditórias entre si, e a base, e como acabámos de dizer, relativamente empobrecida, dos currículos não se afasta significativamente do que acabámos de expor.

Em terceiro lugar, achando nós que, a partir dos anos 12, 13, 14, do nosso século, esta escola atinge o seu auge, entrando de seguida numa fase de decadência, não imediatamente perceptível, mas, na nossa opinião, bem real, toda esta fase será por nós tratada noutro capítulo desta tese.

Uma vez dito isto, passaremos a dar alguns elementos que nos permitam acompanhar aquilo que de mais significativo se passou nesta escola, no plano dos currículos e a partir de 1912.

4 - Desenvolvimentos curriculares posteriores a 1912

O currículo descrito neste "Programa de Estudos para a Escola Oficina N° 1", datado do ano de 1912, conhece rapidamente desenvolvimentos que advêm principalmente do facto de a escola em 1913 ter começado a adoptar o sistema de coeducação (a.d.n° 440, Out. 1912).

Tal facto, que pela importância que tem e sobretudo pela forma como se realiza, será tratado num capítulo à parte, estará na origem da introdução de novas disciplinas, mais "femininas", e, claro está, de novos "cursos profissionais".

Outro facto importante, e que estará também na origem do desenvolvimento que esta escola conhece nestes anos, terá a ver, na nossa opinião, com a conjuntura política extremamente favorável representada por estes primeiros anos da 1ª República.

Pelo apoio que lhe é dado, e através dos contactos intensos entre os primeiros Governos republicanos e a S.P.A.C.E., poderemos mesmo dizer que a Escola Oficina N° 1 é, em determinada altura, a "coqueluche" dos políticos republicanos, que a apresentam como exemplo educativo a seguir, como iremos vendo no decorrer desta tese.

Mas primeiro, as novas disciplinas.

As primeira destas novas disciplinas, criadas a seguir ao "Plano de Estudos..." de 1912, são as de "Trabalhos Manuais e Artes Caseiras" ou como também é designada "Ciências e Artes Domésticas", e a de "Artes Culinárias".

Não é claro o estatuto que estas disciplinas têm, a quem se aplicam e qual a sua composição curricular. Pouco se fala destas disciplinas, desde o momento em que se decide introduzi-las no currículo da Escola Oficina, e apesar de especializações a elas ligadas aparecerem na estrutura do curso da Escola Oficina N° 1 apresentada por António Lima numa Revista da Escola (ob.cit.pag.7), factos há que nos levam a duvidar do seu sucesso, como à frente veremos. Mas neste momento, interessa-nos sobretudo assistir à sua génese, para melhor nos apercebermos das intenções que lhes presidem.

A questão é levantada um ano depois de se ter introduzido na Escola o sistema de coeducação, numa reunião da Direcção em que se fala da ampliação do currículo.

Na acta dessa reunião (a.d. n° 480, Jan. 1914) discute-se a introdução das cadeiras acima mencionadas, assim como da especialidade de Estofador como complemento do curso de "Marceneiro", e a introdução duma nova língua estrangeira, a decidir entre o Alemão e o Inglês, como forma de o Curso Geral Primário ficar com a equivalência ao 2° ano do Liceu, coisa que a República nunca permitiu, aliás.

Fica decidido que os dois cursos (disciplinas?), o de "Ciências e Artes Caseiras" e o de "Artes Culinárias", assim como a disciplina de "Alemão", entrarão em funcionamento nesse mesmo ano, adiando-se a entrada em vigor da especialização de Estofador.

No que diz respeito ao "Alemão" apenas sabemos que, em 1918, esta cadeira já não é ministrada, tendo sido substituída pelo "Inglês" (a.d. n° 595, 12 Mar. 1918).

De notar que, pelo menos no que respeita à cadeira de "Ciências e Artes Caseiras", propõe-se que ela seja ministrada independentemente do sexo até pelo menos ao 3° grau (Curso Geral), deduzindo nós que, a partir daí se destinariam somente a raparigas. Somos também informados que dois

anos mais tarde, em Outubro de 1916 (a.d. nº 562, Out. 1916), abre nesta escola um novo "Curso Profissional de Manufactura de Flores Artificiais", que, apesar de algumas resistências da parte de alguns directores, e pelo menos de princípio, se destinará a ambos os sexos.

Mais tarde, no entanto, veremos esses cursos incluídos apenas em especialidades especfficamente "femininas".

Tal não será o caso da aula de Dança, que "A Solidária" propõe ao Conselho Escolar, que aceita (c.e. 10, Jul.1918) ou a abertura da "aula maternal" sobre cuja abertura somos informados através de uma outra acta do mesmo Conselho, em Fevereiro de 1919.

De qualquer das formas, independentemente do destino e do enquadramento que cadeiras como as de "Ciências e Artes Caseiras" ou de "Artes Culinárias" tiveram, o que é um facto é que nesta escola, e como nos podemos aperceber em várias ocasiões, mas particularmente na Acta nº 11 do Conselho Escolar do ano de 1920, se costura e cozinha, meninos e meninas.

Mas por mais acrescentos que fizermos, faz-se aqui cruelmente sentir a falta de documentos estruturados, do género do "Planos de Estudos ..." que temos vindo a descrever, e de que o referente a 1912, constitui o último exemplar.

Informações mais estruturadas, te-las-emos face à estrutura do curso, no que respeita à correspondência entre graus e anos, no que respeita à divisão em cursos profissionais, primários e suas especialidades, assim como as saídas que em termos de profissões ou de continuação de estudos se porão para estes alunos. Teremos também a descrições, mais pormenorizadas nuns casos do que noutros, de algumas disciplinas, descrições essas levadas a cabo por professores desta Escola, em revistas como a "Educação "(1913) o "Boletim da Escola Oficina Nº 1 (1918), estas duas pertença da Escola Oficina Nº1, ou a "Educação Social" (1924-1927) revista dirigida por Adolfo Lima.

Mas nunca mais a Escola Oficina Nº 1 elaborará, ou pelo menos, publicará, um plano curricular completo, à semelhança dos de 1906-1907 e de 1912, pelo que alguns problemas se nos põem na continuação desta descrição de currículos.

De qualquer das maneiras, no auge do seu prestígio, mas já com problemas que por enquanto não ultrapassam o foro interno, ou seja, nos anos de 1917-1918, a Escola Oficina Nº 1 apresenta no seu currículo o espantoso número de 17 cursos ou especializações, em contraste com os 5 propostos no Plano de Estudos, de 1912.

A par do que isto representa em termos de expansão, cremos que a megalomania não estará ausente desta estrutura, que, tanto quanto nos foi permitido perceber, não tem aliás expressão prática [31].

Porque, além do mais, pensamos que, em termos práticos, este currículo é inconsequente, como podemos ver pela distribuíção de alunos por anos, graus e especialidades.

Assim em Janeiro de 1917 (a.d.nº 568, Jan. 1917), dos 135 alunos que frequentam esta escola, 53 estão na 1ª classe, 29 na 2ª, 11 na 3ª, 16 no segundo grau, 11, no terceiro grau, 8 no quarto grau, 2 no quinto grau e 5 na terceira classe extra, que era uma forma de adaptar as crianças que, vindas de outras escolas, entravam a meio do curso da Escola Oficina Nº 1.

Quanto ao sexto grau, não havia, neste princípio de ano lectivo da Escola Oficina nenhum aluno, por razões que desconhecemos. Mas mais importante que a sua distribuição ao longo dos anos e dos graus, são as especializações escolhidas pelos alunos do quarto e quinto graus.

De facto, os oito alunos do quarto grau distribuem-se da seguinte forma pelas seguintes especializações: 4 estão no "Curso Profissional de Arte de Mobiliário", um (uma) está no "Curso Profissional de Flores Artificiais" e 3 estão no "Curso Especial Primário".

Dos dois alunos do quinto grau, 1 (uma) está no "Curso Profissional de Artes de Mobiliário" e outro está no "Curso Especial Primário".

Ou seja, por cursos, os 10 alunos do quarto e quinto graus distribuem-se da seguinte forma: 5 no "Curso Profissional de Artes de Mobiliário", 1 está no "Curso Profissional de Flores Artificiais" e 4 estão no "Curso Especial Primário".

Cremos que esta distribuição, que nos elucida bastante bem sobre uma série de questões essenciais para a compreensão do que verdadeiramente se passava na Escola Oficina N° 1, nesta altura, vem também pôr no seu devido lugar eventuais delírios que a Direcção desta escola pudesse ter sobre os dezassete cursos que são propostos nesta "Orientação e Plano Geral dos Cursos" de que António Lima se faz eco.

Na realidade, nesta altura, num dos anos lectivos que mais alunos teve na história desta escola, não havia alunos senão para três desses cursos, pelo que cremos que nem a Escola Oficina tinha estrutura para uma oferta desta dimensão, nem estamos muito bem a ver uma procura tão diversificada de profissões e especialidades neste campo.

Aliás, diga-se que a partir daqui, existem várias mudanças e recuos nos planos de estudos desta Escola, como podemos testemunhar através de muitos extractos de actas, entre os quais a referente a uma reunião da Direcção que se realizou em 13 de Novembro de 1917, em que se propõe (e é aceite) acabar com com o Curso Primário Especial (a.d. n° 584 Nov. 1917) provavelmente por pressão de professores como António Lima, mais ligados àquilo que poderíamos definir como uma concepção "Socialista e Integral do Ensino".

Temos dúvidas que tal modificação, assim como muitas outras, tenham tido uma aplicação real nos planos educativos desta escola, ou se tiveram, não duraram muito tempo.

O que sabemos sim, é que na fase verdadeiramente decadente desta escola, que sobrevive agora em condições políticas perto do asfixiante, ou seja, em Agosto de 1931 (a.d. n° 785, Ago. 1931) é pedida a César Porto, Adolfo Lima e José Carlos de Sousa que apresentem uma proposta de reestruturação do Curso da Escola Oficina N°1 .

De notar que há já largos anos que os dois primeiros tinham deixado de pertencer ao quadro de professores desta escola. Mas o que esta comissão propõe, evocando a sua "fidelidade" ao plano de 1912, não passa duma "racionalização" em termos de horários, a par duma melhor distribuição do trabalho dos professores, mantendo-se no que diz respeito às disciplinas e especialidades, muito perto do que pensamos ter sido o essencial da estrutura curricular durante os anos 20, e de qualquer forma, longe do "Plano de Estudos para a Escola Oficina N° 1" de 1912.

De facto mais do que qualquer coisa o "currículo" proposto por estes três pedagogos históricos da vida da Escola Oficina N° 1, correspondia a um "currículo" cada vez mais "normalizado", cada vez mais aproximado do que se faria nas escolas do Estado, uma "normalização" que decorria dos novos tempos em que se vivia [32].

Cremos pois que fica bem patente a confusão em que os anos 20 mergulharam esta escola, para já no que respeita aos planos curriculares, para mais tarde, também no que a outros aspectos diz respeito.

Fica também fundamentada a nossa relutância em dar muito crédito à "Orientação e Plano Geral dos Cursos" apresentado por António Lima no seu "Como Ensinamos as Ciências".

Que fique no entanto claro:não se trata dum erro de António Lima mas sim das intenções de Direcções que, por circunstancias várias, têm cada vez mais dificuldades em levar à prática os planos que aprovavam.

Mas que fique de novo e mais uma vez claro: apesar de tudo o que temos vindo a dizer, continuava a não haver uma escola em Lisboa se não no País, que mesmo durante esta fase da Escola Oficina se lhe pudesse comparar. A decadência aqui assinalada prende-se com comparações face à "fase de ouro" desta instituição, ou seja, de 1906 a 1914, mais ano, menos ano.

Assim sendo, e duma forma breve, baseando-nos nas actas da Direcção desta escola assim como nas actas do seu Conselho Escolar, e na ausência de outro tipo de documentos mais claros e específicos sobre este assunto, poderemos, pensamos nós, ter uma ideia sobre o desenvolvimento curricular desta escola a partir de 1912, até aos anos 30, altura em que a nossa pesquisa termina.

Partindo deste plano e desta data, poderíamos dizer que a escola em termos curriculares (e não só) sofre uma ampliação e desenvolvimento, que nunca chega no entanto a ser tão vasto quanto as "Orientações..." publicadas por António Lima dão a entender.

No princípio dos anos 20, na sequência de, entre outras questões, problemas de ordem financeira, a escola vai perdendo "cadeiras" e "especializações", sobretudo na área profissionalizante, mantendo no entanto, mas duma forma cada vez mais simbólica, trabalhos de madeira, cartão, latoaria, etc.

Ao contrário do que alguns professores queriam em 1917, não será o Curso Primário Especial que será erradicado do currículo, mas sim os cursos profissionalizantes, o que, entre outras coisas, aponta para problemas de ordem financeira, e também, pensamos nós, para uma progressiva modificação da base social em que se recrutavam os alunos desta escola, nos seus primeiros anos de actividade, assim como à modificação das condições políticas portuguesas nestes finais da década de 20, princípios da década de 30 do nosso século.

Pelo que aqui dissemos, pensamos que o essencial da estrutura curricular da Escola Oficina Nº 1, durante o período que nos interessa, se joga nos "Planos de Estudos..." de 1906 e de 1912. Julgamos mesmo que as verdadeiras ampliações do curso são-nos melhor retratadas pelas tranformações que se dão entre 1906 e 1912, que irão servir de referência para o futuro, do que aquilo que se passa após esta data que nos aparece duma forma muito insegura e de qualquer forma muito baseada no "Plano..." de 1912.

5 - Concluíndo: 1905-1912, Balanço e discussão sobre o desenvolvimento curricular da Escola Oficina Nº 1

Nos sete anos que vão desde 1905 até 1912, poderíamos dizer que assistimos à construção desta escola, nos moldes em que se tornou mais tarde conhecida. Os documentos que nos mostram o seu desenvolvimento curricular, e não só, foram nos capítulos anteriores trabalhados a fundo, pelo que, sobre eles, nada mais temos a dizer. Mesmos as diferenças que os marcam foram sendo informalmente assinaladas, faltando apenas uma visão de conjunto que organize essas diferenças e que lhes procure dar um significado.

Numa primeira síntese, poderemos dizer que a Escola Oficina Nº 1, nos seus dois primeiros anos de funcionamento, não conseguiria fugir muito à classificação de "Escola Profissional" propriamente dita, não obstante os sinais que, aqui e ali, nos dão pistas sobre a existência de algo mais de potencial no seu projecto. Estas pistas são, no entanto, significativas, apenas para quem sabe o que se passou a seguir.

A partir de 1907, as mudanças são claras e esta escola, mantendo um carácter profissional, visto que formava entalhadores, só poderá, no entanto, ser compreendida à luz das tradições socialistas sobre educação da transição de século e de conceitos como educação integral, educação nova e métodos activos, que irrompiam um pouco por toda a Europa e América da altura.

Do ponto de vista curricular é aqui que é construída a base daquilo que viriam a ser os currículos da Escola Oficina Nº1, até ao final dos anos 30. As características que achamos mais marcantes deste currículo, são constituídas pela junção dos aspectos profissionais propriamente ditos com uma formação geral humanística, científica e artística, que se aproxima muito daquilo que poderíamos chamar de "educação integral", conceito muito usado no calão educativo, mas que na maior parte das vezes não passa dum palavrão sem sentido.

Ou seja, na sua interpretação lata, a criança a formar não é vista exclusivamente do ponto de vista do papel económico, político, e social com que as concepções deterministas referentes às relações entre o poder e a educação concebem os planos educativos. Ela é vista como alguém que ao longo da sua vida vai escolher o seu próprio destino, e a formação que se lhe fornece procura dar-lhe armas para que as escolhas sejam feitas, para que ela possa ter uma ideia vasta e global do mundo e da vida no máximo de aspectos possíveis na idade em que se encontra.

Assim sendo, os aspectos a que poderíamos chamar de "desenvolvimento da pessoa", são fundamentais para caracterizar esta concepção de educação.

Típica também destas concepções educativas, levando à letra os conceitos de democracia e de cidadão, é a procura de fornecer às crianças as bases de interpretação da vida social económica e política duma sociedade, de forma a que a sua integração nesta não seja passiva ou acrítica.

O "Plano" de 1912 corresponde a um desenvolvimento e ampliação dos objectivos desta escola, que vivia então, com o entusiasmo que se nota nas actas das reuniões e mesmo nos projectos que se propõe levar a cabo, e sobre os quais nos debruçaremos mais à frente, os primeiros anos duma República que ainda não desiludiu as expectativas que o Portugal urbano e popular nela depositou.

Os seus currículos são ampliados e assiste-se a uma bifurcação das opções de formação que colocam dum lado cursos profissionais e, do outro, cursos que darão acesso a uma continuação de estudos, noutras instituições que não a Escola Oficina Nº 1. Esta bifurcação compreende-se também devido ao facto de o público discente, que cada vez em maior número frequenta a Escola Oficina Nº 1, ser de origem social mais diversa, convivendo, lado a lado, filhos de operários e filhos de comerciantes, intelectuais e de pessoas seduzidas pelos ideais libertários.

Desta forma, e tendo em conta o tipo de expectativas diferentes destes diferentes extractos sociais, natural será que a estrutura do curso as passe a reflectir. Aliás, a própria escola se mostra interessada, por várias razões, entre as quais as económicas, que a partir de 1910 haja crianças oriundas doutros extractos sociais, e que possam pagar os seus estudos. Eis o que poderíamos chamar de "correcções à revolução libertária" face ao "Plano" de 1906.

Portanto, tudo se conjuga a partir desta altura para que, no "Plano" de 1912, existam a par das opções profissionalizantes outras opções que permitam a continuação de estudos em moldes mais clássicos.

Mas verdadeiramente interessante, seria comparar o currículo dum aluno que seguisse o "Curso Primário Especial e de Praticante de Escritório" e de outro que por exemplo viesse a ser Entalhador.

Desta forma, sabemos que até ao 3º grau, inclusive, todos teriam as mesmas cadeiras, que seriam as seguintes: Português, Francês, Aritmética, Noções Práticas Rudimentares, Geografia (a partir da terceira turma do 1º grau), Educação Social (a partir do 2º grau), História (a partir do 3º grau), Trabalhos Manuais Artísticos e Profissionais, Desenho, Modelação, Marcenaria (a partir da segunda turma do 1º grau) e Talha (a partir da terceira turma do 1º grau).

No quarto grau, o programa começa a diferenciar-se ainda que lentamente. Assim a maioria das disciplinas continua a ser comum, excepção feita à Marcenaria e à Talha, que passam a ser exclusivas dos cursos profissionais.

No quinto grau, acentua-se ligeiramente a separação entre cursos Profissionais, por um lado e Primário por outro. Mas diga-se que, neste grau, as cadeiras comuns ainda são as seguintes: Português, Françês, Aritmética, Noções, que neste ano inclui as disciplinas de Física, Química, Zoologia e Botânica, todas no mesmo espaço de horário, pelo que contamos com esta cadeira como sendo só uma, Geografia, Educação Social, História e Desenho.

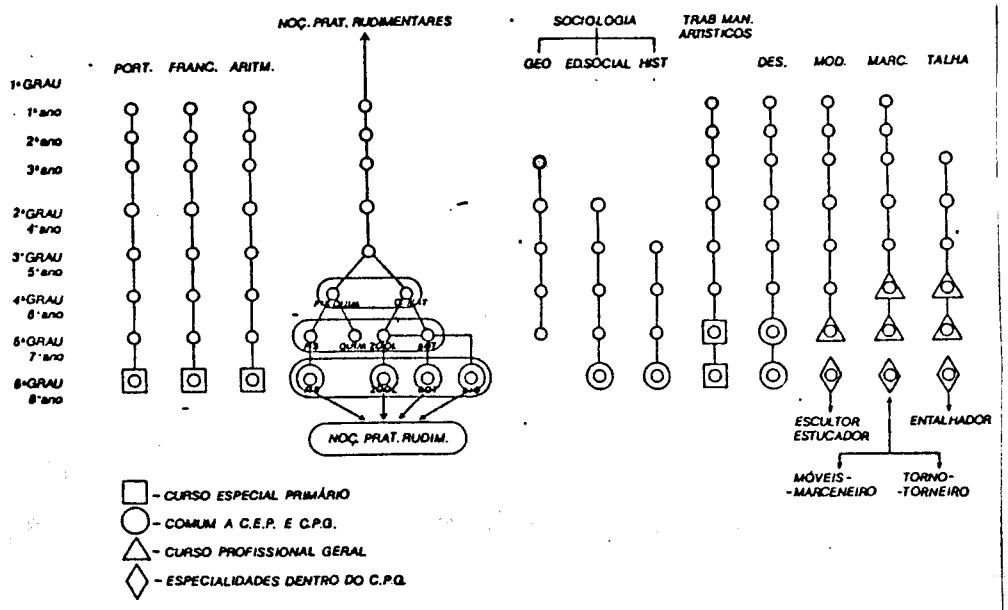
Específicas do curso Profissional, neste grau, são as disciplinas de Modelação, Marcenaria e Talha, e relativamente ao Curso Especial Primário, específica dele, é apenas a cadeira de Trabalhos Manuais Educativos e Profissionais.

O sexto e último grau é o que evidencia maiores diferenças entre os tipos de cursos fornecidos pela Escola Oficina Nº 1. Comuns a estes cursos passam a ser apenas as cadeiras de Noções, neste ano incluindo as disciplinas de Física, Zoologia, Botânica e Biologia, Educação Social, História, a Geografia tendo terminado, para todos, no ano anterior, e Desenho. Específica do curso de Entalhador, será apenas a cadeira de Talha do curso de Escultor-Estucador apenas a cadeira de Modelação, para o curso de Torneiro, a disciplina de Torno, incluída na cadeira de Marcenaria, e para o curso de

Marceneiro a disciplina de Construção de Móveis. Para o Curso Primário Especial e de Praticante de Escritório, as cadeiras específicas, são as seguintes: Português, Francês, Aritmética e Trabalhos Manuais Artísticos e Profissionais.

FIGURA 3 a)

"Plano de Estudos para a Escola Oficina Nº 1 de 1912



Visto de outra forma e de maneira a podermos comparar também o número total de cadeiras ano a ano com o " Plano de Estudos..." de 1906, as crianças teriam a seguinte carga em termos de disciplinas: na 1ª turma do 1º grau, as crianças começariam com 7 diciplinas, aumentando este número, até ao final deste 1º grau, para 10 cadeiras.

No 2º grau, elas teriam 11 disciplinas, e no 3º grau este número passaria para 12.

No 4º grau elas teriam dez disciplinas comuns aos dois tipos de curso, disciplinas essas que eram as do Curso Primário Especial, mais duas específicas dos Cursos Profissionais. Ou seja, o 4º grau primário teria 10 disciplinas, e o mesmo grau profissional teria 12.

No 5º grau, elas teriam 8 disciplinas comuns, mais uma específica do Curso Primário Especial e três específicas do Curso Profissional, o que viria a dar 9 disciplinas para o Curso Primário Especial e 11 para o Curso Profissional.

No 6º e último grau, elas teriam 4 disciplinas comuns a ambos os cursos, mais uma específica da especialização final dos cursos profissionais, e quatro específicas do Curso Primário Especial. Isto viria a dar 8 disciplinas para o Curso Primário Especial e 5 Para a especialização escolhida no Curso Profissional.

Pensamos que estes números nos ajudam a ter uma perspectiva mais correcta do que realmente significava a bifurcação existente neste "Plano de Estudos para a Escola Oficina N° 1" de 1912.

Na verdade através deles, podemos verificar que a partir do 4° grau, altura em que essa bifurcação teoricamente se dá, o número de disciplinas comuns aos dois tipos de cursos é sempre largamente superior ao número de cadeiras específicas a cada área, excepção feita ao último grau, em que a especialização se intensifica, passando este número, e no caso do Curso Especial Primário, a ser igual, com quatro cadeiras comuns e quatro específicas.

Com base no que atrás dissemos, poderíamos dizer que aquilo que é comum a cada um destes cursos ultrapassa largamente aquilo que é específico de cada um deles, o que vem limitar duma forma drástica os aspectos clássicos que tradicionalmente separam estes dois tipos de vias ou especializações.

Continuando esta análise comparada destas duas vias de ensino propostas, podemos também verificar que, e ao contrário também do que é tradicional, é o Curso Primário Especial que sofre amputações face ao profissional, e não o contrário.

Assim vejamos que no 4° grau, as disciplinas comuns sendo em número de 10, elas constituem o total de cadeiras do curso Primário Especial. Visto doutra forma, poderíamos dizer que o curso Profissional é composto pelas cadeiras do Curso Primário, mais as duas cadeiras que lhe são específicas, mantendo-se ainda que ligeiramente atenuada esta leitura no que diz respeito ao grau seguinte.

Só no sexto grau é que poderemos na verdade afirmar que estas duas especializações são de facto diferentes, a despeito do elevado número de cadeiras que, em relação ao total de cada área, são comuns a ambas estas vias de ensino.

Sendo assim, consideramos esclarecidas as eventuais reservas que poderíamos ter no que respeita a este tipo de dualidades, e às implicações que escolhas precoces de especializações, quase sempre determinadas por factores de ordem social poderiam ter nesta escola.

De facto, com tantas disciplinas comuns, seria relativamente fácil, para alunos que estivessem no Curso Profissional, mudarem de ramo, até ao fim do 5° grau e não falamos de possibilidades teóricas ou apenas potenciais, visto que, sem serem frequentes, existem vários casos destes, que aparentemente não levantam grandes problemas à escola (entre outras, a a.d. n° 582, Out. 1917).

À laia de conclusão, poderíamos centrar sobre dois pontos que nos parecem ser os essenciais, as comparações entre os "Planos de Estudo..." de 1906 e de 1912: objectivos, e diversificação de cursos.

Sobre o primeiro aspecto, poderemos dizer que, quer os objectivos sociopedagógicos, quer as formas de os levar a cabo se mantêm os mesmos, duma forma geral: educação integral, educação nova, métodos activos, a par duma visão crítica e interveniente sobre a vida, eis os aspectos principais que parecem ser comuns a estes dois "Planos de Estudos...".

Poder-se-á também dizer que as questões que se prendem às metodologias, neste caso aos métodos activos, são mais visiveis neste "Plano de Estudos..." de 1912 do que no anterior, o que na nossa opinião traduz muito bem aquilo que desde 1906 vinha acontecendo nesta escola, com o predomínio cada vez mais claro do elemento "libertário" em detrimento do "laico-republicano".

Poderíamos sem grande risco dizer que, depois da vitória que a "Introdução" ao "Plano de Estudos..." de 1906 representava em termos de afirmação da componente "libertária" desta escola, a descrição dos currículos de 1912 vem confirmar esta preponderância.

Sobre o segundo, ou seja, a diversificação dos cursos matérias e saídas, será aqui que poderemos constatar a existência de maiores diferenças entre estes dois "Planos...". Estas diferenças dão-se não só na ampliação do número de cursos existentes, que de um passam para cinco, mas também na sua natureza: não se trata de a um curso de Entalhador acrescentar outros de Torneiro, Estucador ou Marceneiro, como também acontece, mas sim de introduzir uma dualidade de opções, no "Plano de Estudos", com claras implicações sociais no decurso da vida das crianças que as escolhem.

Tudo é feito, no entanto, de forma extremamente cuidadosa, de forma a manter mais disciplinas comuns entre os dois cursos do que aquelas que lhes são específicas, vendo-se bem que os pedagogos da Escola Oficina Nº 1 estavam perfeitamente conscientes do que essa dualidade de cursos representava e tudo fizeram para lhe minorar os efeitos.

Assente, como se pode ver, no curto texto de introdução ao "Plano de Estudos ..." de 1912, no conceito de "aptidão" que aqui se assemelha a "vocação", esta dualidade muito dificilmente esconde vários problemas duma escola com um plano de formação muito longo para crianças tão pobres, e que, dando conta dos perigos em que incorre face aos seus projectos iniciais, tenta, apesar de tudo, diversificar noutros estratos sociais a sua base de recrutamento.

Mas, a par da "coeducação sexual", não era também a "coeducação social" que Francisco Ferrer defendia, quando alguns acratas mais puristas e sectários o acusavam de ter na sua escola "também" crianças oriundas da "burguesia"?

Depois deste longo capítulo em que expusemos e analisámos os currículos desta escola, passemos pois a matérias que, fornecendo uma imagem mais humana e vivida do que nela se passava, nos poderá adiantar dados que sirvam como contraponto ao que se poderia adivinhar estar por detrás de todos estes "Planos de Estudos..." que acabámos de analisar.

CAPÍTULO 3 - AS REGRAS, OS REGULAMENTOS, AS PRÁTICAS E A SUA EVOLUÇÃO NA VIDA DA ESCOLA OFICINA Nº1: DADOS PARA A DESCRIÇÃO DO QUOTIDIANO DESTA ESCOLA

Propomo-nos neste capítulo sobre as regras e regulamentos, tratar da evolução da forma como são encaradas duma maneira geral as regras que se encontram na base dum espaço escolar organizado, e neste caso específico, ver como elas evoluem ao longo das diversas fases que esta escola atravessa até aos anos 30 do nosso século.

O que pensamos ser fundamental descrever e analisar neste caso é, em primeiro lugar, a forma como se processa a transição dum espaço e dum arsenal de regulamentos tradicionais, e de reconhecida importância na reprodução dum modelo autoritário de socialização, para um outro espaço que, embora e na nossa opinião tenha em si características próprias, visa essencialmente pôr em causa a reprodução dos modelos anteriores.

Em segundo lugar, partindo do princípio de que tal transição se deu, coisa na qual acreditamos, interessa-nos saber ao pormenor, e dentro do possível, como é que se vivia, como é que se fazia educação, o que é que as pessoas faziam e como é que se sentiam dentro deste produto mais ou menos concebido pela forma que os libertários tinham de entender a educação.

Tal como a maioria dos autores que até aqui se têm ocupado com este tipo de questões, insistem em sublinhar, a organização dos tempos, dos espaços, das regras e dos regulamentos nas instituições educativas, é o complemento do controlo dos comportamentos das crianças que nelas se encontram, elementos tão ou mais importantes, na construção do "homem de amanhã", do que os próprios conteúdos dos currículos impostos.

Estas duas questões encontram-se, por sua vez, claramente relacionadas com a ideia que se tem da construção e organização duma sociedade, na qual a Escola desempenha um papel importante na formação dos actores que nela se irão inserir.

Mas reduzir os aspectos relativos à reprodução dum modelo, à análise das regras de controlo explícitas não responde à seguinte questão: como é que projectos que se reclamam de libertários, e portanto em completa ruptura, pelo menos do ponto de vista teórico e mesmo ético com os conceitos de "controlo" e de "reprodução", tentam projectar nos seus alunos as suas formas de conceber a vida e a sua organização, os seus valores e as suas éticas? Ou seja, como é que se pode educar, sem tentar formar os educandos à imagem dos seus educadores?

Tratando-se de uma tarefa impossível porque contraditória nos seus termos, a questão resvala imediatamente para outro campo, que na nossa opinião terá de ser pesquisado em termos mais latos e menos rígidos. Por exemplo, como é que cada um dos modelos que neste momento, e simplificando para facilitar, pomos em oposição completa, constrói as regras do quotidiano dentro de um espaço escolar, como é que as aplica e sobretudo e como é que reagem perante aquilo que é inerente à regra, ou seja, a transgressão?

Factores como a tolerância e a maleabilidade assumem-se aqui como os aspectos centrais que deverão marcar a diferença entre os dois tipos de projectos que esboçámos, e dos quais temos vindo a falar desde quase a primeira página desta tese.

Quem acredita que a educação deve reproduzir nas crianças as atitudes que as levem a desempenhar o papel que os adultos dela esperam na sociedade, deverá esforçar-se para que as regras as normas e os valores que nesta instituição são impostos directamente pela autoridade, ou sugeridos subrepticiamente pela democracia através da construção e manipulação dos espaços educativos, devem ser inflexivamente cumpridos.

Quem se encontra dividido, por um lado, entre os escrúpulos éticos de não impor a uma criança formas de socialização adultas, e por outro, desejoso de contribuir para a construção de uma sociedade na qual acredita, deverá ser maleável na forma como as regras são cumpridas, tolerante face às transgressões a estas regras e, sobretudo, curioso e inquisitivo sobre as razões dos comportamentos das crianças.

Tal não significa, como veio de certa forma a acontecer com as pedagogias não directivas, a demissão do papel de adulto face à criança, mas sim que o homem está sempre a aprender, pelo que as certezas, correspondendo a certezas firmes dentro de um determinado momento, não devem restringir o espaço de pesquisa e de dúvida inerente à vida.

É de tudo isto que falaremos nos subcapítulos que se seguem, mas não o faremos de uma forma rígida, uma vez que não temos nenhuma grelha de análise, que na nossa opinião, ao facilitar o trabalho académico acaba por o afastar dos sujeitos, assuntos e objectos que se querem conhecer e investigar.

Existirá no entanto, neste capítulo, um espaço de coerência que nos será dada de uma forma lata por aquilo que queremos conhecer: o que é que mudou, ou seja, como era a escola antes de 1907 e depois, como é que se mudou, ou seja, quais foram as formas de promover a mudança, o que significaram as mudanças propostas, ou seja, que significado davam os intervenientes desta experiência a tal mudança, e finalmente, como é que se vivia nesse sítio, antes e depois da mudança.

Finalmente aparecerão, um pouco a contragosto, aqui e ali, as evidências de que o que tinha mudado se ia a pouco e pouco degradando e caindo ingloriamente no injusto esquecimento dos homens de hoje, esquecimento esse que esta tese procura em parte corrigir.

Escolhemos como campo sobre o qual este "inquérito" irá decorrer, uma série de ítemes, cujo critério de escolha assenta em duas origens: primeiro, pela pertinência que têm à partida como reveladores das posições globais sobre a educação e a sociedade, questões como as avaliações, as punições, e o controlo do tempo e do espaço; de seguida, pela maneira como aspectos hoje secundarizados, se revelaram, no intenso contacto que tivemos com as fontes sobre esta escola, de decisiva importância na sua vida: será o caso das questões que se prendem com a higiene e as estratégias de transmissão de conceitos a ela ligados.

Por ultimo e como razão final para a escolha destes ítemes, existe o facto muito simples de, ao analisarmos os dados disponíveis sobre esta escola, termos constatado que estas foram algumas das questões fundamentais que estiveram no centro da sua vida.

Comecemos por ver como tudo isto se passou com as avaliações.

1 - As avaliações

Fazendo parte duma armadura de leis e de regras que definem os espaços educativos, as avaliações são também formas diferidas de análise dos aspectos pedagógicos duma instituição educativa.

Na verdade as formas como se realizam, mostram-nos muito daquilo que se quer que seja o processo de formação numa instituição deste ou de qualquer outro tipo. Dentro deste contexto elas desempenham a função fundamental de mostrarem para o exterior aquilo que dentro duma escola se faz, ou seja, será através da forma como as avaliações se processam, dos critérios que adoptam e dos resultados apresentados, que elas legitimarão as aprendizagens e os caminhos percorridos no seu seio, pelo seu público, neste caso composto de crianças.

Mas mais do que legitimar as aprendizagens infantis, as avaliações são também uma das formas que uma instituição tem de ser ela própria legitimada por uma sociedade sempre muito sensível às questões educativas.

Com efeito, os critérios que se escolhem para se sancionarem os percursos educativos, os espaços e os ambientes escolhidos para se proceder a estas avaliações, entre outros factores, são eles próprios determinados pelos valores que servem de base à formação das crianças que nestas escolas estudam, e como tal, são bem representativos das correntes de pensamento dominantes nas instituições que as formam.

Assim, falar de avaliações é também saber perante quem é que uma escola se reconhece, e a quem é que essa escola dá o poder e o direito de a legitimar a ela própria.

É desta forma que, mais uma vez, a procura dos processos de legitimação duma experiência educativa fazem parte duma busca relativa à caracterização da evolução e da vida interna da escola que escolhemos para tema do nosso trabalho.

Pensamos, também, que as avaliações, fazendo parte das leis e regras que regem uma escola, são também mecanismos essenciais para o controlo do que nessa escola se passa. Mecanismos que controlam directamente a qualidade e quantidade das produções dos seus alunos, e indirectamente duma forma mais ou menos clara conforme os modelos socioeducativos preconizados, mecanismos que acabam por sublinhar o tipo de atitudes, de normas, de valores e de estilos privilegiados e aceites, em detrimento de outros, reprimidos ou pelo menos não encorajados.

Ou seja, tudo nos mostra que, ao falarmos de avaliações, estamos a falar de mecanismos diferidos de controlo dos comportamentos.

Prémios, cerimónias e exames

Quando atrás nesta tese, expusemos o "Regulamento para a Escola Oficina Nº 1", datado de 1904, verificámos, então, que uma das preocupações centrais expressas neste documento era constituída pela regulamentação das avaliações.

Tal regulamentação traduzia uma visão perfeitamente clássica e normativa da avaliação, com o seu cortejo de notas, recompensas e castigos, que em pouco diferiria do que se passava no mundo educativo, oficial ou não, da época, como de hoje.

Lembremos apenas que no essencial do que está exposto neste "Regulamento...", se diz que as notas serão de um a cinco, com a tradução usual destes números em "Mau", "Medíocre", "Suficiente", "Bom" e "Óptimo", que estas notas serão publicadas no final de cada mês, e que serão dados prémios de "distinção" e de "incitamento", aos alunos que no final dum ano tenham um determinado número de "Óptimos" ou "Bons", enquanto as crianças que tenham o mesmo número de "Maus", serão postas em turmas à parte, até "...que pela sua aplicação, adquiram a confiança dos professores, para entrarem na classe geral..." (p. 5).

Pensamos que, no que aqui está exposto, seria apenas de realçar, como uma diferença face ao que noutros sítios se passaria, a periodicidade de publicação destas notas que, sendo fornecidas uma vez por mês, se assemelhariam ao que hoje por vezes se chama, de uma forma algo apressada, diga-se, "avaliação contínua".

No entanto, poderíamos mesmo duvidar deste arremedo de "avaliação contínua", pelo menos nos primeiros anos desta escola, visto que um dos aspectos a que se confere mais importância e destaque, quer nos "Relatórios" quer nas "Actas" das Direcções da Escola Oficina Nº 1, são precisamente os exames finais, anuais.

Da forma como são descritos e anunciados, no momento em que se realizavam, nas pessoas que constituíam os seus júris naquilo que a eles se seguia, e mesmo nos interditos de que eram alvo, bem podemos ver a importância que o momento do "exame" tinha não só para as crianças que a ele eram submetidas, mas também e sobretudo para a instituição que os promovia.

Na verdade, o exame precedia de perto a " sessão solene " de encerramento do ano escolar, quase se podendo dizer que faziam parte dum programa de festas que começava precisamente com estes exames, terminando nestas "sessões...", de tal forma que muito frequentemente confundimos estes dois tempos do que achamos ser o mesmo momento.

Mas passemos a palavra a quem viu e descreveu estas "cerimónias", na altura em que ocorreram.

Assim, no primeiro ano de vida da Escola Oficina Nº 1, somos informados que os "exames de aproveitamento", se realizariam no dia 8 de Outubro desse ano de 1905 (a.d. 23 Ago. 1905). Sobre eles se refere, meses mais tarde, a Direcção da Escola:

> *"...foi resolvido agradecer ao Sr. Agostinho José Fortes e Emílio Campos o seu concurso no Júri para os exames que se realizaram no dia 8 deste mês; Agradecer ao Sr. José Emídio Maior os modelos que emprestou para os exames; congratularmo-nos com os professores pelos resultados obtidos; adquirir sete prémios, para os alunos que fizeram exame, sendo um prémio superior para o mais classificado, três prémios medianos para os três alunos que imediatamente seguem em classificação e três prémios inferiores para os restantes; que esses prémios sejam todos estojos para desenho e que seja encarregado o Director Reis de os adquirir..." (a.d., 11 de Out. 1905).*

Antes de continuarmos, justifica-se um pequeno comentário a este texto.

Primeiro, o nome de Agostinho José Fortes neste júri, dá início a uma série de nomes notáveis do republicanismo português a sancionarem, com a sua presença, os exames e da mesma forma, a existência desta escola. A ele, seguir-se-ão, entre outros, Borges Grainha (a.d. 30 de Jan. 1907), Trindade Coelho (a.d. 13 Nov. 1907) e Brito Camacho ("Relatório e Contas da Direcção", in Gerência do ano económico de 1908-1908").

Segundo, a cuidadosa e meticulosa hierarquização dos prémios relativos aos sete alunos que prestaram exame nesta altura.

Terceiro, o facto de a maioria dos alunos que nesta altura frequentavam esta escola, e cujo número se aproximaria, por excesso, dos vinte (a.d. 12 de Jul. 1905), não ter sido apresentada a exame, o que quer dizer, entre outras coisas, que a inscrição como aluno não era condição suficiente, pelo menos neste ano, para se prestar provas de Exame.Através deste pormenor, talvez consigamos perceber melhor o provável, mas nunca confirmado, papel das "avaliações" mensais.

Assim, estes exames pareciam ser algo de sério, e a escola investia neles de forma a "mostrar-se" para o exterior, por um lado, e internamente consolidar a sua coesão face aos grupos políticos e sociais que a apoiavam, através duma imagem de rigor e seriedade, mas também de celebração entusiástica.

Mais tarde, veremos que este tipo de rituais que indicava estarmos perante uma escola de "oposição" se modificará tomando aspectos mais subtis, quando, quer a componente pedagógica interna quer a componente política externa se alterarem nos momentos finais da Monarquia, princípios da República.

Mas lá chegaremos, e neste momento, achamos bem mais interessante entrarmos neste mundo de festividades escolares, de que os exames na Escola Oficina constituíam um soberbo exemplo.

Um exemplo: o exame referente ao ano lectivo de 1906-1907

Assim, tomemos um caso que está perfeitamente documentado e descrito por várias fontes e que consideramos perfeitamente ilustrativo da forma como se encaravam os exames nesta altura, e de como eles se articulavam com outros aspectos da vida desta escola. Trata-se das avaliações referentes ao segundo ano de vida da Escola Oficina Nº 1 e que ocorreram em Janeiro de 1907.

Começaremos por verificar que uma das preocupações da Direcção desse ano de 1907 é a de "... se fazerem circulares anunciando os exames, sendo estas circulares acompanhadas dos programas para serem distribuídos, não só pelos sócios, como também pela Imprensa, Associações de Classe em especial as de Marcenaria, Carpintaria, e Entalhador e às Escolas não oficiais..." (a.d., 21 Nov. de 1906), ficando muito bem definido, aqui, de quem é que se gosta, e em quem é que Escola Oficina se reconhece.

Mas passemos os olhos por este programa de exames que se realizou nos quatro domingos do mês de Janeiro de 1907, e que tão amplamente foi difundido.

Dele temos conhecimento através da sua orgulhosa publicação nas páginas finais do "Relatório e Contas Referentes ao Ano Económico de 1906-1907", que diga-se só foi publicado cerca de um ano depois, em 1908.

Trata-se, visto dos dias de hoje, dum severo, austero e algo assustador programa, que passaremos a resumir.

Por ele sabemos que o exame de "...Português..." (p. 39 e tal como as outras disciplinas, sublinhado no texto), realizar-se-á "...no domingo, 6 de Janeiro de 1907, à 1 hora da tarde...", sendo a mesa composta pelos "...Exmos Srs (sublinhado no texto) (...) Luís da Matta, presidente; Agostinho José Fortes, professor; António Miguel da Silveira Moniz, professor da disciplina, na escola...". Serão "...Examinandos, os alunos: nº9 João Capelo Raposo, nº17 Henrique da Costa Couceiro, nº21 Bemvindo Augusto Fernandes, nº22 Armando Pais de Almeida, nº 26 João Carlos Rodrigues, nº 31 Manuel Joaquim de Oliveira...".

A matéria de tal exame consistirá no seguinte: "...Leitura e análise de sentido, ditado, corographia, educação cívica, história portuguesa, aritmética e sistema métrico teórico e prático...", mostrando-se assim que a disciplina de Português, tal como no capítulo sobre os "Planos de Estudo" tínhamos sugerido, era de facto equivalente a um programa de "Instrução Primária Geral".

A prova de Desenho, que se realizaria lugar no domingo seguinte, teria na "mesa", os "...Exmos Srs: Hermógenes Júlio dos Reis, presidente; Filipe José Fernandes, gravador da Imprensa Nacional; José Isidoro Netto, professor da disciplina, na escola...", que se encarregariam de interrogar as mesmas crianças atrás mencionadas a que se juntariam duas outras, mostrando que nesta escola se seguia o regime de cadeiras, característica que se manterá até ao fim da época por nós analisada, ou seja, até ao final dos anos 30 deste século. Neste exame de Desenho, as crianças seriam inquiridas sobre noções elementares de geometria, teriam de fazer o esboço de um modelo tirado à sorte, e teriam de apresentar e explicar um "... desenho claro-escuro...", por elas escolhido, e por elas executado no decorrer do ano lectivo, durante um máximo de seis horas, sem a ajuda do professor da cadeira.

Na prova de Modelação, que se realizaria lugar no domingo, 20 de Janeiro de 1907 e à mesma hora, a "mesa" seria composta pelo mesmo Hermógenes Júlio dos Reis, como presidente; por José Maior, que tinha sido o primeiro professor de Modelação desta escola, tendo-a abandonado em virtude de os seus negócios lhe estarem a correr demasiado bem, e que aqui é apresentado como"... Esculptor e Modelador pela Escola Boule, de Paris...", e por José Isidoro Neto, o inevitável "...professor da disciplina na escola...". Os alunos teriam tarefa mais difícil, para responder às exigências deste júri: "...Modelar um Ornato ou fragmento tirado à sorte, em uma sessão máxima de três horas..." (p. 40).

Na última prova de exame e a coroar aquele mês de Janeiro de 1907, tratar-se-ia de examinar os alunos que se apresentassem à prova de "Construção de Mobiliário".

Encarregues de tal tarefa, e portanto, constituindo a "mesa", estariam, como presidente, o patriarca desta escola, ou seja, Luís Filipe da Matta, além de, representando uma entidade exterior à escola, Manuel Pereira, que era professor nas oficinas de ensino manual no Instituto Industrial e Comercial de Lisboa, seguido de João Vitorino de Carvalho que leccionava esta disciplina na Escola Oficina Nº 1. Os estudantes teriam de responder a perguntas sobre a nomenclatura e aplicação das ferramentas, serrar, aplainar e fazer furos e juntas, e de apresentar um trabalho individual feito por eles, com a direcção do professor.

De notar aqui, o cuidado que a escola tem em convidar para fazer parte dos seus júris elementos estranhos à instituição, como forma de a legitimar.

Lembremo-nos que, nesta altura e isto durará até ao ano de 1912, não só não existe nenhuma equivalência entre os graus do ensino primário oficial e os programas da Escola Oficina Nº 1, como tal equivalência não é desejada, a ponto de se expulsarem crianças que, frequentando esta escola, se preparavam para fazer exames nas escolas do Estado, como entre outras a acta da reunião da Direcção de 2 de Janeiro de 1907 no-lo mostra:

"...O Sr. Presidente comunicou que tendo faltado às aulas os alunos nºs 14 e 22, e que tendo-lhe constado que o motivo dessas faltas é o de as famílias quererem que eles façam os exames oficiais, o que é contrário ao que está estabelecido nas escolas da nossa sociedade (...) a Direcção decidiu que eles fossem expulsos...) (a.d. 172, 2 Jan. 1907).

Esta negação da legitimação por parte do "inimigo", ou seja, o Estado Monárquico, que mais à frente desenvolveremos, não deixará de contribuir para que seja aprimorado o grau de "seriedade" que se deseja conferir às provas académicas, nomeadamente através da presença destes elementos estranhos a esta escola, mas não estranhos a outro tipo de instituições.

Dificil é dar uma ideia mais precisa da solenidade com que os exames eram apresentados, sem reproduzir directamente este "Programa dos Exames Realizados em 4, 13, 20 e 27 de Janeiro de 1907", impresso no "Relatório de Contas..." Referente ao Ano de 1906-1907. É que o seu sóbrio aspecto gráfico, que se assemelha ao programa duma peça de teatro clássico, constitui um outro indicador da forma como eles eram encarados [33].

Mas podemos continuar a seguir estes exames respeitantes ao ano lectivo de 1906-1907, através dos comentários que, exame após exame, eram feitos pela Direcção da Escola, e transcritos nas actas das suas reuniões.

Vemos, assim, que o exame de Português, por exemplo, não agradou de todo à Direcção da Escola:

"...Acerca dos exames de Português, a Direcção foi concorde em que eles deixaram muito a desejar, reconhecendo absoluta necessidade de se estudar a forma deste caso se não repetir..." (a.d. nº 173, Jan. 1907).

O que de facto se passou neste exame não é aqui especificado, mas, se nos lembrarmos que cerca de um mês antes, Luís da Matta, numa reunião da Direcção, cuja acta já foi por nós reproduzida noutra parte deste trabalho, (a.d. 167, 28 Nov. 1906), tinha chamado a atenção da Direcção para "... o sistema de ensino que estava sendo empregado pelo professor de Aritmética e Português...", poderemos verificar que à partida este professor estaria em "maus lençóis" mesmo antes de entrar na sala onde decorreram estes exames. Acrescente-se a isto, o facto de o presidente da mesa do exame de Português ser precisamente o mesmo Luís da Matta que o tinha criticado, e compreenderemos melhor o teor dos

comentários da Direcção face às provas relativas a uma disciplina, cujo responsável, justa ou injustamente, era mal visto pelos responsáveis da Escola Oficina N°1.

De qualquer das formas, estes exames pareciam constituir algo mais do que uma mera formalidade, e a posição da Direcção perante eles ultrapassava a passividade, que a pouco e pouco passará a ser a regra à medida que os papéis se forem clarificando, com a emergência cada vez mais forte do Conselho Escolar onde se sediava o que poderemos chamar de "núcleo libertário" desta escola.

Assim sendo, vejamos como na acta referente à reunião da Direcção da Escola Oficina N° 1 que se realizou em 16 de Janeiro de 1907, se comentam e avaliam estes exames:

> *"... foi presente o resultado dos exames de Desenho feito no dia 13 do corrente, sendo muito satisfatórios, apesar de se reconhecer que houve um pouco de benevolência da parte do júri, com respeito ao desenho de ornato, resolvendo-se que fosse arquivado bem como as respectivas provas..." (a.d. 174, 16 Jan. 1907).*

Os comentários continuam e no que respeita aos exames de Modelagem, ficamos a saber o seguinte:

> *"... no dia 20 se tinham realizado (...) tendo obtido um aluno a classificação de Bom, dois a de Suficiente, e dois a de Medíocre..." (a.d. 175, 23 Jan. 1907).*

Para terminar estes comentários da Direcção face aos exames deste ano de 1906, registe-se a forma como foram apreciadas as provas referentes à "Construção da Mobiliário", os resultados finais e a maneira como eles foram obtidos:

> *"... realizaram-se os últimos exames, que constaram de Construção de Mobiliário tendo sido os resultados muito satisfatórios, obtendo 3 alunos a classificação de cinco valores (máximo) e 2 a de três (suficiente) (...) Os corpos gerentes reuniram-se com os professores e estiveram fazendo a classificação dos alunos, tendo sido resolvido que passassem para o 2° ano os seguintes alunos, em número de seis..." (a.d. 176, 30 Jan. 1907).*

Os prémios para estes alunos consistiram num "... fato completo, com o respectivo boné..." como podemos depreender pela leitura da acta da Direcção de 6 de Fevereiro de 1907.

As avaliações, a sua estrutura e os seus resultados na primeira fase da vida da Escola Oficina N° 1

Tendo ficado claros muitos dos aspectos que se prendem à forma de proceder às avaliações e particularmente aos exames, nestes primeiros anos de vida da Escola Oficina N° 1, algumas questões se nos levantam sobre aspectos específicos destas provas e do seu papel na estrutura de avaliação mais geral.

Para já, registe-se que, em princípio, os exames não eram meros rituais de aprovação, como podemos supor pelos comentários feitos à prova de Português e depreender pelas notas dadas, que nalguns casos eram mesmo negativas, como aconteceu no exame de Modelação.

Se, no entanto, estas notas se traduziam em reprovações, fica-nos aqui a dúvida. De qualquer das formas não parece ter sido esse o caso, pelo menos neste ano lectivo. E dizemos que "não parece", porque apesar de não haver nenhuma menção face a reprovações, o número de alunos que nos é fornecido como tendo feito este conjunto de provas não é inteiramente concorde com as seis crianças que transitaram de ano, e, cujos nomes, para complicar ainda mais esta questão, não nos são fornecidos.

De facto, na lista que consta do "Programma de Exames...", são-nos indicados seis alunos como estando presentes nas provas de Português, a que se acrescentam mais dois para a prova de Desenho, elevando assim o número para oito nesta prova. No que diz respeito à prova de Modelação, indica-se que a fizeram todos os alunos que prestaram provas em Desenho, excepto um (o nº 26), que no entanto tinha feito a prova de Português. Atendendo ao número indicado, depreende-se assim que fizeram exame de Modelação sete alunos. Se recuarmos às notas que nos foram indicadas na acta da Direcção de 23 de Janeiro de 1907 e que atrás citámos, vemos que só são mencionadas cinco: 1 Bom, dois Suficientes e dois Medíocres. O mesmo se passa em relação ao exame de Construção de Mobiliário, cujo número de examinados nos é indicado no "Programa de Exames..." como sendo o mesmo que o da prova de Modelação, e que na nossas contas, seria sete. De novo nas actas da Direcção (a.d. 176, 30 Jan. 1907), são-nos fornecidas apenas cinco notas. No entanto, para remate desta confusão, na mesma acta mencionam-se seis crianças como tendo transitado de ano.

Excluindo a eventualidade, sempre possível, de existirem erros nestas actas, e a menos provável de, dos alunos referenciados no "Programa de Exames...", alguns terem faltado, tudo isto nos leva a por uma hipótese que neste momento nos parece ser a mais lógica: os exames desta escola são feitos disciplina a disciplina, e será necessária a aprovação dum certo número de disciplinas para se transitar de ano.

Isto quererá dizer que, dos alunos que fazem exames este ano, alguns já teriam prestado algumas das provas no ano anterior, e outros iriam prestá-las em apenas algumas, como se pode deduzir dos numeros que nos são indicados no "Programa de Exames...". Este sistema de avaliação explicaria assim o desencontro de números que nos são fornecidos.

Estranho também será o facto de neste ano só se terem passado crianças para o 2º ano, sobretudo sabendo-se que, no ano anterior, já tinha havido exames, e que são dadas como tendo transitado de classe sete crianças (a.d. 145, 11 Out.1905). Para explicar este facto, apenas duas hipóteses: Ou todas estas sete crianças desistiram, ou nesta altura só há exames do primeiro para o segundo ano o que sendo possível, não deixa de ser algo bizarro.

É a primeira hipótese a que se encontra mais perto da verdade, se tivermos em conta que na acta da Direcção de 13 de Março de 1907, portanto, no 3º ano de funcionamento desta escola, nos é dito que nesta altura frequentavam-na trinta e cinco crianças, estando 29 no 1º ano e seis no 2º. Estas seis crianças serão pois as que transitaram de ano nos exames de Janeiro deste ano. Das outras sete que transitaram de ano em Outubro de 1905, se perde aqui o rasto, sendo portanto óbvio que teriam

abandonado a escola depois da passagem de classe, o que nos dá uma ideia muito clara dum problema constante na vida desta escola: a elevada taxa de desistências, que nunca deixará de preocupar os pedagogos da Escola Oficina Nº 1.

Na verdade, e pelos dados que possuímos, esta taxa de desistências está longe de poder ser explicada através das abordagens clássicas referentes ao "insucesso escolar", explicando-se mais pelas características socioculturais próprias das famílias das crianças envolvidas nesta experiência pedagógica: trata-se de famílias de baixos recursos económicos, que vêem na escola um sítio onde se aprende a ler e a escrever, e no caso da Escola Oficina Nº 1, um sítio onde se aprendem os rudimentos de uma profissão, findo o que se torna necessário a entrada das crianças para o mundo do trabalho.

Finalmente, e ainda no que se prende aos aspectos normativos da avaliação nesta escola, registe-se que não fica esclarecido o papel que as "notas de fim de mês" tomam neste contexto. Diga-se que nem sequer é muito claro se nestes dois primeiros anos de funcionamento esta modalidade era utilizada. Mais adiante, e ainda em anos em que os exames eram práticas correntes e obrigatórias nas regras desta escola, encontraremos traços desta maneira de proceder. Até este ano de 1907, nada encontramos nestas actas ou noutros documentos que nos assegure que o que era estatuído no artigo 11 do capítulo II do "Regulamento para a Escola Oficina Nº 1 " de 1904, era de facto aplicado.

A legitimação da Escola Oficina Nº 1 através das avaliações: a imagem da República

Mas continuemos esta análise das avaliações, através dum aspecto que à partida nos poderá parecer de somenos importância, mas que como veremos se revela essencial para uma melhor caracterização dos elementos legitimadores da avaliação, e portanto, da Escola, neste caso da Escola Oficina Nº 1. Referimo-nos aqui às festas e sessões que marcam o final dos anos lectivos, e que, por vezes, como veremos se dão simultaneamente aos exames.

Comecemos pela transcrição da acta duma reunião da Direcção que já em parte trancrevemos e que começa por analisar e dar as notas do exame de "Construção de Mobiliário" para de seguida proceder à passagem de ano de seis alunos, ou seja a Acta nº176 de 30 de Janeiro de 1907:

> *"...A Direcção resolveu por unanimidade registrar na acta um voto de agradecimento à Exma Senhora Dª Maria da Glória da Silva Alves pelos relevantes serviços que prestou à sociedade por ocasião dos exames organizando e dispondo os lanches que foram oferecidos aos mesmos alunos (...). Da mesma forma resolveu em respeito aos Exmos Srs Agostinho José Fortes, José Emídio Maior e Manuel Pereira que vieram prestar os seus valiosos auxílios fazendo parte dos júris, aos Exmos Srs Manuel Borges Grainha e Alfredo de Brito Freire pela sua comparência, e a todas as colectividades que se fizeram representar e que foram as seguintes: Cooperativa de Pão "a Persistente", Associação de Beneficiência Elias Garcia, Ateneu Comercial, Caixa Económica Operária, Associação Comercial dos Lojistas de Lisboa, Academia de Instrução Popular, Centro escolar Afonso Costa..." (a.d. 176, 30 de Jan. 1907).*

Mas mais elementos temos para caracterizar as" festas-exames" deste ano escolar. Na verdade elas aparecem-nos assim retratadas no "Relatório e Contas Referentes ao Ano Económico de 1906- 1907", pág. 6:

> *"...estes actos revestiram-se duma grande solenidade, pela assistência das pessoas que com a sua presença nos honraram (...) A todos os alunos da escola foi oferecido em cada um dos dias de exame, lanche a que assistiram muitas senhoras e homens, sendo ainda estes actos abrilhantados com o concurso de estudantinas e tunas que espontânea e gentilmente se apresentaram para esse fim..."*

Na lista de colectividades presentes, acrescenta-se à anteriormente fornecida pela Direcção, a "Troupe de Bandolinistas «La Folie»", a " Sociedade de Geografia", e a redacção do jornal "O Mundo". A isto segue-se uma longa lista de pessoas que contribuíram com os donativos que tornaram possíveis estes lanches.

Quanto à " solenidade do momento", se as "tunas", "estudantinas" e "trupes de bandolinistas" já não abonavam muito a seu respeito, uma parte das ofertas aqui mencionadas ainda abonaria menos. Na verdade, entre os muitos donativos em dinheiro e em géneros, destacamos seis garrafas de vinho do Porto, quatro de vinho de Carcavelos e uma de "Marrasquino" ou seja, licor de amêndoa amarga.

Dissemos numa parte anterior desta tese, quando nos referíamos às escolas sindicais, que, normalmente, os exames precediam este tipo de festividades que costumavam coroar o final do ano, altura em que, normalmente, se aproveitava para dizer mal do Governo, bem do ensino racional e distribuir os prémios aos alunos que melhores notas tivessem tido.

Pois bem, como podemos ver nesta acta, neste ano de 1907, exames e celebrações foram simultâneas, e quase que podemos supor que tudo se passou como numa representação teatral, em que os actores, ou seja, os alunos, eram examinados perante uma plateia de convidados, onde se lanchava, discursava e cantava, com celebridades políticas fazendo-se ver nas salas dos beberetes, misturando-se com cooperativistas, membros de associações de beneficiencia e centros escolares, num ambiente, que hoje seria difícil de associar a exames.

Mas as festas deste ano não ficaram por aqui e, tendo como pretexto a entrega dos prémios aos seis alunos que neste ano passaram de classe, organiza-se uma outra celebração, a que, segundo a Acta nº 29 da Assembleia Geral da S.P.A.C.E., datada de 3 de Março de 1907, compareceram cerca de 100 crianças oriundas da Academia de Instrução Popular, do Asilo de S. João e da Escola Oficina Nº 1, ou seja três das principais instituições educativas da Maçonaria em Lisboa. Esta festa foi inclusivamente abrilhantada pela presença de Bernadino Machado, que discursando, "...saudou os trabalhadores do Movimento Associativo em Portugal, preconizando a socialização do ensino..." (a.g. 29, 3 de Mar. 1907).

Mas nem só as associações maçónicas estavam presentes nestas comemorações, como poderemos depreender da lista de convidados que dois anos antes tinham estado presentes em idêntica festa da Escola Oficina Nº 1:

"...um oficio da União de Classes da Construção Civil de Lisboa, agradecendo e dizendo que uma comissão de alunos se representará na festa, um oficio da Associação de Classe de Empregados do Comércio e Indústria de Lisboa..." (a.g. 26, 12 Nov. 1905).

Além destas duas associações de classe, sabemos pela mesma acta que estiveram presentes nesta festa da então ainda S.P.C., Magalhães Lima, futuro grão-mestre da Maçonaria, e alguns representantes da Associação de Classe dos Professores Primários do Ensino Livre. Como curiosidade diga-se que se tratou da festa de distribuição de prémios aos sete primeiros alunos a terem feito exame na Escola Oficina, os tais de que, em 1907, se já tinha perdido o rasto.

E todas estas curiosas demonstrações festivas serviam também para provar a "excelência" do método de ensino, neste caso, desta escola. É assim que não nos admiramos muito quando vemos escrito o seguinte numa acta da Assembleia Geral da S.P.A.C.E datada de 5 de Janeiro de 1908 :

"...Durante uma das festas do fim do ano, a Sra Professora Aurora de Macedo, professora da aula de Primeiras Letras, chama a uma breve lição alguns alunos da sua aula, reconhecendo-se mais uma vez a excelência do método João de Deus..." (a.g. 32, 5 Jan. 1908).

Tentemos imaginar cinco ou seis criancinhas de sete anos respondendo a perguntas da professora sobre as letras e as silabas, balbuciando umas breves leituras antecipadamente treinadas na aula, tudo isto perante uma assistência de pais e de "personalidades" republicanas e maçónicas, de barbas, estilizadas e contidas, ou livres e longas, conforme os estilos então em voga, de bastos e afirmativos bigodes revirados nas pontas, de chapéus de coco ou cartola, vestidas de cores escuras e com as indispensáveis bengalas, que embevecidas contemplam na sua frente o futuro radioso duma humanidade por cuja construção se consideram responsáveis, e estaremos muito perto duma destas festas, neste caso, da que ocorreu neste longínquo começo de Janeiro de 1908, quando, nesta escola, os ventos começavam já a mudar.

Festas, celebrações, rituais e avaliações, tudo, no fundo, manifestações da mesma ordem, frequentemente difíceis de dissociar, ocorrendo em tempos similares, e que na altura se consideravam como essenciais à vida de escolas que se tinham por marginais, não só ao sistema de ensino oficial, como ao sistema político no seu todo.

De facto, como vimos num capítulo anterior desta tese, também as escolas dos sindicatos promoviam festas deste tipo, onde, ouvindo-se discursos com conteúdos diferentes do que provavelmente se ouviria nos primeiros anos de vida desta escola, obedeceriam no entanto a rituais exactamente iguais, onde até, e num deslize à coerência das ideias do anarco-sindicalismo, se distribuíam prémios aos alunos.

Não será por acaso que estas festas estavam tão presentes neste tipo de escolas e tão ausentes da vida escolar oficial: elas constituíam uma afirmação de diferença para o exterior, de coesão para o interior, e o facto de as avaliações se realizarem dentro destes momentos, sendo portanto públicas, vistas por quem as quisesse ver, e inseridas num clima de festa, eram essenciais para a legitimação duma forma de ensino olhada à distância pelos poderes públicos, ao mesmo tempo que se pretendiam demarcar do tipo

de ambiente frio e austero que evitava abrir-se aos pais e às famílias e amigos dos alunos, como seria de uso nas escolas oficiais.

Mas acima de tudo e como antes dissemos, tratava-se de momentos essenciais à legitimação dum percurso de aprendizagem, e aqui as diferenças são constituídas pelas pessoas a quem se dá o direito de legitimar estes percursos, e este é o ponto capital e no fundo a razão por que falamos de festas, num capítulo dedicado às avaliações na Escola Oficina Nº 1.

Nas Escolas Oficiais este percurso era legitimado pelo Estado através dos seus professores e dos seus inspectores, nos seus espaços, de preferência fechados a estranhos, ou onde estes se tivessem que ater a um determinado número de regras que preservassem a sua condição de estranhos; neste momento da vida da Escola Oficina esta legitimação da percurso educativo é repartida pelos professores, claro está, pela Direcção, como vimos atrás, por "especialistas" ou por "nomes de prestígio" estranhos à escola e que fazem parte do júri de exames e finalmente, mas não no fim, pelo público, que assiste e celebra estes exames.

Claro que se trata dum determinado tipo de estranhos, que na verdade o não são, e que são seleccionados dentre uma série de instituições e de nomes que representam o espaço sociopolítico perante quem a Escola Oficina se reconhece e a quem dá o direito de hipotéticamente criticar, comentar e portanto legitimar o que ela vem fazendo no campo educativo.

E este espaço sociopolítico, neste caso e nesta fase da vida da Escola Oficina, é perfeitamente característico da imagem que se tinha da República: Maçonaria, Partido Republicano Português, associações de beneficiência, cívicas e Escolares, cooperativas, associações de lojistas, timidamente e por vezes quase que por desconfiada deferência, associações de classe operárias, e finalmente, a família e o povo.

Poder-se-ia pois dizer, sem errar por muito, que era perante a romântica, mas militante ideia da República que a Escola Oficina destes anos procurava a legitimação.

De qualquer das formas, que fique claro: Demarcando-se face às instituições que normalmente avalizavam e legitimavam o ensino e, portanto, a sua avaliação, ou seja, o Estado, as avaliações durante os primeiros quatro anos de vida desta escola, ou seja, de 1905 a 1909, pouco se afastaram do que era tradicional fazer-se neste campo, substituindo-se uma formalidade austera por uma celebração mais festiva, mas igualmente formalizada.

Na verdade, o que diferenciava a forma de proceder às avaliações dentro da Escola Oficina, face às outras escolas públicas e oficiais, era constituído essencialmente pelos aspectos de legitimação sociopolíticos, distintos para cada uma destas realidades, e não os aspectos de índole pedagógica propriamente ditos.

Poderíamos inclusivamente dizer que as avaliações foram, dos elementos tradicionais, aqueles que mais resistiram ao assalto das novas ideias educativas presentes no "Plano de Estudos para a Escola Oficina Nº 1" de 1906-1907. Dizer isto, é falar também da importância simbólica de que se revestia, na altura, como nos nossos dias, a avaliação e a legitimação pública e formal das aprendizagens e da educação no seu todo. Muita coragem seria necessária para erradicar de vez, como a Escola Oficina o veio a fazer, um modelo avaliativo essencialmente normativo e, portanto, classificador e hierarquizador,

e substituí-lo por um outro modelo essencialmente formativo associado às ideias "democráticas" que se exprimem dentro dos sistemas educativos.

O fim dum modelo tradicional de avaliação e o esgotar da legitimação republicana

No " Relatório do Conselho Escolar (...) Gerências dos Anos Económicos de 1909-1910 e 1910-1911", na parte referente ao ano de 1909-1910, pode-se ler, constando do Relatório do Conselho Escolar da Escola Oficina Nº 1, o seguinte:

> *"... Os exames que se faziam na escola no fim de cada ano lectivo foram, finalmente, abolidos por completo, e substituídos por exposições dos trabalhos dos alunos, efectuados durante o ano.*
>
> *Também foram extintos os graus ou anos das aulas profissionais. Os alunos têm de saber a matéria do programa pela sua ordem gradual de complexidade numa seriação de trabalhos cada vez mais difíceis. Mas a sua passagem ou transição está ao critério do professor. O aluno perito e trabalhador poderá adiantar-se, sem ficar a marcar passo, à espera do final do ano, para transitar para o grau seguinte.*
>
> *As notas de aproveitamento e de comportamento, acerca das quais alguns dos nossos colegas já tinham adoptado o processo de serem os próprios alunos a avaliar e a marcar as suas próprias notas, foram também este ano abolidas por completo. Não se notou, por esse facto, menor aplicação ou pior comportamento. Não influiu absolutamente em coisa alguma essa eliminação, e acabou-se com uma prejudicialíssima fonte de rivalidades e às vezes, de injustiças...." (p. 6).*

Estes três parágrafos, inseridos num relatório do Conselho Escolar que marca um verdadeiro ponto de viragem no que às práticas pedagógicas da Escola Oficina Nº 1 diz respeito, resumem e sintetizam as modificações que, à semelhança de outros aspectos, se deram na estrutura das avaliações, neste ano de 1909. Também nos mostram que estas modificações, e no caso presente, respeitantes às avaliações, não se deram dum momento para o outro, tendo havido um caminho de experiências e tacteios que antecedeu este tipo de decisões.

De facto e como se vê, não houve uma correspondência imediata entre as bases programáticas e teóricas inscritas ou deduzíveis do "Plano de Estudos para a Escola Oficina Nº 1" de 1906, e as práticas pedagógicas desta escola.

A potencialização do que está escrito neste "Plano..." de 1906, aplicado a partir de 1907, vai-se dando durante os anos que se seguem, no meio de algumas discretas e receosas resistências, que mais do que manifestarem-se, adivinham-se nalguns comentários e posições de membros das direcções da Escola.

A estas resistências, parecem opor-se, também discretamente, Luís da Matta e os professores que, desde o final de 1907, constituem o Conselho Escolar da Escola Oficina Nº 1 (a.d. nº 211, Dez. 1907). Mas que fique claro, como vimos repetindo desde que dentro desta tese nos vimos ocupando desta

escola, que são raros os documentos ou actas que nos permitem detectar momentos de ruptura, ou mesmo de verdadeiras tensões socioinstitucionais, dentro da Escola Oficina Nº 1.

Assim sendo e no caso das avaliações, questão em que de momento se centram as nossas atenções, detectamos, já no ano de 1908, alguns sinais predecessores desta mudança.

De facto na acta referente a uma reunião da Direcção desta Escola que se terá realizado lugar no mês de Setembro de 1908, podemos ler o seguinte:

> *"...Sobre os exames, o Conselho Escolar deliberou que este ano fizessem como experiência os exames de frequência, os professores que o quisessem mas sem carácter oficial..." (a.d. 243, 3 Set. 1908).*

De notar aqui que se tratou duma "deliberação" do Conselho Escolar, lida na reunião da Direcção da Escola e que, ao que pensamos, foi por ela aceite. Esta facto, não muito significativo em si, mostra, no entanto, que o Conselho Escolar teria nesta altura uma "linguagem" própria de quem toma decisões, independentemente do facto de em última instância elas terem de ser sancionadas pela Direcção da Escola. Tal linguagem revela que, a pouco e pouco, e com o apoio duma parte da Direcção em que se incluirá Luís da Matta, as decisões de ordem pedagógica se irão cada vez mais concentrar nos professores.

Não sendo claro o sentido desta deliberação, apenas o podemos interpretar como uma tentativa de transferir o momento principal das avaliações, dos exames finais, para os vários momentos julgados pertinentes, ao longo do ano. Nada de espantar, tendo em conta que, em princípio e como atrás já tínhamos assinalado, parecia estar perfeitamente inserida nos primeiros regulamentos desta escola, datados de 1904, a existência destes vários momentos avaliativos.

No entanto, se a nossa interpretação foi correcta, e não estamos a ver outra forma de interpretar estas "deliberações", elas mostram-nos que esta era uma prática em desuso nesta escola, e que só neste ano de 1908 é que ela é permitida ou tentada, como algo de novo e, como se diz na própria acta, com carácter experimental.

Neste ano lectivo, aliás, os exames parecem ter decorrido duma forma bastante similar aos que descrevemos para os anos anteriores, como se pode deduzir do seu "Programa...", publicado nos "Relatórios da Gerência..." relativos ao ano de 1908.

Com menos pompa, recorrendo menos a pessoas estranhas à Escola Oficina Nº 1 e desdobrando-se apenas em dois domingos do ano de 1908, o que é um facto é que nada nos permite dizer que tenha havido sérias mudanças neste capítulo, em comparação com os anos anteriores.

Mas já no ano seguinte, se percebe que as coisas começam rapidamente a mudar, com estas avaliações, tornando-se as "frequências" diversas vezes alvo de referências nas actas da Direcção da Escola, ainda que duma forma algo confusa.

Assim, poderemos verificar que, em 23 de Julho de 1909, a Direcção refere-se a esta questão da seguinte forma:

"...Mapa de classificação dos alunos e nota dos resultados dos exames de frequência da aula de Noções, por onde se vê a par do bom aproveitamento de alguns alunos um aproveitamento regular de outros e medíocre de poucos - foi resolvido chamar a atenção destes últimos ..." (a.d., 23 Jul. 1909).

Logo na acta seguinte e a propósito do mau comportamento de alguns alunos, que são alvo da queixa dum dos professores, lê-se:

"...também comunicou que o professor de Marcenaria se queixara dos mesmos alunos pela sua pouca atenção e diligência durante a aula do dia 29. Consultado o Caderno de Classificações viu-se que esses alunos tinham nesse dia as notas de 20 e 18, que nada correspondem à queixa e por isso se resolveu comunicar ao professor (...) mostrando-lhe que as notas marcadas dia a dia devem ser tanto quanto possível correspondentes à aplicação e ao comportamento do aluno, servindo assim, mais que qualquer outra informação, para orientar a Direcção..." (a.d. 294, 30 de Jul. 1909).

Ainda na acta seguinte, o problema aparece-nos referido desta maneira:

"...Mapas de classificações dos alunos; como alguns deles viessem incompletos por não trazerem indicadas as médias, resolveu-se reenviá-los aos respectivos professores para que procedam a esse trabalho, e para mais fácil exame e comparação resolveu-se que mensalmente fosse organizado um mapa contendo todas as médias, em todas as disciplinas, de todos os alunos no que se refiram a aproveitamento..." (a.d.295, 6 Ago. 1909).

Na realidade, dir-se-ia que, depois de quatro anos de indiferença perante estas formas de avaliação, as Direcções desta Escola evidenciam um excesso de interesse por elas, que são no entanto encaradas duma forma absolutamente normativa, dando-se inclusivamente a entender que este súbito interesse por avaliações deste tipo, corresponde a um reforço de mecanismos de controlo dos alunos.

Tudo se torna mais claro, quando na sequência da acta anteriormente transcrita se começa a falar em "cadastros" de alunos, e percebendo-se que se está a ir longe de mais, se começam a pôr os primeiros problemas do foro ético-moral:

"...Tendo-se começado a organização de uma espécie de cadastro dos alunos com o fim de pelo conhecimento dos seus antecedentes se avaliar da sua psicologia e ainda de contribuir para o estudo geral da educação entre nós, levanta-se a dúvida de dever ou não esse trabalho ser continuado, pelo receio de que alguem pudesse supor que sobre as famílias dos alunos se pretenda abrir devassa. Resolveu-se que o cadastro se continuasse em vista da necessidade de colher dados que possam servir de base aos estudos de uma ciência ainda tão pouco metodizada e livre de empirismos como é a pedagogia, devendo contudo ser feito esse trabalho com as naturais reservas e cuidados em assuntos tão melindrosos..." (a.d. 295, 6 Ago. 1909).

Como devemos interpretar estas actas e, sobretudo, como devemos compreender o que nelas se diz, à luz duma estratégia de evolução dos problemas da avaliação na óptica do desenvolvimento das concepções pedagógicas desta escola? Sobretudo, que práticas é que podemos antever em todo este discurso sobre avaliações?

A primeira das conclusões que nos parece lícito assinalar é a de que, a partir de 1908, as práticas avaliativas da Escola Oficina Nº 1 se vão progressiva e rapidamente afastando dos exames tradicionais, entrando-se, no ano de 1909, claramente no domínio de uma forma de avaliação que poderemos seguramente definir como formativa e contínua, tal como à frente se verá.

Recorre-se a notas, diárias ou mensais, como podemos compreender dos textos atrás transcritos, mas, pelo menos nalguns casos, duma forma algo negligente, sinal provável da oposição de alguns destes professores a esta forma de "classificação" dos seus alunos, através de notas.

Note-se que no princípio deste subcapítulo tínhamos transcrito um trecho do "Relatório do Conselho Escolar..." desta escola em que se afirmava que desde há algum tempo que alguns destes professores deixavam aos seus alunos a tarefa de atribuírem notas a si próprios. Seria provavelmente este o caso assinalado na acta da Direcção da Escola Oficina em que esta faz notar a incongruência existente entre os comportamentos de determinados alunos e as notas que lhes são atribuídas.

Esta evolução, por outro lado, parece preocupar sinceramente as Direcções da Escola, que, numa tentativa de não perder o controlo duma situação que cada vez mais se joga entre professores e alunos, prestam uma atenção cada vez mais insistente a tudo o que neste campo se está a passar, tentando acentuar o carácter normativo destas avaliações, chamando constantemente a atenção dos professores e tentando num último sinal de desespero a instituição duma forma "absoluta" de classificação que recorra a "cadastros" de alunos [34].

Mas trata-se ao que tudo indica de um batalha perdida e verificaremos que o ano de 1908 será o último dos anos da história da Escola Oficina até aos anos 30, em que existem exames [35]. A partir daqui as questões relativas às avaliações evoluem rapidamente para situações completamente distintas.

No dia 25 de Novembro de 1909, ou seja, pouco tempo antes de se proceder aos tradicionais exames de fim de ano, somos informados através da acta relativa à reunião da Direcção da Escola, que teve lugar dois dias depois, que o Conselho Escolar propõe o seguinte:

> *"...A abolição dos Exames; Instituição de exposições anuais dos trabalhos de cada aluno, acompanhados da sua respectiva folha (sic.). Convidar para visitarem esta exposição, aliás pública, técnicos que possam orientar, pela sua crítica, a Direcção; assistência às aulas por parte dos directores; realização de uma reunião conjunta da Direcção e do Conselho Escolar para melhor uniformidade e orientação. Foi resolvido desde já: aceitar a ideia de abolir os exames; realizar este ano apenas exames de 1º grau; fazer este ano um ensaio das exposições propostas; convidar o Conselho Escolar a formular nitidamente o que entenda que deva ser e como deve ser a seriação dos trabalhos a expor e a folha do aluno. Finalmente, marcar para o próximo dia 6 do corrente a reunião do Conselho Escolar com a Direcção a fim de se assentar no que deva ser o próximo ano escolar e as provas finais dos alunos..." (a.d. 311, 27 de Nov. 1909).*

Pensamos que a reunião que se segue é suficientemente importante para que, mesmo com o risco de entediar o leitor, a transcrevamos se não na sua totalidade, pelo menos na sua maioria.

Assim, sabemos que a ela estão presentes por parte da Direcção, E. A. Lima Basto, Júlio Rodrigues Pinto, Manuel de Sousa da Câmara, José Rafael da Silva Mendonça, Henrique Constant e Luís da Matta; por parte do Conselho Escolar, os professores José Isidoro Neto, Dr. Adolfo Lima, Dª Aurora de Macedo, Mlle Georgette Royant e Carlos Teixeira.

O que se segue é-nos descrito da seguinte forma:

"...O Dr. Adolfo Lima expõe o que o corpo docente julga dever fazer: acumular e ordenar todo o trabalho, seriá-lo em referência a cada um e no final do ano expor todos os trabalhos de cada e de todos os alunos, acompanhando-os de anotações que possam servir para fundamento da sua crítica.

O Sr. Presidente da Direcção lembra o sistema usado em escolas profissionais americanas, que consiste em previamente estabelecer um mínimo de trabalhos que o aluno deve produzir em cada disciplina e em cada grau, para poder ser admitido no grau imediato. Este sistema tem a vantagem de, ao mesmo tempo que serve de base para apreciação dos trabalhos dos alunos, servir também como elemento de crítica e apreciação do trabalho do professor.

Este assunto foi estudado e apreciado sob vários aspectos pelos directores e professores presentes, assentando-se em não o pôr em prática, por agora, vistas as suas dificuldades e a circunstância de não poderem ser exigidas a todos os alunos a mesma actividade e a mesma forma de actividade.

Finalmente concordou-se no seguinte, para o próximo ano escolar de 1910:

- As aulas funcionarão como até aqui, formando cada professor o seu juízo sobre cada aluno e tendo a responsablidade especial da sua apreciação.

- Realizar-se-ão durante o ano frequentes reuniões do Conselho Escolar, para apreciação pelos professores em comum das aptidões e trabalhos dos alunos, corrigindo assim, pela troca de impressões, cada um dos seus juízos e aproveitando cada professor dos processos usados pelos outros, para conseguir de cada aluno um maior aproveitamento.

- Para melhor elucidação da Direcção realizar-se-ão reuniões trimestrais deste corpo gerente com o Conselho Escolar.

- No fim do ano escolar, em vez dos habituais exames, far-se-á uma exposição de todos os trabalhos de cada aluno, seriados cronologicamente, acompanhados de uma folha elucidativa da vida escolar do estudante, das indicações do tempo gasto em produzir cada obra, trabalho ou estudo, etc.

- Esta reunião será completada por uma reunião do corpo docente, especialmente destinada a formular uma apreciação justa de cada aluno para efeitos de passagem de um para outro grau do ensino.

E aplicando desde já o que destas resoluções é possível aplicar ao presente ano, ficou assente que em 1909:

- apenas se realizarão exames de 1º grau;

- far-se-á um primeiro ensaio de exposições dos trabalhos e uma reunião do Conselho Escolar para o fim acima indicado;

- a exposição dos trabalhos será inaugurada no dia 25 do corrente..." (a.d. 312, 6 Dezembro 1909).

Sobre esta exposição que, muito "maçónicamente", se realizou nos dias 25 e 26 de Dezembro do ano de 1909, passaremos a transcrever a apreciação que dela fizeram os membros da Direcção da Escola Oficina:

"... este primeiro ensaio de uma exposição deu à Direcção a impressão de que muitos bons resultados se poderão tirar das futuras exposições já pelo interesse que devem incutir no ânimo dos alunos de apresentarem trabalho apreciável em qualidade e em quantidade, já pela compensação que podem trazer ao juízo do professor sobre o mérito do aluno, já por ser mais fácilmente apreciável, mais palpável, o trabalho realizado pelo professor; notou-se na exposição a ausência completa de trabalhos de Torno, apesar de fazerem parte do programa, especialmente para os alunos do 3º grau; os trabalhos de Marcenaria também foram pouco numerosos, sendo necessário activar mais a produção, interessando os alunos para que produzam mais e, sobretudo, produzam Bom (sublinhdo no texto); apesar de durante o ano muitos trabalhos de modelação terem sido executados, pouquíssimos foram expostos o que torna indispensável que, de futuro, Todos os trabalhos, bons ou maus, sejam fundidos (sic) e guardados para se poder avaliar dos progressos dos alunos; na exposição de trabalhos de Desenho notou-se a falta de seriação na aprendizagem, a repetição sem progresso e amiudada de modelos e, em muitos casos, a falta de interesse ou de comprensão daquela arte por parte do aluno, o que mostra a necessidade de orientar de modo diferente a aprendizagem de Desenho, não fazendo apenas depender da chama da vocação ou habilidade o progresso dos alunos; foi ainda notado, ao organizar-se a exposição de Desenho, que a orientação destas exposições não fora compreendida, pois apenas alguns trabalhos, os melhores, haviam sido dados para expor pelo respectivo professor, tendo-se tornado necessário procurar outros para se poder organizar a exposição, o que deu como resultado serem alteradas as classificações primitivamente dadas para os diversos alunos do 2º grau. Como os alunos sejam os principais interessados na organização das exposições, julga a Direcção necessário que eles cooperem nela com os professores; para melhor apreciação e mais fácil comparação dos resultados, todos eles devem trazer indicados o número de horas gastas em os produzir; finalmente lamenta a Direcção que a falta de alguns professores e portanto da reunião do Conselho Escolar em que deviam de ser feitas as classificações dos alunos, dessem em resultado terem essas classificações sido feitas apenas por alguns professores e membros do Direcção e do Conselho Fiscal, lamentando-se ainda que por idênticos motivos a exposição tivesse de ser organizada na véspera, à noite, cabendo esse trabalho ainda a directores e a dois professores..." (a.d 316, 28 Dez. 1909).

Muito há a dizer sobre o que aqui transcrevemos.

Na verdade e resumindo, verificamos que o Conselho Escolar da Escola Oficina propõe, em alternativa aos exames finais, com nota, perante um júri e homologados pela Direcção da Escola, um sistema de avaliações informal, baseado essencialmente no critério dos professores, e acessoriamente, e para efeitos que não os de avaliar, a existência de exposições públicas dos trabalhos dos alunos, notando-se a preocupação de salientar que estes trabalhos são os referentes a todas as disciplinas e não só às que têm um carácter mais profissionalizante.

A passagem dos alunos será sempre concedida pelo corpo docente reunido em Conselho Escolar, e o papel da Direcção passará a ser, no melhor dos casos, meramente consultivo, ou seja a Direcção irá sendo informada através de reuniões trimestrais do que neste domínio se vai processando e terá a ocasião de ver, durante a exposição final, o resultado do trabalho das crianças devidamente anotado e explicado, para que melhor entenda os critérios dos professores.

A avaliação será, finalmente, essencialmente formativa, respeitando-se os ritmos e as capacidades individuais dos alunos, a sua forma peculiar de trabalhar, como se depreende da polida recusa em se imitarem os sistemas de trabalho e de avaliação em série, que, segundo Lima Basto o presidente da Direcção desta Escola neste ano e personagem de que iremos tendo notícias ao longo desta tese, eram característicos das escolas profissionais americanas.

A Direcção, embora relutante, parece ceder a esta proposta. No entanto, a apreciação que ela faz da exposição desse ano, que tendo em conta as datas em que este esquema de avaliações foi decidido, terá sido preparada duma forma algo apressada e negligente, mostra que, ou ela não percebeu inteiramente o alcance do que foi aprovado, ou deseja, num último gesto, salvar a honra, tentando mostrar que, em última análise, é ela a verdadeira dona do que se passa, em todos os níveis, na Escola Oficina Nº 1.

Na realidade, pelas críticas que são feitas à primeira exposição de trabalhos da Escola Oficina, se percebe que ainda existem dois critérios diferentes, colocando professores de um lado e a Direcção de outro. As críticas da Direcção a esta exposição mostram-nos que, em primeiro lugar, ela procura conceder a estas exposições um papel verdadeiramente fundamental no sistema de avaliações da Escola Oficina Nº 1, e não meramente simbólico, como se pode perceber pelas posições do Conselho Escolar. De seguida, percebemos, também, que ela parece insistir no papel legitimador destas avaliações, dando, e ao contrário do que foi decidido nas entrelinhas do acordo, a passagem aos alunos e inclusivamente alterando apreciações previamente feitas pelos professores, como é explicitamente dito na parte final da acta em que se criticam estas exposições.

Finalmente, os olhos que apreciam esta exposição parecem ser os mesmos que algum dia viram e apreciaram o sistema que pretensamente seria utilizado nas escolas profissionais americanas. De facto, insiste-se na seriação completa dos trabalhos expostos, em mais e melhor trabalho, em avaliar os professores através destes, etc.

Trata-se aqui de uma série de pequenos e aparentes equívocos, em que as partes parecem sobretudo evitar olharem-se de frente, olhos nos olhos, conscientes talvez de que se o fizessem, se daria uma verdadeira explosão.

Na verdade esta querela sobre as avaliações culmina uma série de pequenos mas constantes desentendimentos entre as duas partes em confronto, estando desde há tempos lançadas algumas das sementes que eclodirão uns anos mais tarde e que, quebrando o consenso algo incómodo que desde 1907 vinha regendo as relações entre professores e directores, ou se quisermos, simplificando mas não deturpando, entre maçãos republicanos e libertários, dividirão esta escola.

Na realidade, tudo isto nos mostra a ascensão, como verdadeiro poder na tomada de decisões pedagógicas, dos professores encabeçados por Adolfo Lima e apoiados na Direcção por Luís da Matta. As revoltas que aqui e ali se pressentem em alguns membros da Direcção não têm, pelo menos durante um certo período de tempo, grande eco, como se pode por exemplo depreender dum caso que ocorre no ano de 1914 e que pensamos ser exemplar para a compreensão desta nova repartição de forças dentro da Escola Oficina Nº 1.

Com efeito, na acta referente à reunião da Direcção que se realizou no dia 22 de Dezembro de 1914, "... o Sr. Presidente informa que, tendo o Conselho Escolar feito a apreciação dos trabalhos dos alunos durante o ano, ficaram na 1ª classe, 19; na 2ª, 20; na 3ª, 18; passaram para o segundo grau, 10 e para o terceiro, 7..." (a.d. 511, 22 de Dez. 1914). Perante esta informação, um membro da Direcção, recentemente eleito, de seu nome Agudo, resolve perguntar o seguinte:

> *"...se a Direcção se submete em absoluto com a decisão do Conselho Escolar, ou se por seu turno pode verificar se a classificação feita lhe parece justa e equitativa. O Sr. Presidente pede ao Sr. Director Técnico para explicar a norma que se seguiu, informando este senhor que o que tem prevalecido é a informação do professor, baseada nos seus livros de notas e apontamentos, não concordando o Sr. Agudo, por assim a Direcção não se achar habilitada para responder a qualquer reclamação que porventura possa ser apresentada por famílias dos alunos, pois não possui elementos que possam guiar e apoiar a resposta a dar. Ficou de visitar a exposição para avaliar dessas classificações, segundo os elementos que conseguiu colher..."*

É claro que o director técnico aqui mencionado é Luís da Matta.

Independentemente da hipotética justeza das reclamações do Sr. Agudo, o que é um facto é que ninguém se parece importar muito com os seus argumentos, parecendo, nesta altura, estar perfeitamente assente que quem se ocupa de questões como a classificação e passagem dos alunos é o Conselho Escolar e os professores.

Este episódio, que cremos exemplar, ocorre já numa altura em que as primeiras nuvens se adensam sobre esta escola, numa altura em que o pedido de demissão de Adolfo Lima já entrou na Direcção, nada tendo, no entanto, sido decidido a este propósito. A verdade, no entanto, é que independentemente de tais "nuvens", nestes quatro anos, se consolidou a posição do Conselho Escolar, as formas de avaliação por ele propostas em 1909 são ou parecem ser inteiramente seguidas, procedendo-se inclusivamente à passagem de ano, sobretudo durante os três primeiros anos do 1º grau, em qualquer altura do ano escolar, desde que isso se justifique, como o indicam as numerosas actas do Conselho Escolar que sobre este assunto se debruçam, não havendo, pois, até aos finais da década de 30 mais nenhum sinal da existência de exames ou de notas nesta escola.

Quanto às exposições, vão sendo cada vez mais secundárias na vida da Escola Oficina, servindo cada vez mais como cartão de visita da instituição e tornando-se a sua realização, à medida que os anos passam, mais efémera e irregular.

Dir-se-ia, pois, que todas estas mudanças nos indicam estarmos perante uma batalha ganha pelos professores, e não só, como à frente veremos.

Nem sequer o facto de a partir de 1912 a escola ser reconhecida pela República e lhe ser concedida, injustamente por defeito, na nossa opinião, a equiparação aos primeiro e segundo graus da Escolaridade oficial, vem pôr em causa todas estas modificações, na estrutura das avaliações, como em muitos outros campos.

Sobre esta equiparação e reconhecimento de graus da Escola Oficina Nº 1, e sobretudo, sobre o reconhecimento da maneira peculiar como as avaliações são feitas nesta escola, chega a haver um certo alarme entre a Direcção, logo corrigido, no entanto.

De facto podemos ler na acta referente à reunião da Direcção de 6 de Julho de 1912 o seguinte:

> *"...A Assembleia do Senado votou definitivamente, sancionando a resolução da Camara dos Deputados, o projecto de lei que concede o subsídio anual de seis contos de reis(...) e considerando equivalentes os certificados ou certidões de exame do 1º e 2º grau da instrução primária, respectivamente ao 3º grau e com o último grau do curso da Escola Oficina Nº 1, após prévio exame dos três delegados nomeados pelo Governo..." (a.d. 427, 6 Jul. 1912).*

Esta acta terá causado um certo alarme em quem a leu depois de pronta, uma vez que logo no primeiro parágrafo da acta seguinte se lê que "... na Acta 427 falou-se que três delegados do Governo examinariam os alunos, quando devia dizer-se: três delegados do Governo verificarão as provas finais..." (a.d. 428, 15 Jul. 1912), ou seja, que, no fundo, três delegados do Governo seriam convidados para a exposição do fim do ano, e tratariam de oficializar os resultados das avaliações propostos pelos professores.

Diga-se que em nenhuma acta ou documento referente à Escola Oficina Nº 1 lemos algo que nos fizesse suspeitar ou sequer supor que estes delegados do Governo interferissem de uma forma ou de outra nas avaliações desta escola. O seu papel parece ser meramente burocrático como se depreende, por exemplo, da acta de uma reunião do Conselho Escolar datada de 8 de Janeiro de 1922, em que os professores manifestam desagrado ante os atrasos destes inspectores em procederem às passagens de ano dos alunos.

O mesmo se poderá pensar através da leitura de uma acta datada de Outubro de 1926, em que se diz que "...em seguida propôs o Sr. César Porto para se tentar conseguir que os inspectores dem a passagem aos alunos que terminem o curso da Escola, 15 dias antes do encerramento das aulas, a fim de facilitar a matrícula dos mesmos em qualquer curso que lhe convenha..." (c.e. 46, 4 Out. 1926).

Deste modo, e tendo em conta as raríssimas menções que em todos os documentos e actas dos órgãos da escola são feitas aos inspectores, poderemos assegurar com alguma dose de certeza que o

seu papel se limitava a oficializar aquilo que tinha sido determinado pelos professores, não existindo de todo menções a qualquer outro tipo de papel desempenhado por estes representantes do Estado.

Como se avalia depois de 1909

Sobre a forma como as avaliações se processam em si, pouco há a acrescentar face ao que aqui já foi dito. Na verdade, numerosas são as reuniões do Conselho Escolar, em que durante o ano se discutem os progressos e problemas dos alunos, chegando-se normalmente ao mês de Dezembro com ampla informação recolhida, e dando-se, ou não, passagem aos alunos em questão.

Os critérios para passar um aluno de ano ou de grau são discutidos e podem mesmo ser adaptados quer especificamente ao grau ou ao ano em si, quer às características do aluno. Na acta do Conselho Escolar de 18 de Dezembro de 1916 temos um exemplo de como estes critérios eram estabelecidos:

> *"...discutiu-se o critério a adoptar para a passagem dos alunos, estabelecendo-se que, para a 1ª classe, prevalecessem as habilitações em Trabalhos Manuais e, depois, Leitura; para a 2ª, a mesma coisa mais Aritmética; para a 3ª, o mesmo, mas em igual plano; para os 2º e 3º graus, depois da Aritmética e Português, os Trabalhos Manuais, Noções e Sociologia; Para o 4º grau profissional, os Trabalhos Profissionais, e para o especial, as Ciências e as Línguas..." (c.e. 47, 18 Dez. 1916).*

A tradução em termos práticos deste tipo de decisões poderá ser melhor compreendida através dum dos inúmeros casos discutidos neste Conselho Escolar. De facto na acta referente à Reunião que se realizou em 11 de Janeiro de 1917, poderemos ler o que se segue:

> *"...a professora Dª Deolinda Quartim referiu o caso da aluna Beatriz Fernanda da Fonseca, que já sabe ler, escrever e contar muito razoavelmente e ignorar por completo os Trabalhos manuais. Depois de algumas considerações, assentou-se em que, mantendo o critério estabelecido, se deixasse por mais algum tempo esta aluna na 1ª classe..." (c.e. 1, 11 de Janeiro de 1917).*

Normalmente, no entanto quando se detectam alunos em dificuldades, procura indagar-se das causa destes problemas, fala-se com eles e chegam mesmo a proporem-se aulas de compensação. Em casos onde existam dúvidas, a passagem poderá ser condicional e pode mesmo acontecer, embora raramente, que um aluno passado condicionalmente, volte para donde veio, pelo menos nalgumas disciplinas onde se reconheça estar mais fraco.

O inverso também é verdadeiro, com alunos a transitarem de classe a meio do ano lectivo e a entrarem durante algum tempo em chamadas "turmas especiais", ou seja, turmas de adaptação, donde transitam rapidamente para turmas normais.

Não confundir no entanto estas "turmas especiais" com outras de igual designação que se destinavam a acolher alunos vindo de outras escolas e de outros métodos de ensino, até que estivessem adaptados à Escola Oficina Nº 1.

As discussões dos professores sobre os seus alunos são normalmente baseadas nos seus "diários de aula" [36], onde se resume e descreve aquilo que de mais significativo nelas se passou, e os resultados destas discussões são depois transcritos, como atrás já tínhamos dito, para um caderno ou livro, que pelo menos a partir do ano de 1916 tem o nome de Caretas.

Sobre o papel desempenhado por este livro, passemos a palavra aos professores:

> *"... como se falasse da expulsão do aluno do 4º grau Diamantino Caetano, o director técnico, Sr. César Porto faz sentir-nos a grande necessidade de passar para o "Caretas" todas as considerações sobre os alunos. (...) Resolveu-se então continuar com o "Caretas", oferecendo-se a professora Dª Camila de Carvalho para passar as notas dos diários dos diferentes professores com o intuito de que para o futuro o "Caretas " andasse em dia..." (c.e. 9, 19 Jun. 1918).*

Que se tratava de matéria considerada sensível pelos professores, podemos verificá-lo através dos cuidados e recomendações de César Porto, para que este "Diário" não caísse nas mãos dos alunos:

> *"...lembra ainda a conveniência que há em que os alunos desconheçam o que contém o livro "Caretas", pedindo a todos os professores o máximo cuidado de forma a evitar que possam os alunos ler o que deles se diz..." (c.e. 26, 31 Maio 1919).*

Trata-se, pois, dum processo avaliativo bastante flexível, baseado num acompanhamento continuo dos alunos, numa constante troca de impressões entre os professores, e ao contrário do que poderíamos ser levados a pensar, bastante rigoroso, como o demonstra o que atrás dissemos, com a existência de "diários de aula", livros como o "Caretas", etc.

Se, para atestarmos do rigor com que as avaliações eram encaradas, o que atrás descrevemos não for suficiente, vejamos os seus resultados em alguns anos lectivos da Escola Oficina Nº 1.

Assim sendo, por exemplo no ano de 1919, dos 54 alunos referidos como tendo sido avaliados, 36 passaram de ano, 6 fizeram-no, mas condicionalmente, e 11 não passaram (c.e. 35, 18 Dez. 1919), ou seja, cerca de 20 por cento das crianças aqui referidas encontram-se abrangidas pelo que costumamos designar de insucesso escolar.

Neste ano lectivo finalizaram o curso 4 alunos, e nunca chegámos a ter a certeza se os alunos que transitaram de classe ou de grau a meio do ano estão aqui contabilizados.

No ano seguinte, tendo terminado o curso três alunos, os resultados foram os seguintes: 30 passaram de ano ou de grau, 6 fizeram-no condicionalmente e 17 não passaram, o que dá uma taxa de insucesso na ordem dos 30 por cento (c.e. 15, 20 Dez. 1920).

Nos restantes anos sobre os quais dispomos de dados, a taxa de insucesso escolar situa-se entre estas duas que aqui apresentámos.

O que se joga nestas modificações das avaliações da Escola Oficina Nº 1

Chegados a este ponto, e mesmo com o risco de nos repetirmos, gostaríamos de realçar alguns dos aspectos fundamentais por que o processo avaliativo passou nos 5 primeiros anos de vida da Escola Oficina Nº1, até se estabilizar no modelo que vimos descrevendo nestas últimas páginas.

Em primeiro lugar, no que diz respeito à sua caracterização, passa-se dum processo claramento normativo e portanto classificador e hierarquizador, com o seu cortejo de notas, exames e provas, para um processo formativo, onde o fundamental é ajudar o aluno a cumprir, dentro do seu ritmo específico, objectivos mínimos que poderão ou não ser ultrapassados.

Sendo este o caso, o aluno continuará para os objectivos seguintes, independentemente da época do ano em que se encontra. Não conseguindo o aluno atingir estes objectivos mínimos, pois bem, ele continuará a trabalhá-los até o conseguir.

Neste contexto, poderemos inclusivamente dizer que, em condições ideais, não se põe aqui o problema do "insucesso escolar", visto que o aluno terá sobretudo de cumprir um programa, com um ritmo que é o seu, e que poderá ser diferente de ano para ano, de matéria para matéria. Em determinada altura do ano, normalmente no fim, haverá um balanço, e tendo havido alunos que cumpriram o mínimo exigido pelos professores, esses alunos passarão para o programa seguinte de imediato; no caso dos alunos que não tenham obtido esse mínimo, eles continuarão a frequentar as cadeiras em que tal mínimo não foi obtido, passando, no entanto para o grau seguinte, em qualquer altura do ano que se julgue que tais objectivos foram conseguidos.

Se necessário, passarão por turmas de transição até poderem ser integrados nos outros grupos de trabalho.

Esta forma de conceber as avaliações requer, dentro das tradições da educação nova, uma atenção individualizada por parte do professor a cada um dos seus alunos; requer também uma troca constante de elementos de ordem educativa e psicopedagógica entre os vários professores que se cruzam com as crianças; requer, enfim, muito mais e melhor trabalho do que as concepções tradicionais da avaliação, visto que um dos objectivos em que se inserem as formas de avaliação típicas da educação nova e particularmente as seguidas na Escola Oficina Nº 1, passam pela destruição do carácter massivo e massificante do trabalho educativo. Dentro deste tipo de opção pedagógica, o mínimo que poderíamos dizer é que a estratégia avaliativa seguida nesta escola é pelo menos coerente com essas opções.

A outra questão que julgamos fundamental analisar, e sobre a qual a rápida evolução destas avaliações na Escola Oficina Nº 1 é um excelente indicador, é composta pela transição, aparentemente sem grandes precalços, e tudo isto num espaço de tempo apesar de tudo muito curto, dos agentes legitimadores dos percursos educativos, das aprendizagens e portanto da própria instituição em si.

Com efeito, tínhamos verificado antes, neste ponto, que a Escola Oficina era legitimada do ponto de vista simbólico, e até 1909, por aquilo a que chamámos na altura de "ideia que se tinha da República", isto em oposição à legitimação do Estado, naquele caso, do Estado Monárquico.

A forma como esta legitimação ocorria era através de uma série de agentes, quer internos, ou seja, as Direcções, quer externos, ou seja, personalidades e colectividades claramente identificadas com a Maçonaria e com o Partido Republicano Português. Como elemento final de legitimação e sobretudo de celebração dessa legitimação, poderiamos encontrar as famílias e o povo "tout court".

Aqui as modificações são radicais, aliás como também nos aspectos anteriormente focados. Poderíamos, com efeito, dizer que, mesmo antes de ser implantada, a República deixa de ser o elemento fundamental de legitimação desta experiência pedagógica. Tratando-se duma ruptura na acepção clássica do termo, ela dá-se através da substituição da globalidade dos elementos legitimadores anteriores, por um corpo de especialistas que são os professores.

Claro que a Direcção não é votada ao ostracismo, e diríamos mesmo que é com sua permissão que tudo se passa como se passou, ou não fosse ela composta pelos representantes dos "proprietários" desta escola; claro que continuaremos a ver personagens republicanas a visitarem a escola, mas e aqui note-se que, sobretudo depois de a República implantada, elas o fazem na sua qualidade de homens que ocupam um lugar na chefia do Estado e cada vez menos como "amigos", ou "militantes"; e claro que veremos maçãos e famílias e povo a visitar esta escola, mas e praticamente só nos períodos em que esta mostra o que poderíamos chamar de "resumo" da sua actividade educativa, nas exposições de fim do ano. Estas pessoas que lá vão nesta altura não vão legitimar nada, vão sim observar o que já foi decidido e legitimado por esse corpo de "especialistas" que são os professores.

Este novo papel assumido pelos professores reflecte, segundo muitos autores, uma forma de encarar a educação típica dos movimentos que se reclamavam da educação nova, no princípio do século (entre outros, Nóvoa, 1987a); 1987 b; mas também Ad. Lima, 1914).

Neste caso, no entanto e na nossa opinião, este tipo de interpretações sobre o papel que os professores desempenham é limitativo, cobrindo apenas uma parte do que julgamos pertinente para a compreensão do desenvolvimento do modelo pedagógico da Escola Oficina Nº 1.

Na realidade, o discurso sobre o controlo da educação pelos professores é também um discurso tipico dos meios libertários da transição do século. Admitindo-se que na origem sejam muitos os cruzamentos e mesmo as fontes e bases comuns aos libertários que trabalham no campo educativo e aqueles que, sem o serem, se reclamam da educação nova, há no entanto, e particularmente no que a este aspecto diz respeito, diferenças que achamos importante assinalar.

Na verdade a legitmação da educação por parte dos partidários da educação nova passa essencialmente por aspectos que poderíamos caracterizar de índole específica e quase que exclusivamente positivista, ao realçarem os aspectos científicos presentes na formação do professor.

Serão estes aspectos "científicos" que constituirão o essencial se não a totalidade dos argumentos utilizados para pôr no controlo da educação, os professores, ou seja os especialistas.

No discurso libertário, estando, como não podia deixar de ser, presentes este tipo de elementos, ou não fosse o positivismo uma das formas de conceber a vida que mais marcou estes meios, está e ainda que por vezes duma forma algo confusa, mas bem presentes outro tipo de elementos que na nossa opinião fazem a diferença, e entre os quais se destaca uma crítica perfeitamente acutilante e por vezes actual dos aspectos políticos da educação nos seus vários aspectos.

É assim que, por detrás da "entrega da educação aos educadores", se antevêm as críticas ao controlo que o Estado, ou neste caso "os políticos", independentemente da sua natureza ou da sua filiação, exercem sobre a sociedade através da educação.

De notar que a palavra "político" na acepção anarquista da palavra se liga ao conceito burguês, histórico, de encarar não só a política como as organizações que lhe dão corpo e a interpretam e protagonizam, ou seja, os partidos, e é esta globalidade de formas de conteúdos e de objectivos que é negada e combatida pelos anarquistas. Não sendo esta "entrega da educação aos educadores" a única forma que o anarquismo tem de se opor àquilo que considera serem os meios hegemónicos no domínio da educação, e bastar-nos-ia lembrar-nos de conceitos como "educação única" e "educação integral" e das especificidades que o discurso libertário sobre a educação lhes emprestava, é no entanto este aspecto um elementos constantes da estratégia educativa libertária, a ponto de muitas vezes os próprios anarco-sindicalistas verem com alguma desconfiança a entrega da educação aos sindicatos operários que controlam, tentando sempre realçar a importância que para eles tem quer a autonomia do professor quer a autonomia das crianças face aos próprios sindicatos.

Pensamos que era em parte esta a questão que se punha na Escola Oficina N°1 ao serem postos os professores no comando do processo educativo desta escola, e isto era confirmado pelas filiações públicas nos ideais libertários do núcleo fundamental dos professores do Conselho escolar da Escola Oficina N° 1.

Assim sendo, não nos parece descabido de todo aventar a hipótese de que quem passa a controlar e a legitimar o essencial desta experiência a partir de 1910, primeiro duma forma vigorosa e imaginativa, e de seguida, degradando-se à medida que o refluxo do movimento operário e das ideias que lhe servem de base se acentua, são pois anarquistas ou se quisermos ser mais cuidadosos na utilização das palavras, libertários, substituindo-se assim no fundamental, à componente republicana que está na origem desta escola e que nela continuando presente, só anos mais tarde é que readquirirá a primazia.

E talvez um dos factos mais interessantes desta "substituição", é que ela se dá precisamente antes de a República se erigir em regime, ou seja, numa altura em que os ideais republicanos e as pessoas que os personificam se encontram no ponto máximo do seu prestígio e popularidade [37].

Ou seja, e por outras palavras, poderemos encarar a partir desta altura esta escola como sendo uma escola libertária no essencial dos aspectos que definem as componentes principais do que se poderia chamar de "modelo educativo libertário".

Desta forma, procuremos noutros aspectos da vida desta escola a ilustração desta nossa hipótese, ou seja, passemos, dentro deste capítulo sobre as regras, os regulamentos e as práticas da Escola Oficina N° 1 entre 1905 e 1930, para outros pontos e para outras questões que consideramos igualmente pertinentes para o desenrolar desta tese.

2 - A pontualidade e os horários

Seis dias após a inauguração da Escola Oficina N°1, podemos ler na acta referente à reunião da Direcção que se realizou no dia 15 de Fevereiro o seguinte:

"...Tendo-se dado algumas irregularidades na comparencia dos alunos à hora preceituada para a entrada na escola, foi resolvido afixar um aviso para que sendo a frequencia de sete horas, só possam retirar findas estas, como castigo das faltas cometidas..." (a.d.132, 15 Fev. 1905).

Meses depois, já em Agosto o problema repete-se e as sanções são agravadas:

"...Foi resolvido que os alunos que derem entrada na escola depois da hora regulamentar, terão perda de recreio nesse dia e no imediato, bem como sairão tanto mais tarde quanto mais tarde tiverem entrado..." (a.d.143, 23 Ago. 1905).

O que parece ser claro e de certa forma chocante nestes textos é que este tipo de infracções é descrito com palavras que nada tem de ambíguo: "castigo das faltas cometidas"!

Trata-se verdadeiramente do emprego da punição no seu sentido expiatório, religioso, muito pouco consentâneo com o sentido que, mais tarde, nesta escola, será dado a esta noção.

E o que é um facto é que a importância dada pelas sucessivas Direcções da Escola Oficina Nº1 à questão da pontualidade, do cumprimento de horários, enfim, a este tipo de regras de controlo, se revela pertinaz ao longo dos anos, pouco mudando, até que a mudança acabe por lhe ser dificilmente imposta.

Desta forma vemos que nos finais de 1907, isto é, quase um ano depois de ter sido aprovado o "Plano de Estudos da Escola Oficina Nº1", a Direcção da mesma, não satisfeita com este rigor nos horários de entrada, resolve acentuá-lo, formalizando-o:

"...Parecendo a alguns dos directores que seria conveniente para o serviço das aulas fazer-se uso do toque de sineta, foi resolvido por maioria, e depois de alguma discussão, que se fizessem dois toques, sendo um às oito horas para o começo das aulas e outro às quatro da tarde para o seu encerramento..." [38] (a.d. 199, 23 Out. 1907).

Pena é que o relator desta acta não tenha sido mais prolixo na sua redacção, porque seria muito interessante podermos escutar com mais pormenor esta discussão duma decisão que foi aprovada por maioria e não por unanimidade.Mas não é preciso irmos muito longe para percebermos que a discussão teria sido rija, e que opondo-se a esta decisão estaria um dos responsáveis pela introdução dos novos "Planos de Estudo...", a que a Direcção se não tinha conseguido opor:

"...sobre a sessão do dia 23, o director Sr. Luís da Matta pede para que se declare que foi contrário aos toques de sineta para avisar do começo e fim do dia escolar. Que fez esta declaração para afastar de si a responsabilidade de se contrariar desse modo a orientação educativa adoptada na escola, tendente a criar nos alunos o espírito de iniciativa e responsabilidade dos seus actos e ainda porque nada justifica a decisão tomada..." (a.d.201, 30 Out. 1907).

Trata-se duma tomada de posição inédita, esta em que um director vem dizer, duas actas depois de se ter tomado uma decisão, que não está, nem nunca esteve de acordo com tal decisão, não querendo, assim, ser por ela responsabilizado.

Trata-se também de marcar claramente as distâncias face a uma concepção de ensino totalmente alheia áquilo que se percebe da introdução ao "Plano de Estudos..." de 1906-07. Não terão também sido estranhas a esta tomada de posição de Luís da Matta eventuais pressões dos professores, particularmente por parte de Adolfo Lima.

Mas as posições das sucessivas Direcções desta escola mantem-se tenazmente agarradas a esta forma de encarar a pontualidade e já no ano de 1909 ela continua a insistir no seu controlo e regulamentação, descendo a pormenores apetitosos:

"...Resolveu-se permitir a entrada das crianças que chegassem depois das oito, tomando-se nota do número dos minutos que entrassem mais tarde, marcando-se uma falta por cada trinta minutos que resultassem da soma destes, dando-se a conhecer esta resolução aos interessados individualmente..." (a.d. 263, 11 Jan.1909).

E logo na primeira reunião que se segue à implantação da República, mais dum ano depois da acta que acabamos de transcrever, esta posição é reassumida e realçada:

"...que a entrada nas aulas seja fixada às oito da manhã sem tolerância (sublinhado no texto), que três faltas dadas pelo aluno sem justificação da família, ocasiona a suspensão do mesmo, que fica responsável pela regularidade do relógio, o contínuo..." (a.d. 356, 21 Out.1910).

É aqui bem claro que se desconfia da vontade dos professores em efectivar este controlo, pelo que se encarrega veladamente o continuo de o fazer.

Aliás, nesta altura, já a posição dos docentes sobre esta questão era perfeitamente conhecida, e pública, pelo menos desde 1908, como veremos dos relatórios dos Conselhos Escolares inseridos nos Relatórios Gerais de Contas e da Direcção anualmente publicados, e poder-se-ia dizer que sobre a questão existia, desde há tempos, um conflito quase aberto entre os professores e as sucessivas Direcções, que só terminará nos princípios do ano de 1911.

Testemunho deste conflito é, entre outros, uma longa declaração feita por Adolfo Lima, numa reunião da Direcção da Escola, que, não tendo dado frutos imediatos, terá no entanto contribuído para as mudanças que se verificam um ano depois.

Tratando-se dum texto perfeitamente ilustrativo do que sobre a questão pensavam os professores, pensamos que valerá a pena a sua transcrição.

Assim sendo, durante uma reunião da Direcção datada de Abril de 1910, e a que Adolfo Lima terá tido acesso como representante do Conselho Escolar, poderemos ler o que se segue:

"...o Sr.Dr. Adolfo Lima chamou mais uma vez a atenção do director para os transtornos que produz e a falta de coerência que manifesta em relação aos métodos de liberdade usados na

escola o rigor estabelecido na hora de entrada na escola e que até hoje não produziu resultados educativos apreciáveis; ao contrário, tem acontecido que alguns alunos quando não querem por algum motivo frequentar a escola usam chegar a hora a que já não sejam admitidos, o que tem o inconveniente de além da falta, se habituarem a uma falsidade; outros, que na escola são pontuais o indispensável para a frequentarem, mostram-se indiferentes ao hábito da pontualidade e escandalosamente retardatários quando não submetidos ao rigor apontado, o que prova a nenhuma influencia educativa do sistema adoptado. Finalmente, por um minuto de atraso o aluno perde um dia de trabalho, que é o principal, e quantas vezes, para entrar no dia seguinte, traz a inútil carta de justificação escrita por ele próprio, por um colega ou por qualquer lojista menos escrupuloso. Em resumo o rigor não educa, não atinge o fim que se teve em vista e consegue o que decerto a escola não deseja -o de criar hábitos de mentira e embuste nos alunos. Depois de alguma discussão, resolveu-se experimentar a liberdade de entrada, encarregando-se o contínuo de notar a hora de entrada de cada aluno devendo o professor demonstrar aos retardatários os inconvenientes da falta de pontualidade..." (a.d. 330, 5 Abr. 1910).

Esta decisão, e como atrás tivemos ocasião de verificar, não parece produzir efeitos práticos, e a questão só parece ser definitivamente decidida quando, em Janeiro de 1911, o velho Luís Filipe da Matta, ocasionalmente regressado à Direcção é vencido numa votação.

Na realidade ao defender nessa reunião que qualquer aluno que chegasse um minuto que fosse depois das oito não devia poder entrar na Escola, e dizendo que era contra a tolerância, visto que "...a escola devia habituar os alunos a ser pontuais..." (a.d. 367, 10 de Jan. 1910), este patriarca põe-se numa posição já então insustentável, numa altura em que a pressão dos professores submergia por completo os aspectos tradicionais presentes na fundação da Escola Oficina N°1, no já então longínquo ano de 1905.

Mas, para que compreendamos melhor o que nesta questão se joga e o que representam as divergencias aqui patenteadas, voltemos a nossa atenção para o que sobre isto e questões similares vinham dizendo os professores desta escola.

Sobre os horários e a sua rigidez, que nos dizem os professores?

Assim, assinale-se a posição de fundo dos professores sobre horários e outras regras do género, tal como a encontramos expressa no relatório do Conselho Escolar, inserido no "Relatório da Gerencia da Ano Económico de 1908-1909":

"...o horário das aulas é também uma incongruência no método de ensino adoptado(...) se as aulas profissionais admitem trabalhos a horas determinadas, não sucede o mesmo com as de instrução geral que se não compadecem com o ensino às horas. Este modo de ensino só é próprio do sistema extensivo, que adopta livros, lições passadas a dedo e só cura de saber se

o aluno decorou a página dada para a lição do dia. No sistema intensivo que atende principalmente à compreensão das cousas, ao desenvolvimento da inteligência e a um saber baseado na experiencia, o tempo de ensino não pode ter limites mínimos nem máximos. Ao deparar-se um problema interessante que prenda a atenção dos alunos cabe o dever ao professor de aproveitá-lo e de esgotá-lo; não deve interromper-se, quebrar o desejo de saber, para adiar o assunto para da ali a dois dias ou mais, às tantas horas-salvo, já se ve, se os alunos se mostrarem cansados..." (p. 8).

Daqui partem os professores para propostas mais concretas, de forma a tornar possível tal forma de trabalho na Escola Oficina, através de combinação de horários, etc. Nunca tendo tais propostas sido levadas até às suas últimas consequências, elas mostram-nos, no entanto, as distâncias que, sobre este e outros aspectos, já nesta altura existiam entre professores e directores da Escola Oficina Nº 1.

Mas continuemos. No relatório do mesmo Conselho inserido no "Relatório da Gerência dos Anos Económicos de 1909-1910 e 1910- 1911", poder-se-á ler o seguinte:

"... sob nossa proposta também foi abolida a regra da hora fixa para a entrada dos alunos, passando a fiscalização da pontualidade para os respectivos professores que seriam os julgadores da admissão ou não admissão conforme as circunstâncias do momento fossem ou não atendíveis para desculpar ou não ao aluno a sua falta de pontualidade.

Parece-nos tal critério mais justo e mais de harmonia com a orientação da escola.

As regras rígidas dos princípios são apenas tendências e nunca normas práticas que podem ser restritivamente seguidas. Há sempre mil e um factos que são razoavelmente atendíveis e que invalidam, neutralizam e relevam uma presumível falta, e que só pela análise das circunstâncias em que se dá um facto é que ele se pode julgar.

Demais, não se pode exigir a uma criança a mesma responsabilidade que se deve exigir a um adulto. É preciso ter em conta que a criança é em parte um incapaz do ponto de vista jurídico da palavra.

A criança não é um indivíduo que manda em casa, que faz o que quer, e que pode exigir dos pais ou parentes que lhe aprontem a horas o seu almoço, ou lhe dêem a tempo a roupa para se vestir e a água para se lavar. A criança que vem cinco minutos mais tarde e que chega à escola afogueada, cansada por vir a correr para não faltar, tem o direito a ser admitida. A criança que, por excepção, durante dias de pontualidade rigorosa, vem um dia mais tarde, tem também direito a ser admitida. Mas esse regime não será contraproducente, não favorecerá o mau estudante, o que não deseja vir à escola?

A educação da pontualidade, como qualquer outra educação, não pode fazer-se por ***uma ordem*** *(sublinhado no texto), pelo império duma vontade, porque não convence e pode redundar numa injustiça. E toda a educação baseada numa injustiça é contraproducente e nula. O exemplo, a prática, é o maior estímulo e o mais eficaz e bela educação.*

A falta de pontualidade está, infelizmente, nos nossos costumes e não podemos exigir a crianças o que os adultos, os seus pais, são os primeiros a não observar..." (p. 9).

De notar duas coisas sobre este longo texto. A primeira é que ele vem inserido num relatório verdadeiramente triunfante do Conselho Escolar em que se anunciam o fim dos exames, das notas, etc., e que já tínhamos citado nesta tese, constituindo assim um notável documento que consagra na prática as indicações contidas no "Plano de Estudos ..." de 1906-1907, cerca de três anos depois de ele ter sido aprovado. A segunda questão tem a ver com a data em que este relatório foi escrito, ou seja, Abril de 1910.

Se recuarmos um pouco, veremos que foi numa reunião datada de 5 da Abril do mesmo ano que, em plena reunião da Direcção, Adolfo Lima se insurge contra a rigidez dos horários, arrancando da Direcção uma declaração em que tal regime seria atenuado. Mas pela acta da reunião de 21 de Outubro de 1910, a Direcção retoma formas de controlo que, por exemplo, impõem a suspensão a um aluno que em três dias chegue atrasado, retirando, ainda por cima, aos professores o controlo das faltas e passando-o para o contínuo.

Na verdade a vitória dos professores só é obtida, no que a este assunto diz respeito, quase um ano depois de ser publicamente assinalada no relatório do Conselho Escolar, ou seja, a 10 de Janeiro de 1911.

O que isto quer dizer é que a Direcção resistiu à mudança destes pontos durante bem mais tempo do que o fez no que concerne à maioria dos aspectos inovadores da Escola Oficina Nº 1, entre as quais, por exemplo, se encontravam as modificações concernentes às avaliações, um ponto que poderíamos admitir ser bem mais sensível que este, da rigidez de controlo da pontualidade.

Porquê?

A resistência à tolerância nos horários: O que é um bom operário, na opinião de alguns dos membros da Direcção da Escola Oficina Nº 1?

Talvez se perceba melhor este tipo de atitude e de resistências a algo aparentemente tão inócuo como a tolerância nas horas de entrada se prestarmos atenção a uma parte significativa do discurso de alguns membros das Direcções da Escola Oficina Nº 1.

Assim, se recuarmos ao capítulo anterior sobre as avaliações, teremos de nos lembrar das propostas de Lima Basto, que visavam copiar do sistema escolar profissional americano, não só as suas formas de avaliação, mas também, porque uma coisa implica outra, as suas formas de trabalho e produção em série.

Aparentemente vencida esta posição, veremos no entanto, de quando em vez, serem recuscitadas opiniões deste género, que no entanto, diga-se a verdade, nunca chegam a ser postas em prática.

Atentemos ao que se diz e propõe numa destas reuniões que se realiza já no ano de 1912, quando o modelo socioeducativo da Escola Oficina Nº 1 propugnado pelos professores se encontra numa fase que poderíamos definir como estável.

Esta reunião versa um ponto sempre muito sensível da Escola Oficina, por razões que atrás já fomos desfiando, e que consiste na forma de retribuir, em dinheiro, o trabalho efectuado pelos alunos no decurso das aulas profissionais.

Este tipo de discussões revela-se duma importância decisiva no âmbito da nossa tese, porque resvala frequente e directamente para o campo das relações entre o mundo escolar e a sociedade duma forma geral, e o mundo do trabalho duma forma particular.

Ou seja, é em relação aos alunos que seguem as vias profissionais que se põe, duma forma muitas vezes directa, a questão sobre que tipo de "trabalhador" é que a Escola Oficina Nº 1 está a "fabricar". Para os outros, os que seguirão estudos mais longos, a questão, que como é óbvio nem sequer se chegará a pôr, é que para eles a distância entre o mundo escolar e o mundo do trabalho é ainda nuito longa.

Esta dicotomia de atitudes e de imagens sobre a criança-aluno desta escola, dicotomia essa que tem a ver com as duas possibilidades gerais de opções dentro do seu curso, raramente se encontrará [39] no discurso dos professores, que sobre isto tem perspectivas completamente diferentes e, dirfamos mesmo, para opostas àquilo que aqui e ali se depreende ser o discurso predominante das Direcções. Predominante mas, repita-se, vencido. Vencido sim, mas, no entanto, presente.

Presente sob que formas?

Para responder a isto, nada melhor que a transcrição da acta a que atrás nos referimos.

Assim sendo, vemos que na discussão sobre as formas de retribuição dos trabalhos executados pelos alunos se diz a determinada altura:

> *"...O Sr. Presidente acha bem que se pague, mas que se houver possibilidade de destrinçar o que é trabalho industrial do que é trabalho escolar, apenas o primeiro deve ser remunerado e isto mesmo como incentivo para que o aluno produza o máximo de trabalho dentro do mínimo de tempo, orientação esta comum nas escolas industriais alemãs que tendem para o barateamento dos produtos, e que estão em oposição com as escolas francesas que, não querendo ater-se a este factor importante, vem os seus alunos em más condições de concorrência com os daquelas. Na mesma ordem de ideias, o Sr. Henrique Constant defende o sistema de preestabelecer para cada obra o tempo de execução e o pagamento a ser feito ao aluno em relação ao tempo certo a mais ou a menos que ele emprega para a executar. O aluno, diz o Sr. Constant, deve sair da escola apto para a oficina, o que hoje não acontece, como o pode mostrar por experiência própria com o exemplo de um ex-aluno da escola que tem na sua oficina e que, satisfazendo-o com a inteligência no trabalho, está longe de lhe dar a mesma satisfação como actividade. Enfim o Sr.Presidente mostra que este assunto é digno de estudo cuidadoso antes de ser tomada qualquer resolução..." (a.d. 438, 24 Set. 1912).*

Raramente teremos ocasião, no âmbito desta tese, de assistir a um discurso tão claro sobre o que deve ser um operário, claro está, na óptica dum patrão.

Porque é nessa qualidade que os membros da Direcção da Escola Oficina Nº 1, e particularmente o Sr. Henrique Constant, que mais à frente encontraremos com posições também elas muito claras sobre o a coeducação, por exemplo, dizem o que atrás tivemos a possibilidade de ler.

E trata-se aqui de patrões que estão descontentes com o tipo de formação que se dá a um jovem aluno da Escola Oficina Nº 1 que vá trabalhar para as oficinas.

De novo, o modelo de formação apontado é o de escolas profissionais, neste caso as alemãs, como anteriormente o eram as americanas, e isto cerca de seis anos depois de decididamente esta escola ter rejeitado tais modelos de formação, ao aprovar, com as reservas que se adivinhavam por parte das Direcções de então, o "Plano de Estudos..." de 1906-07, cuja introdução era claramente oposta a qualquer coisa que se assemelhasse com o trabalho em série ou com a visão tradicional que se teria do que era um operário e qual devia ser a sua formação.

No entanto, formalmente derrotadas em 1907, de novo derrotadas em 1909-1910, quando o essencial do que se podia adivinhar estar na base do "Plano de Estudos..." de 1906 se tornou de facto lei, o que é um facto é que estes sectores mais conservadores da Direcção da Escola Oficina Nº 1, existiam e falavam sempre que podiam. Afinal não eram eles a Direcção da Escola?

Mas note-se que o faziam cautelosamente, como se pode adivinhar pela parte final da transcrição da acta atrás citada, quando se ouve o presidente da Direcção recomendar "... um estudo cuidadoso antes de se tomar qualquer resolução...", visto que de facto os tempos e a correlação de forças existentes na Escola Oficina Nº 1, nesta altura, não eram propícios a este tipo de discursos.

Voltemos um pouco atrás e vejamos do que se queixavam os directores da Escola cujos sentimentos foram tão bem expressos por Henrique Constant? Queixar-se-iam da incompetência profissional dos estudantes que, saindo da Escola Oficina Nº 1, iam ganhar a sua vida no mundo do trabalho? Não. Queixavam-se da inexistência nesta escola, daquilo que mais do que os currículos propriamente ditos, define, segundo os autores que à Sociologia da Educação se têm vindo a dedicar, uma parte fundamental das funções dum sistema educativo tradicional e, porque não dize-lo, classista e reprodutor: A inculcação, pela vivência diária dentro dum espaço escolar gerido por uma série de regras e regulamentos portadores dum capital de violência simbólica, quando não física, duma série de "habitus", ou seja, de atitudes e valores ligados à racionalidade do trabalho, à submissão, à hierarquia, à pontualidade, ao cumprimento escrupuloso de regras impostas sobre os espaços, sobre os tempos, sobre os falares, enfim, sobre o comportamento, inculcação essa sempre necessária ao desempenho harmonioso de profissões subalternas.

Queixavam-se de que na Escola Oficina se assistia à destruição dos métodos de controlo racional de que Foucault, já por nós citado sobre este tipo de questões, nos desenha os traços, pondo-os em paralelo com a ascensão politica e económica das burguesias do século XVII e XVIII.

Enfim queixavam-se em suma de que "... o aluno(...) deve sair da escola apto para a oficina, o que hoje não acontece, como o pode mostrar(...) com o exemplo dum ex-aluno da escola(...) que satisfazendo-o como inteligente no trabalho, está longe de lhe dar a mesma satisfação como actividade..." (acta anteriormente transcrita).

O que representa a abolição destas pequenas regras, ou o que deve ser um operário na óptica dos professores libertários da Escola Oficina Nº 1

E agora podemos perceber perfeitamente as razões das resistências das Direcções face às modificações que se deram nas avaliações, ao ser retirado esse momento de submissão e acatamento da lei, que era o exame, face à supressão das notas, elemento essencial para a hierarquização do capital humano disponível para o trabalho e sobretudo, face à supressão daquilo que é menos visível, mas que eles institivamente sentiam como essencial, ou não fossem eles, na sua maioria, patrões, pequenos ou grandes, mas patrões, que é constituído por uma vivência difusa, mas semeada de regras cujo objectivo é, mais do que a inculcação, a impregnação de atitudes que garantam quer a produtividade, quer a paz social nas empresas, por outras palvras, que garantam a disciplina.

Não será pois, por acaso que a intolerância à hora de entrada, os horários rígidos e as sinetas foram dos últimos símbolos do "ancien regime" a cair nesta escola. Poder-se-ia aqui dizer que o que restava do projecto criado em 1904 por homens dignos e respeitáveis como Luís Filipe da Matta, e que consistia na criação duma escola destinada a formar "bons" artesãos duma forma clássica, mas e justiça lhe seja feita, humana, e que se inseria no espírito de benfeitoria tão típica da Maçonaria do século passado, acabava de vez nestes atribulados anos de 1910, 1911.

Tinha vindo a ser substituído por conceitos como o de liberdade na base da educação, e sobretudo pela noção dada pelos libertários ao que então se designava de educação integral.
São claras as palavras do Conselho Escolar que ao rematar o relatório de 1909-1910 nos diz o seguinte:

> *"...o que choca e provoca a surpresa agradável que a Escola Oficina Nº 1 oferece aos estudiosos que a têm visitado (...) é sobretudo a atmosfera de justiça, de liberdade e de alegria que se respira em toda a escola. É um quid pelo qual a escola se distingue das demais. (...)* ***É que a Escola Oficina é antes de tudo, para o visitante, qualquer coisa de ideal, qualquer coisa para que se caminha, qualquer coisa que deve ser assim*** *(destaque no texto).*
>
> *Este ideal está em que ele traduz as aspirações pedagógicas e sociológicas modernas do que deve ser a escola primária do futuro, o tipo para que tende a escola. Já se disse, e não é supérfluo que o digamos outra vez, que a lei da sociabilização intensiva das sociedades leva a que os indivíduos do futuro devam desempenhar todas as funções sociais, e todos deverão contribuir com os seus esforços para a economia social, desempenhando todos um ofício, como todos devem ter o necessário tempo para satisfazerem as necessidades artísticas, científicas, etc. As castas devem acabar, assim como os monopólios profissionais.*
>
> *A Educação futura deve tender, pois, para formar indivíduos íntegros, socialmente falando, que sem deixar de haver especialistas, peritos, no entanto todos tenham os necessários e imprescindíveis conhecimentos gerais de todas as ciências. Os mutilados devem desaparecer..."(Relatório do Conselho Escolar, in "Relatório de Contas e Gerência do Ano Económico de 1909-1910 e do ano de 1910-1911", pp. 15 e 16).*

Trata-se, de uma forma clara, das mais claras que nos será dado a ocasião de recensear na documentação referente à Escola Oficina Nº 1, de uma profissão de fé no anarquismo, e não só nos seus aspectos educativos.

E são igualmente claras as palavras de Luìs da Matta, que no final desta tese retomaremos, quando já nos anos 30 do nosso século se referia aos objectivos que, segundo ele, estavam na origem do projecto da Escola Oficina Nº 1:

> *"...a sua directriz era dar a cada criança uma educação primária indispensável para um ser humano viver, inteligente e dignamente, não como animal domesticado, ou como animal feroz, mas como unidade social, capaz de livremente concorrer para a evolução progressiva do agrupamento social(...) daqui o desenvolvimento da sua educação intelectual, manual, artistica e social.*
>
> *Tirando-lhe o ensino intelectual, deixaria de ser humano, e a Escola Oficina Nº 1 prepararia apenas "utensílios animais" para fábricas e oficinas; tirando-lhe o ensino manual, deixaria de ser escola oficina. Tirando-lhe o ensino artístico, prepararia criaturas vulgares ou inferiores; sem educação social, daria forças maiores a egoístas, auxiliando a divisão em servos e senhores, em domesticadores e dosmesticados..." (a.d. 870, 6 Ago. 1933).*

É perfeitamente óbvio que estes dois discursos, cuja extracção anarquista era clara, nada teriam a ver com quem se preocupava com o facto de a escola não produzir bons e dóceis operários, pois um dos seus objectivos era precisamente esse: não produzir bons e dóceis operários, o que pelos vistos e na opinião do Sr.Henrique Constant tinha sido conseguido.

Também nos parece óbvio que obedecendo a objectivos sociopolíticos diferentes, ou seja, perfilando-se no horizonte dos professores um tipo de sociedade e de homem substancialmente diferente dos que eram defendidos por pelo menos uma parte da Direcção, as questões que se jogavam na organização dum espaço regido por um arsenal de regras de controlo tradicionais, fundamentais para a reprodução dum modelo autoritário de socialização, eram importantes, e sobretudo teriam de ser destruídas pelos libertários presentes nesta escola. E é à destruição desse arsenal de regulamentos de controlo que, no fundo, vimos assistindo, duma forma lenta mas pertinaz, desde que em 1907 o "Programa de Estudos..." para a Escola Oficina Nº 1 foi aprovado.

Alguns destes aspectos serão de mais difícil remoção do que outros, como vimos anteriormente e continuaremos a ver, mas poucos ou quase nenhuns resistirão à ascensão do modelo educativo libertário na Escola Oficina Nº 1.

Continuaremos, nos subcapítulos seguintes, a dar mostras da supressão de outros aspectos essenciais para a destruição do que restava da estrutura tradicional da Escola Oficina e veremos como a destruição dos mecanismos de controlo tradicionais é fundamental nesta guerra sem sangue.

3 - Transgressões e Punições

Quais eram os comportamentos reprimidos nesta escola, que formas é que tal repressão assumia, quais as causas atribuídas aos comportamentos alvos de repressão por cada uma das sensibilidades politico-pedagógicas desta escola, e que evoluções se foram dando em todos estes aspectos durante o tempo percorrido pela nossa investigação, eis, entre outras, as questões que nos propomos aqui desenvolver.

A partir da detecção e análise de questões deste género, começa a ocupar um espaço primordial nesta tese, a definição e análise daquilo que era proposto como substituição do modelo pedagógico inicial da Escola Oficina. Mas ainda mais do que a definição de conteúdos sociopedagógicos alternativos a tal modelo, assunto que explícita e implicitamente nos tem vindo a ocupar, interessa-nos também compreender os mecanismos de implementação de tais alternativas, questão que, a a par da sua enumeração explícita e da recensão de práticas a ela ligada, consideramos fundamental para a definição da sua essência.

Desta forma, e começando pelas regras que na Escola Oficina N° 1 procuravam modular e controlar os comportamentos, devemos dizer, desde já, e repetindo o que num subcapítulo anterior tínhamos escrito que tais regras são extremamente vagas nesta escola, podendo ser detectadas de duas formas: através de documentos como o "Regulamento para a Escola Oficina N° 1", datado de 1904, que previa uma série de sanções a algo tão vago como o "mau comportamento", e nos documentos que regravam a admissão dos alunos, em que também, além de punições previstas para "maus comportamentos", pouco mais haveria além duma série de prescrições sobre o arrumar das salas, da reposição do material danificado, etc.

As punições para esses vagos "maus comportamentos", previstas nos poucos documentos que a elas se referem, são, e como num subcapítulo anterior também já tínhamos verificado, a repreensão ou censura por parte do professor ou dum director, a suspensão e a expulsão. Esta poder-se-ia dar como resultado de três suspensões num ano lectivo.

Fases houve, no entanto, em que este modesto aparato de regras explícitas e permanentes, e chamamos-lhe permanentes porque atravessam praticamente intactas toda a vida desta escola durante o período que nos interessa, foi considerado insuficiente. Na verdade houve pelo menos uma tentativa de impor um "código disciplinar" como se pode depreender da leitura da acta referente à reunião da Direcção datada de Abril de 1906 em que "... o director Baeta Alves propõe para que se elabore um regulamento disciplinar para os alunos a fim de ser enviado um exemplar às famílias, ficando o mesmo director encarregue de obter elementos suficientes para elaborar este trabalho..." (a.d. 154, 4 Abr. 1906).

De qualquer das formas permitimo-nos realçar que, e sem que os objectivos aqui propugnados tenham sido alcançados, esta foi a única acta de toda a documentação consultada sobre esta escola em que tal tipo de regulamento é mencionado.

Mas quereria isto dizer que não havia normas a cumprir nesta escola? As partes já tratadas nesta tese seriam suficientes para nos dissuadirem de tais enganos. O que se passa é que, na ausência dum regulamento geral sobre os comportamentos suficientemente explícito e claro, se vai "legislando" à

medida que se derem acontecimentos que o justifiquem, ou seja, o "mau comportamento" é de facto punido, e será através de tais punições e das regras, algumas de curta duração, que aqui e ali se vão explicitando como resposta a problemas do quotidiano da vida escolar, que nós poderemos mesmo compreender o que aqui se entendia por "maus comportamentos".

Podemos desde já adiantar que existem essencialmente três sectores que "segregam" punições, e por vezes regulamentos: dizem eles respeito a questões que poderíamos classificar de "políticas", que à frente esclareceremos, questões que se referem a comportamentos, tais como agressões, roubos e o mais que adiante se verá, e questões relacionadas com o que poderíamos chamar de "controlo do espaço", que começarão a ser notadas sobretudo a partir dos anos quinze, quando a escola se "encher" de alunos.

A estes três sectores, acrescente-se um outro que tem a ver com o controlo do que poderíamos chamar de "Aspecto e Higiene" que não sendo alvo de punições propriamente ditas era sobretudo alvo de "recomendações" e "regulamentações" bastante insistentes no decorrer do período que nos interessa nesta escola.

Diríamos assim que são nestas quatro àreas que se verificam mais problemas de controlo, e portanto é nelas que encontraremos, na maioria das vezes, a razão de ser das punições aplicadas e a emergência de regulamentos que as enquadram.

Assim, e especificando as áreas a que nos referimos, diríamos que, e relativamente à primeira dessas áreas, aquilo a que aqui chamámos de questões "políticas" dificilmente se devem encarar no sentido amplo da palavra, tendo sobretudo a ver com alunos que eram punidos por frequentarem outras escolas ou estarem a preparar-se para fazerem exames "oficiais", o que era visto duma maneira extremamente negativa durante, pelo menos, os cinco primeiros anos de vida da Escola Oficina Nº 1. A sanção que detectámos para estes casos, que, diga-se, foram raros, foi a expulsão.

O segundo tipo de questões tinha a ver com o comportamento, propriamente dito, ou seja casos de agressões ou de insolências entre alunos, de alunos a professores, de roubos, e sobretudo a partir da altura em que a escola envereda pela coeducação, por atitudes de ofensa sexual, ou mesmo por indelicadezas expressas pelo que se costuma designar de "palavrões". As sanções eram as que estavam previstas no "Regulamento para a Escola Oficina Nº 1" de 1904 e constavam, segundo a gravidade, em advertências, suspensões e em casos extremos, expulsões. Também muito utilizadas para castigar este tipo de comportamentos, e pelo menos durante uma parte da vida desta escola foram as punições físicas, mas aí a história será outra, como à frente veremos.

No que ao terceiro caso diz respeito, poderemos dizer que se tratava de tentar disciplinar um espaço que à medida que o nome da escola ia crescendo em prestígio, se revelava na verdade muito pequeno para tanta gente. Aqui, raramente poderemos falar de punições propriamente ditas, mas sim de recomendações e de tentativas de organização de tal espaço que resultavam em regulamentos que criavam interditos. De qualquer das formas, não se era ou não se conseguia ser muito rigoroso nas aplicações de tais interdições.

No quarto caso iremos assistir a uma luta pertinaz por parte da Direcção, e mesmo de alguns professores com resultados algo inglórios no sentido de fazer com que as crianças aparecessem com um

determinado aspecto exterior, de que o cabelo curto fazia parte, a pretexto da higiene, algo que não abundaria nas famílias pobres da Graça dessa altura.

Desta forma, e como a princípio foi dito, os aspectos que dentro deste capítulo nos interessarão mais referem-se à forma como as questões relativas aos comportamentos, propriamente ditos, eram vistas e tratadas. O primeiro tipo de questões, a que chamámos "políticas", são muito restritas no tempo, delas já falámos em capítulos anteriores, e parecem-nos de certa forma resolvidas. O terceiro e o quarto, ou seja, o controlo do espaço, e o controlo do "aspecto", merecerão subcapítulos a eles inteiramente dedicados.

Assim sendo, como eram punidos os comportamentos considerados desviantes, e de que comportamentos se tratava?

Comecemos pelo tipo de comportamentos considerados mais graves e que, por o serem, eram alvo de penas de expulsão. Desta forma, o que é que constituía motivo para aplicação de tal pena?

As expulsões

Assim, na acta referente à reunião da Direcção que terá tido lugar em 4 de Abril de 1906, somos informados que "... foram expulsos os alunos nº1, 7, 11, 15 e 18 por terem tido procedimento desonesto e agressivo para o aluno nº 20..." (a.d. 154, 4 Abr. 1906). De seguida, na acta 162, de 17 de Outubro de 1906, somos informados que desde a fundação da escola, ocorrida em Fevereiro de 1905, já foram expulsos dezasseis alunos por razões não especificadas, o que dará uma média de expulsões inferior a uma por mês.

A estes dezasseis expulsos, acrescentam-se, em Janeiro de 1907, mais dois pelas razões que veremos de seguida:

> *"... O Sr. Presidente comunicou que tendo faltado às aulas os alunos 14 e 22, e constando-lhe que o motivo dessas faltas era o de as famílias quererem que elas façam os exames oficiais o que é contra o que está estabelecido nas escolas da nossa Sociedade (...) a Direcção decidiu que os dois alunos fossem expulsos..." (a.d. 172, 2 Jan. 1907).*

No resto do ano de 1907, e durante todo o ano de 1908, não têm lugar, ou pelo menos não foi registrada nas actas da Direcção, mais nenhuma expulsão, sendo assim necessário esperar por Março de 1909, para que delas voltemos a ouvir falar.

Assim, durante uma reunião decorrida neste mês, escreve-se o seguinte:

> *"... foram eliminados por péssimo comportamento os alunos José Garção, António Franco e Marcos Teles e o aluno Manuel Costa Gomes, por ter transgredido as ordens terminantes proibindo que qualquer aluno salte para os muros do jardim da escola. Foi determinado afixar numa das paredes da aula, um quadro com os nomes dos alunos expulsos..." (a.d. 274, 29 Mar. 1909).*

Mas a severidade de tais medidas é de seguida atenuada e, na acta seguinte, ficamos a saber que "... resolveu-se readmitir o aluno António Franco em virtude das suas boas qualidades como aluno, e por se ter achado que o delito não tivera a importância que se lhe atribuiu, transformando o castigo da exclusão em suspensão por 15 dias (...) e pondo um quadro na parede explicando esta resolução..." (a.d. 328, 22 Mar. 1910).

O mesmo procedimento terá a Direcção, cerca de um ano depois, ao expulsar dois alunos que António Lima tinha suspenso, como nos diz a acta referente à reunião da Direcção de 22 de Março de 1910:

"...tendo o aluno Joaquim Pinto de Carvalho batido por várias vezes em alunos mais pequenos e sendo incorrigível, foi suspenso pelo professor António Lima; o mesmo aconteceu com o aluno Perfeito Augusto Pinto, pelo hábito que tinha de furtar os lanches dos seus condiscípulos. A Direcção resolveu expulsar ambos e afixar um aviso, tornando pública aos alunos desta Escola a sua resolução e os motivos apresentados..." (a.d. 328, 22 Mar. 1910).

Um mês depois, ou seja, em Abril de 1910, registam-se mais expulsões num caso que podemos considerar de paradigmático, e que nos revela muito acerca do tipo de problemas de os professores desta escola teriam que enfrentar:

"... A Direcção foi informada de que os alunos Luis Sátiro da Silva e Mário Fernandes, depois de se portarem de maneira tal na aula de Português que a professora Aurora de Macedo os mandou sair da classe, haviam na rua ameaçado a mesma professora e a de franças (...) que na respectiva aula sofrera aquele mau comportamento da parte dos mesmos alunos. O aluno José Maria que, ouvindo as ameaças daqueles dois ainda na Escola, preveniu as professoras, oferecendo-se para as proteger, quando saiu, foi ainda incitar os dois companheiros, fornecendo-lhes pedras.

A Direcção resolveu expulsar os três alunos, reconhecendo embora que isso redundaria no futuro prejuízo deles; mas dada a falta de respeito que nas camadas menos educadas da sociedade existe para com a mulher, considerada quase como escrava e animal de carga, deixar sem uma condenação bem evidente os factos passados seria dar ocasião a que a maioria dos alunos, provindos dessas camadas, passassem a frequentes desconsiderações àquelas professoras, o que tornaria a vida na escola impossível. Também por considerações análogas foi eliminado o aluno Alexandre Lopes por não ser possível desabituá-lo de bater nos seus colegas..." (a.d. 334, 26 Abr. 1910).

De reparar, no entanto que os professores, alvos desta acção, que nos revela muito sobre o tipo de crianças que frequentavam a Escola Oficina Nº 1, parecem preferir outras formas de agir, como se depreende da posição tomada pelo Conselho Escolar, cerca de um mês depois destes incidentes, numa reunião conjunta com a Direcção da Escola :

"...Entende o Conselho Escolar que devem ser evitadas as expulsões, e que quando um aluno se mostre rei: :idente em actos condenáveis, os professores, todos avisados, o deverão isolar, tratando-o com severidade..." (a.d. 337, 17 Maio 1910).

Esta posição dos professores será na devida altura analisada e tida em conta.

Nesta " crónica do crime", que não cobre todo o período de vida da Escola Oficina Nº 1 alvo de análise nesta tese, mas que cremos ser suficiente para termos uma ideia não só da tipologia de comportamentos sancionados com a expulsão, mas também da sua repartição durante as três primeiras fases de vida desta escola, resta-nos assinalar mais três casos, após o que passaremos aos comentários.

Assim em Agosto de 1911, na acta referente à reunião da Direcção que terá tido lugar no dia 23 deste mês, ficamos a saber que duas crianças foram expulsas da escola: uma devida a uma agressão brutal cometida sobre outra, e outra por roubo. A escola é informada da expulsão e das suas causas no que diz respeito ao aluno violento; relativamente ao outro, será a família a ser informada. Já em 1915, e não havendo qualquer outro caso registrado de expulsão durante estes quatro anos, sabemos pela leitura da acta da Direcção nº 532 "... que em virtude de se ter provado que o aluno Diamantino da Silva pretendeu praticar actos desonestos com uma aluna, foi expulso da escola..." (a.d. 532, 1915).

Cerca de dois anos depois, sem que de novo nenhuma expulsão tenha sido assinalada entre estas duas datas, são quatro as alunas alvo deste tipo de sanção. Razões para tal, a calúnia:

"...Foi resolvido eliminar as alunas Capitolina de Jesus Ferreira, Liberta Salles dos Santos, Hortensia Maria Pereira e Laura de Mendonça, visto que por um rigoroso inquérito a que se procedeu, verificou-se serem indignamente caluniosas as acusações feitas por elas ao professor Pereira, de Marcenaria, concorrente também para esta resolução a circunstância bem ponderada pela Direcção do grande inconveniente que, para o resto dos alunos, adviria da convivência com as referidas ex-alunas, que pelo seu incorrecto procedimento já há algum tempo que se tinham tornado notadas e vinham sendo convenientemente vigiadas..." (a.d. 572, 27 de Mar. 1917).

Este caso, sobre o qual o Conselho Escolar é mais loquaz, e que se prende com queixas feitas à Direcção pelas alunas expulsas, de tentativas de sedução por parte do referido professor Pereira, merecerá um maior desenvolvimento, neste e noutro subcapítulo, mais à frente na tese, não só pelas suas características como, também, pela forma como foi resolvido.

Pensamos, assim, ter dado uma ideia não só dos comportamentos punidos com a expulsão, mas também da frequência distribuida deste tipo de pena nestes primeiros doze anos de vida da Escola Oficina Nº1.

Desta forma, num breve resumo, e com base nesta pequena amostra vemos que, de 1905 a 1917, as expulsões assinaladas nas actas quer da Direcção quer do Conselho Escolar da Escola Oficina Nº 1 foram em número de de trinta e cinco, o que daria uma média de quase três expulsões por ano.

Tendo em conta que mais de metade destes casos, ou seja, dezoito deles, se dão nos dois primeiros anos de funcionamento desta escola, entre Fevereiro de 1905 e Janeiro de 1907, poder-se-á

concluir que, a partir desta data, as expulsões começam a ser preteridas face a outras formas de resolver os problemas de índole disciplinar.

Sobre os comportamentos que estão na origem destas expulsões, temos informações referentes a vinte e quatro destes comportamentos, repartidos por nove "casos".

É-nos, pois, possível dizer que foram expulsos por agressão, condutas violentas ou "péssimo comportamento" catorze crianças; cinco foram-no por causas relacionadas com comportamentos sexuais; duas por aquilo a que chamámos causas políticas, ou seja, fazerem exames noutras escolas; duas por roubo e uma por infringir as regras referentes ao espaço físico.

Assim, estão, pois, identificados os dois principais tipos de comportamento puníveis com a pena de expulsão: a violência e questões de ordem sexual, embora esta segunda causa de sanção seja um pouco mais duvidosa, visto que, até este ano de 1917, só foram identificados dois casos deste tipo, e um deles com características muito especiais.

De tudo isto pensamos poder afirmar que, de facto, os comportamentos violentos eram as causas principais da pena de expulsão utilizada nesta escola. Podemos também reafirmar que o índice de expulsões diminui drasticamente após 1907, tudo levando a crer que a partir daqui se preferem sancionar doutra forma os comportamentos considerados reprováveis.

Dentro desta ordem de ideias, notem-se os indícios de discordância entre os directores e os professores sobre a aplicação da pena de expulsão e a forma como uma suspensão aplicada por um professor podia ser transformada em expulsão.

Assim, e excluindo as punições físicas que serão alvo de tratamento especifico, que outras formas havia de punir comportamentos considerados indesejáveis, e, de novo, que comportamentos eram esses?

Suspensões e outras formas de punição

Na acta da Direcção de de 24 de Janeiro de 1906, poderermos ler que "... resolveu-se que aos alunos que tenham mau comportamento, não lhes seja permitido irem ao Coliseu..." (a.d. 151, 24 de Jan.1906). Três anos depois, já em 1909 poderemos ler que "... Tendo o Sr. António Lima suspendido por dois dias o aluno José Maria, por motivo do hábito que tem de agredir os outros alunos, resolveu-se repreendê-lo e avisá-lo que, se reincidir, é expulso da nossa escola..." (a.d. 305, 22 de Out. 1909). E é o que acabará por acontecer, pois é este o aluno que parece ter preparado a "emboscada" a que as professoras de Francês e de Português foram sujeitas, e que anteriormente tínhamos referido.

Será preciso esperarmos por cerca de sete anos, para, em 1916, o Conselho escolar nos informar do seguinte:

> *"...entendiam vários professores e assim o comunicaram que os alunos do 3º grau implicavam excessivamente com as raparigas suas colegas, indo quase a maltratá-las. Deliberou-se que fossem chamados, numa das próximas manhãs, à presença do Conselho e censurados pelo Director..." (c.e. 43, 25 Out. 1916).*

Este período de sete anos sem informações deve-se ao facto de, a partir dos anos 10 do nosso século, e num processo de transferência de poderes que mais à frente será comentado e analisado, a maioria das decisões sobre esta matéria, excepção feita à expulsão, ter transitado da Direcção para o Conselho Escolar. A isto acrescente-se o facto de só dispormos de actas deste Conselho a partir do ano de 1916, as únicas disponíveis na Escola Oficina N° 1.

Mas a partir desta data, os dados tornam-se abundantes, ou pelo menos suficientes para o que nos interessa. De facto, logo na acta seguinte do Conselho Escolar, um extracto duma proposta de César Porto é particularmente revelador do que atrás dissemos:

> *"...Alvitro que em vez de se usar largamente do sistema de suspensões, nas temporadas em que é comum os alunos se mostrarem demasiado turbulentos, se suspendam sob proposta justificada de qualquer professor os trabalhos escolares ordinários durante dois ou seis dias, substituindo-os por passeios, conversações, etc..." (c.e. 44, 6 de Nov. 1916).*

Mas tal proposta do futuro director técnico da Escola Oficina N° 1, ou não terá dado os resultados esperados ou nem terá sido levada muito a sério pelos seus pares, que cerca de um ano depois, reafirmam os regulamentos referentes a suspensões e outro tipo de punições, tal como nos aperceberemos da leitura da acta do mesmo Conselho datada de 13 de Setembro de 1917. Nela se pode ler:

> *"... tratando-se de suspensões, resolveu o Conselho manter o estabelecido: - Considerar três expulsões de qualquer aula ou mesmo do Quintal como uma suspensão; três suspensões como expulsão definitiva. Mais deliberou-se que se voltasse ao estabelecido outrora, e que parecera dar bons resultados, de não permitir a entrada, em qualquer aula ou no próprio Quintal, a todo o aluno da 3ª classe ao 6º grau que fosse posto fora de qualquer delas ou mesmo do Quintal..." (c.e. 21, 13 Set. 1917).*

Tratava-se de uma decisão muito interessante, pois através dela ficamos a saber que um aluno expulso duma classe poderia ir para outra, o que nos ajuda a compreender a forma como estas crianças se moviam na escola e o controlo que elas exerciam sobre o espaço físico da mesma.

De novo as relações entre os sexos voltam a estar na origem de medidas de controlo, por vezes severas, como somos informados pela leitura da acta referente à terceira reunião do Conselho Escolar do ano de 1918, em que várias alunas se queixam de colegas seus mais velhos que "... as tratavam menos respeitosamente, chegando a proferir obscenidades na sua presença..." (c.e. 21, 13 de Set. 1917).

Estas queixas motivam um longo processo de investigação, típico da forma que este Conselho tem de abordar problemas desta natureza, e em que se chega à conclusão que, se alguns destes rapazes não utilizavam tal linguagem com propósitos intencionais, já outros, com destaque para um tal Adelino "...o fazia sempre com intenções maliciosas...".

Depois duma discussão prolongada e acesa, em que Luís da Matta propõe a expulsão do que é considerado o principal prevaricador, acaba por se concordar em repreender dois dos rapazes e aplicar

uma suspensão prolongada ao Adelino.Mas tudo volta atrás, quando as alunas que se tinham queixado intercedem pelo seu colega.

Assistimos então à redacção de dois avisos "públicos", um que não chega a ser afixado e outro que é o definitivo. Diz o primeiro o seguinte:

"...O Conselho Escolar da Escola Oficina Nº 1, tomando conhecimento de que o aluno Adelino Alves Nunes proferira obscenidades, resolveu-se suspende-lo por um mês, e dar conhecimento do facto à Direcção...".

Já o segundo aviso, aquele que foi de facto afixado, dirá:

"... O Conselho Escolar da Escola Oficina Nº 1, tomando conhecimento de que o aluno Adelino Alves Nunes proferira obscenidades, resolveu suspende-lo por um mês e dar comhecimento do facto à Direcção da S.P.E..

Tendo porém em consideração o pedido feito pelas alunas do 2º, 3º, 4º, 5º e 6º Graus, resolveu que o aluno apenas fosse suspenso durante a presente semana..." (acta do Conselho Escolar atrás referida).

Registe-se aqui a mobilização de quase todas as alunas desta escola, no sentido de evitarem um castigo que na verdade parece desproporcionado, face à transgressão. Mas estas mobilizações, que nos mostram que estas crianças se sabem organizar, estão também na origem dalguns problemas com que os professores se debatem.

De facto, dois meses depois deste "caso", em Maio os professores queixam-se dos seus alunos do 4º grau "... pela forma pouco correcta como ultimamente tem procedido nas aulas e mesmo na escola. Estando todos os professores de acordo em que era preciso fazer-lhes sentir o seu mau procedimento, resolveu-se que seriam os mesmos alunos chamados perante o director técnico Sr. César Porto..." (c.e 8, 30 de Maio 1918).

Tal conversa não parece no entanto produzir grandes resultados, já que ano e meio depois, os professores continuam a queixar-se do procedimento geral dos alunos da escola, a partir do 4º grau para cima "... dando-se até o caso de a aluna Irene Evaristo proceder incorrectamente com a professora Ermelinda Valente. O director técnico diz que nessas ocasiões é que se deveria aplicar uma suspensão para que assim eles sintam bem o seu procedimento..." (c.e. 35, 18 de Dez. 1919).

Mas cerca de um mês depois já César Porto, de novo, acha que se está a ir longe de mais nas suspensões :

"...Falando-se em suspensões feitas ultimamente, o director técnico mostra-se contrário às suspensões muito longas por estas prejudicarem os alunos no seu adiantamento, e porque para os fazer sentir, se isso tiver de ser, não é necessário muito tempo..." (c.e. 3, 18 de Fev. 1920).

Assim sendo, as seis actas que reproduzimos, e que se referem a punições de comportamentos ou atitudes de alunos, repartem-se entre repreensões, suspensões, e num dos casos, passado no primeiro ano de vida da escola, numa proibição de alunos "malcomportados" se deslocarem a uma festa no Coliseu.

Mas, mais do que à punição de comportamentos, aquilo a que assistimos frequentemente nestas actas é à tentativa de, através do diálogo que aqui passa pela repreensão, impedir que determinado tipo de comportamentos se agrave, tomando formas violentas.

Despoletar e prevenir tensões existentes entre alunos, nomeadamente alunos de sexos diferentes, parece ser uma das tarefas a que sobretudo o Conselho Escolar se encarrega mais frequentemente. Ou seja, é mais patente aqui um trabalho de prevenção do que um trabalho de repressão. No entanto, isto terá também muito a ver com o tipo de material que é maioritariamente expresso nas actas deste Conselho, visto que, fora alguns casos exemplares, ficamos com a impressão, sublinhada por uma ou outra intervenção, de que uma boa parte das questões relativas a transgressões "disciplinares" e à sua respectiva punição não é aqui mencionada.

Na verdade, pouco se fala nessas actas em suspensões, a modalidade de punição considerada mais grave a seguir às expulsões, e, sobretudo, raros são os casos em que, quando delas se fala, se mencionam explícita e detalhadamente os comportamentos que lhes estão na origem.

De facto, quando nas actas do Conselho Escolar se fala de suspensões, e fora os poucos casos concretos atrás mencionados, fala-se duma forma geral e indirecta, que nos permite, no entanto aperceber-nos que elas eram, pelo menos em determinadas ocasiões, muito utilizadas, como nos mostra o protesto de César Porto transcrito na acta do C.E. datada de 6 de Novembro de 1916.

Além disso, estas suspensões pareciam implicar a proibição de frequência da escola aos alunos visados, por um espaço de tempo julgado exagerado pelo mesmo César Porto, como de novo se pode depreender das suas palavras transcritas na acta do mesmo Conselho datada de 18 de Dezembro de 1918, e também do castigo proposto para um aluno que teria utilizado expressões ofensivas perante as colegas, tal como nos é relatado na Acta nº 3 do ano de 1918. Neste caso, não fora o facto de as alunas da escola se terem mobilizado para interceder pelo aluno em causa e este teria sido suspenso pelo período de um mês, o que nos leva a pensar se isto não equivaleria de facto a uma pena de expulsão.

Desta forma, pensamos poder deduzir, sem grande margem de erro, que, apesar de não contarmos com muitos dados factuais sobre as suspensões, elas seriam frequentemente aplicadas. Os casos que pensamos poder deduzir como estando na sua origem, e fora os poucos considerados graves para o tipo de ética que esta Escola procurava difundir, ética essa muito sensível aos aspectos de convívio entre sexos, constavam sobretudo de períodos cíclicos de indisciplina colectiva, que revelavam, paradoxalmente, que um dos aspectos considerados como fundamentais nos valores preconizados por esta escola, ou seja, a auto-organização dos alunos, com o inevitável espírito de corpo e de solidariedade, era na verdade obtido, podendo no entanto virar-se contra quem tinha favorecido e estimulado o seu surgimento.

Poderemos também deduzir do que atrás foi dito, e das fontes a que tivemos acesso e de que procurámos fornecer um resumo equilibrado, que a atitude da escola e sobretudo do Conselho Escolar

sobre esta matéria parece por vezes balançar entre um equilíbrio notável, em que os casos são cuidadosamente estudados e ponderados, a par de deslizes que, denotando um certo cansaço, parecem estar na origem de soluções rápidas, com a aplicação expeditiva e indiscriminada de suspensões.

Isto será talvez mais fácil de compreender, se tivermos em conta que, para uma enumeração mais completa e detalhada dos problemas de comportamento existentes nesta escola, se revela insuficiente a sua detecção através apenas das punições a que eles são sujeitos.

Na verdade, em muitos casos, os seus autores não são identificados, e noutros eles não são punidos, numa atitude que revela um certo cansaço, por vezes perto da impotência, por parte sobretudo do Conselho Escolar, que é quem está mais exposto a este tipo de questões.

Noticias sobre apedrejamentos dos edifícios vizinhos, de roubos com arrombamento de cadeados, e mesmo do assalto à caixa forte de "A Solidária", de violências e agressões entre alunos, em que em desespero de causa o C.E. chega a pedir à própria "Solidária" que os impeça ou lhes ponha termo (c.e. 34 Jul. de 1916), são relativamente frequentes, numa prova de que por vezes se não conseguia controlar um tipo de ambiente que se avizinhava da violência propriamente dita.

As punições físicas

Reagindo a este clima, ou contribuindo para ele, alguns dos professores caíam frequentemente, eles também, em atitudes de confronto físico que no entanto, eram sempre que possível, desautorizadas e mesmo punidas com a expulsão do professor prevaricador.

O primeiro caso destes de que temos conhecimento dá-se no ano de 1908, com um professor de Françês que "... aplicava castigos corporais. Foi-lhe lembrado o que a esse respeito determina o regulamento geral..." (a.d. 224, 30 de Mar. 1908). Mas o dito professor parece insistir nesta forma de tratar os seus alunos e depois de ter sido de novo avisado, (actas 235 e 236 da Direcção), resolve- se mesmo expulsá-lo (a.d. 239, 21 Jul. 1908).

Entretanto, ainda no mês de Maio de 1908, um outro professor é avisado pelos seus comportamentos violentos face aos alunos, lembrando-lhe a Direcção dos artigos 9 e 13 dos "Regulamentos para a Escola Oficina Nº 1" de 1904, artigos esses já por várias vezes aqui expostos, mas que devido ao facto de passarem a ser muito evocados nestes casos achamos conveniente voltar a reproduzi-los. Dizem eles, referindo-se ao artigo 9, o seguinte:

> *"... incumbe a todos os empregados tratarem com carinho os alunos, sendo expressamente proibido dirigir-lhes insultos ou exercer sobre eles qualquer acto de violência...".*

Quanto ao artigo 13 ele informa-nos que "... nos casos de negligência e mau comportamento, o aluno será pela primeira vez advertido particularmente pelo professor e nas reíncidências, admoestado pela direcção em sessão..."

Tais avisos, e tal como no caso do professor de Françês, não parecem resultar, pelo que o referido professor de Marcenaria é também ele expulso desta escola (a.d. 241, 17 de Ago.1908).

No ano seguinte é a vez do outro professor de Marcenaria e de o professor de Ginástica serem lembrados da existência dos artigos 9 e 13 do Regulamento (a.d 290, 5 Jul. 1909).

No entanto, os problemas com o professor de Marcenaria continuam, como nos podemos aperceber duma bem significativa acta da Direcção em que este professor se queixa da indisciplina dos seus alunos:

> *"... o Sr. Presidente diz estranhar esta queixa feita de alunos que se mostram diligentes em todas as restantes disciplinas; o facto de a queixa ser contra eles, mais vem confirmar a sua opinião de que ao professor falta ainda a qualidade essencial para o ensino ser proficuo, isto é, saber manter pelo interesse, e pelo desejo de saber, a atenção, a persistência e a serenidade dos alunos; julgo que mais precisará o professor de ser chamado à ordem do que os próprios alunos de que se queixa. O secretário afirma ser da mesma opinião, julgando no entanto que o professor de Marcenaria poderá na verdade tornar-se um professor, desde que se encontre maneira de se lhe fazer perder hábitos de oficina que são vulgares em todo o operariado, justamente por falta de escolas..." (a.d. 321, 1 Fev.1910).*

Esta curiosa, mas bem significativa forma de ver o mundo operário, e a função da escola face a esse mesmo mundo são realçadas mais dum ano depois desta acta quando, finalmente este professor fôr expulso. Na sequência desta expulsão, e entendendo a Direcção que não consegue fazer destes marceneiros bons professores, isto na óptica da Escola, resolve então "... substituí-lo por um oficial que trabalhará como em qualquer outra oficina, de sol a sol, e ensinará os alunos debaixo da direcção pedagógica de outro professor..." (a.d. 399, 4 Dez. de 1911).

Anos depois, dá-se um caso semelhante, mas desta vez com um professor de Inglês que em 1918, por ter punido fisicamente um aluno e ter reincidido depois de admoestado pela Direcção é demitido (c.e 1, 28 Fev. 1918; a.d. 595, 12 Mar. 1918). Cerca de um ano depois, de novo o mesmo problema e de novo com um professor de Marcenaria (a.d 631, 15 Jul. 1919). A Direcção, inquieta, resolve investigar o caso que tinha sido denunciado pelo pai da criança agredida, mas o que é um facto é que este professor, o professor Pereira, que já tinha sido acusado de tentar seduzir as suas alunas, gozava de sólidas relações nesta escola, por razões que, mais à frente, quando falarmos de "coeducação", serão bem esclarecidas. Nada acontece a este professor, o que constitui um excepção à forma como tal tipo de casos era tratado pela Direcção e pelo Conselho Escolar.

Diga-se, aliás, que as denúncias a este tipo de comportamentos, vinham quer de outros professores quer das crianças quer, mais raramente, dos seus pais, pelo que de facto seria muito dificil que tal tipo de comportamentos ficasse impune nesta escola.

Sobre esta questão das punições fisicas, parece-nos, assim, pertinente realçar vários aspectos que julgamos interessantes para a clarificação da tensão existente entre as regras e as práticas, por um lado, assim como, por outro, a maneira como este tipo de inevitáveis tensões se insere no processo evolutivo da própria escola.

O primeiro desses aspectos tem a ver com o facto de as denúncias deste tipo de comportamentos "violentos" por parte dos professores só se darem a partir de 1908. Desta data em diante,

pensamos, com base nos dados disponíveis, que todos os casos denunciados, e à excepção do que se passou com o professor Pereira, foram na verdade reprimidos.

No entanto, verdade seja dita, eles continuam a dar-se até ao fim do período de vida da escola que nos interessa analisar, o que pode constituir uma boa indicação de como seria difícil tratar com estas crianças sem se recorrer à violência ou, o que aqui nos aparece como mais pertinente, sem se ter uma formação pedagógica adequada.

Porque, na realidade, os professores envolvidos neste tipo de casos, são quase todos eles, ou professores dos Trabalhos Oficinais, de origem operária e sem preparação pedagógica de nenhum tipo, ou professores de Línguas, cujo critério para ensinarem nesta escola era constituído sobretudo pelo facto de serem professores estrangeiros, sendo portanto provável e natural que eles também fossem alheios aos métodos que se queriam empregar na Escola Oficina Nº 1.

Repita-se, porque nos parece um facto pertinente, que só a partir de 1908, ou seja, três anos depois de a escola ter sido fundada é que estes casos começam a ser denunciados. As razões para tal têm obviamente a ver com a evolução desencadeada pela aprovação do "Plano de Estudos para a Escola Oficina Nº 1 " de 1906-1907 e o que ele representou em termos de realinhamento de forças político-pedagógicas dentro desta escola.

Na verdade, e como tudo nos parece fazer crer, o facto de este tipo de comportamentos não ser registrado até 1908, não nos indica que eles não se dessem. Pensamos é que, a partir da altura em que as transformações gerais desencadeadas pelo "Plano de Estudos..." de 1906-1907 se vão fazendo notar, estas punições físicas se tornam se não impossíveis, pelo menos muito difíceis de encobrir.

De notar, no entanto, que a partir daqui não parece ter havido clivagens entre a atitude dos professores e a atitude das sucessivas Direcções que vão expulsando os professores que agridem os seus alunos. Este passaria, pois, a constituir um ponto de consenso entre professores e directores.

O poder de punir e a sua evolução

Mas, depois de tudo isto, cremos que se impõe uma paragem, de forma a termos uma perspectiva sobre os comportamentos gerais considerados marginais, a forma como eles eram encarados, e os problemas, por eles criados, resolvidos.

Desta forma, uma das questões que se nos afigura interessante é a reconstituição da maneira como se processava a aplicação dum castigo na Escola Oficina Nº 1.

Na verdade, até 1907 tudo nos parece simples: Os directores, por indicação dos professores ou com base nas suas próprias observações, analisavam e decidiam todos os casos, impondo os castigos que julgavam necessários. A partir desta data, a questão modifica-se devido a, na nossa opinião, dois factores intimamente relacionados entre si: A aprovação do "Plano de Estudos ..." de 1906-1907, e a criação, no mesmo ano, por proposta de Luís da Matta, do Conselho Escolar (a.d.211, Dez 1907).

Assim sendo e com base nos dados disponíveis, este Conselho seria composto por todos os professores desta escola, como parecem indicar as assinaturas apostas nos "Relatórios do Conselho Escolar" inseridos nos "Relatórios de Gerência" a que tivemos acesso, ou seja, os que vão de 1907 a

1915 [40]. As suas atribuições, até 1914, parecem ser um tanto vagas, variando, na nossa opinião, com a correlação de forças que se vai estabelecendo entre as Direcções, compostas essencialmente por membros da S.P.A.C.E., mais tarde S.P.E., e Luís da Matta e os professores, personalizados sobretudo na figura de Adolfo Lima .

Até 1914, data em que a "frente" constituída por Luís da Matta e Adolfo Lima se desfaz, tudo indica que, e como já antes, e sobejamente, tínhamos dito, a influência do Conselho Escolar foi aumentando. Neste ano e com o pretexto de resolver a situação de conflito entre Lima e a Direcção, o que como sabemos, não foi conseguido, o Conselho Escolar é alvo duma definição mais precisa das suas funções, que lhe modificam substancialmente os poderes, pouca influência tendo, no entanto, na sua conduta futura no que concerne a este tipo de casos.

De qualquer das formas, parece de facto ter havido uma progressiva delegação de poderes, nomeadamente, no caso que nos interessa, da Direcção para o Conselho Escolar, a partir da altura em que este se forma, nos finais de 1907. Mais do que uma delegação destes poderes, parece sobretudo dar-se uma clarificação, no que às punições diz respeito, das atribuições de cada um destes órgãos.

Nesta repartição de poderes, parecia ficar claro que aos professores cabia a repreensão e a suspensão, ao passo que à Direcção caberia a aplicação da pena mais grave, ou seja, a expulsão, decisão essa que obedeceria, no entanto, regra geral, a recomendações dos professores reunidos em Conselho Escolar.

Reorganizando toda esta informação, diríamos resumidamente que, a partir de 1907-1908 o primeiro "crivo" no que diz respeito às punições de comportamentos se dava no Conselho Escolar. Este, em conformidade com a natureza e gravidade do caso, tinha três opções: ou chamava os alunos e repreendia-os, o que parece ter sido a solução mais frequente, ou suspendia-os, informando de tal a Direcção, ou encaminhava o caso para esta ultima, propondo ou não a expulsão. Esta seria a opção menos utilizada pelo C.E., tratando-se apenas de casos considerados verdadeiramente graves. Estes casos teriam sobretudo a ver com actos de agressão e violência e com actos referentes a matéria mais delicada, como o seria a matéria com implicações sexuais, e sobre eles parece ter-se mantido o poder da Direcção de aplicar a pena mais grave do arsenal de regulamentos previstos para o controlo de comportamentos, ou seja, a expulsão.

Nos casos em que o Conselho Escolar suspendia alunos, informando a Direcção de tais suspensões, esta poderia agravar a pena indo até à expulsão, tal como se deu num caso atrás transcrito na acta referente à reunião da Direcção que ocorreu a em 22 de Março de 1910. Nesta reunião, recordemo-nos, António Lima decide suspender dois alunos, um por agressão e outro por roubo, e a Direcção resolve agravar tal pena, transformando-a em expulsão.

Tal facto não teria agradado aos professores, que em reunião conjunta com a Direcção, o fazem notar, como se pode depreender da leitura da acta da Direcção datada de 17 de Maio de 1910, e que atrás transcrevemos.

Estamos, pois, na nossa opinião, perante um caso em que se perfilam dois tipos de podêr de decisão: um que se começa a tornar efectivo, progressivamente, a partir de 1907, ou seja, o do Conselho Escolar, que a pouco e pouco, também nesta matéria vai substituíndo a Direcção, cuja poder de decisão se vai tornando cada vez mais simbólico a partir da data mencionada.

Neste caso específico da definição e punição de comportamentos, e a outras razões já anteriormente focadas, poderemos também ligar esta inversão das posições iniciais, ao facto de o Conselho Escolar ocupar um lugar de proximidade face a este tipo de questões, que se revelará fundamental na aquisição dum maior poder de decisão face a elas.

Na verdade, uma vez detectados tais problemas, seguia-se, pelo menos nos casos considerados mais sensíveis, um cuidadoso e por vezes extenso inquérito por parte do Conselho Escolar e seria através do tipo de informação por ele reunida, que todas as punições se davam.Ou seja, na grande maioria dos casos que lhe diziam directamente respeito, a Direcção seria levada a tomar medidas com base no material recolhido e compilado antes pelo Conselho Escolar, acabando este por aparecer, progressivamente, a partir de 1908, como o verdadeiro centro de decisões em matéria disciplinar.

A definição dum estatuto para o Conselho Escolar, no ano de 1914, é provavelmente um indicador de que a Direcção partilhava desta nossa opinião e que não estaria muito contente com a forma como as coisas até aí se processavam, tentando através de tal regulamentação, e como à frente na tese se verá, limitar o podêr do C.E., controlando-o. Sendo assim, interessa-nos, pois, tentar perceber como é que se processava a tomada de decisões em matéria disciplinar neste Conselho. Para isso, nada melhor do que um caso considerado exemplar, ou seja, por exemplo, o caso das quatro alunas expulsas por caluniarem o professor de Marcenaria, Artur Pereira, caso sobre o qual dispomos dum abundante material.

Análise dum caso: punir e convencer

É assim que, um dia do ano de 1917, uma professora, de seu nome Leonor Rodrigues, vem alarmada informar Luís da Matta de que quatro alunas a tinham procurado para lhe darem conta de queixas referentes à maneira de proceder para com elas, por parte do professor Artur Pereira:

"...perante isto, resolveu Luís da Matta, auxiliado pela professora Dª Deolinda Quartim proceder a um inquérito o qual passa a expor.

Interrogadas as queixosas, estas narram o seguinte:

Que o professor Artur Pereira tinha duma vez pegado ao colo da Laura, metendo-lhe a mão pela saia; doutra, ter dito à Hortensia, ao ver-lhe os braços cobertos de pelos, se era igualmente peluda em todo o corpo; doutra vez, na Marcenaria por esta aluna e Maria Elisa Pestana discutirem o tamanho de duas malhas que haviam serrado dum pedaço de madeira, que ele lhes havia dado a seu pedido, o professor Artur Pereira perguntou se já as tinham medido.

Interrogado sobre o caso o professor visado, este respondeu que do 1º e do 3º caso se não lembrava; mas se realmente eles se deram ele não lhes pôs a menor malícia e se o fez foi inconscientemente. Quanto ao segundo caso, recorda-se que não foi assim. Uma vez na aula pareceu-lhe que o cabelo da aluna estava chamuscado. Porém, notando bem, reparou que estava era cheio de lêndeas. Por isso lhe recomendou que tivesse muito cuidado, pois, como era muito peluda como se via pelos braços, em breve teria o corpo todo coberto de piolhos.

Ouvidas também todas as alunas do 2º grau e todas as demais alunas e alunos do 4º e 5º graus, todos foram unânimes em declarar que não achavam o professor Pereira capaz de praticar qualquer dos actos de que o acusavam. Se às vezes era um pouco desabrido, quando o faziam zangar, no entanto era incapaz de lhes dirigir algum termo ofensivo ou menos decente, quanto mais agora proceder incorrectamente para com as alunas.

Ponderando estes factos e os antecedentes das alunas e do professor visado, e vendo naquelas demasiada malícia da parte destas alunas e talvez espírito de vingança da parte da Capitolina, visto por duas vezes já ter sido suspensa pelo professor Artur Pereira, e parecer ter sido a instigadora das outras, o Conselho resolveu propor a sua expulsão, com exclusão da Laura Mendonça, demasiado criança ainda e que parece ter sido empurrada pelas demais.

O Conselho, porém, antes de tornar a sua resolução definitiva, quis ouvir os alunos do 4º e 5º graus e deles saber, fosse qual fosse a deliberação tomada contra as suas colegas, se era sua opinião que o Conselho procedia contra elas por espírito de vingança e protecção dum colega ou, pelo contrário, se procedia por julgar que a razão e a justiça lhe assistiam; isto é, se eles entendiam dever solidarizar-se para com as colegas alvejadas, ou se, pelo contrário, com os professores (...).

A isto responderam firmemente estar de acordo com o Conselho, não acreditando que qualquer resolução por ele tomada, mesmo que dela discordassem, fosse por vingança ou espírito de mesquinharia..." (c.e. 7, 22 Mar. 1917).

Decompondo em partes todo este processo, veremos que, em primeiro lugar, a professora que levanta o caso dirige-se imediatamente a Luís da Matta, que emerge aqui, e na ausência de Adolfo Lima, que já em 1915 tinha deixado de ser professor da Escola Oficina Nº 1, como a personagem fundamental do Conselho Escolar e, quiçá, da escola.

Este resolvendo inquirir o que na realidade se passou, escolhe para o coadjuvar Deolinda Quartim, provavelmente pelo facto de ser mulher, mas também, certamente, por se tratar duma das professoras com mais prestígio nesta escola, nela leccionando desde 1912 (a.d. 411, 26 de Dez.de 1911). De seguida são ouvidas as alunas implicadas no caso, e o professor. Seguidamente e antes de se tomar uma decisão, resolve-se ouvir, uma a uma, todas as alunas dos graus em que o professor lecciona. Só depois de o essencial dos factos estar reconstituído, com uma escassa probabilidade de erro, é que se convoca o Conselho Escolar e se toma uma decisão. No entanto, antes de tal decisão ser tornada pública, faz-se um inquérito aos alunos dos graus mais avançados, não sobre a decisão em si, que ainda não é pública, mas, no fundo, sobre o grau de confiança que estes têm no Conselho Escolar.

Todo este processo é, julgamos nós, essencial para se compreenderem algumas das características do modelo pedagógico adoptado por esta escola, ou se quisermos, e mais do que isso, para compreendermos a forma como a educação era vista e sobretudo vivida na Escola Oficina Nº 1.

A primeira questão que em todo este processo se torna evidente, sem merecer grandes reparos, é a vontade de esclarecer os factos até ao fim, numa óptica imparcial e justa. Nada de mais natural, tendo em conta a gravidade das acusações feitas ao professor Pereira.

A segunda questão que neste processo se joga, tem a ver com o desejo de manter a unidade de uma comunidade educativa. Na verdade, ao decidirem por um professor contra as alunas que o acusaram, os dirigentes da Escola Oficina querem assegurar-se de que essa decisão não seja vista como uma posição de professores contra alunos, o que iria minar todos os pressupostos pedagógicos na base desta experiência e ao mesmo tempo contribuir para a divisão da comunidade. Para que tal aconteça, torna-se necessário associar, ainda que indirectamente, os alunos a esta tomada de decisão.

Mas repare-se como o Conselho Escolar aqui procedeu:tudo foi posto de uma maneira clara, os alunos informados sobre as queixas das suas colegas, e de seguida questionados sobre o grau de confiança que depositavam neste conselho para resolver este problema.

Nada do que aqui aconteceu foi escondido, não existindo aqui algumas das subtilezas com que por vezes os modelos pedagógicos da educação nova procedem, quando, querendo demonstrar que trabalham em democracia, mais não fazem do que associar crianças a tomadas de decisão para as quais estas não têm as condições prévias para nelas participarem plenamente. Não há aqui o tipo de manipulação que se pode encontrar em "referendos" postos um pouco às cegas, em que as crianças, num processo manipulatório, são levadas a tomar decisões, sem estarem inteiradas da natureza dos problemas e dos dilemas que lhes são postos, ou sem terem a maturidade suficiente para escapar às pressões afectivas exercidas pelos adultos.

Nada é mais oposto ao que acabamos de descrever, do que este processo em que a Escola Oficina se envolveu. Os adultos desta escola não se escondem atrás das crianças, e se inquirem e lhes perguntam sobre o que elas pensam acerca do Conselho Escolar, não fingem sequer delegar as penas a aplicar, assumindo-as inteiramente e poupando esse tipo de decisão às crianças.

Ao procederem desta maneira, os professores desta escola assumem claramente que, perante as crianças, eles são o poder, e assumem que as crianças estão numa fase de aprendizagem global da vida e dos mecanismos que devem conduzir a tal poder, tudo isto inserido num verdadeiro processo educativo, pelo que também assumem que as crianças desta escola não têm nem a idade nem a experiência necessárias para poderem desempenhar inteiramente um papel activo num processo de tomadas de decisão que implique dilemas desta natureza, em que estão envolvidos colegas deles, mas, sobretudo, em que está envolvida toda a comunidade educativa que é a Escola Oficina Nº 1. Mas elas são ouvidas e de certa forma envolvidas em todo o processo, desde o princípio até à sua fase crucial, ou seja, a decisão penal, da qual elas são naturalmente excluídas.

Trata-se na nossa opinião de uma forma de proceder o mais perto possível, dadas as circunstâncias, da forma como se deve entender um processo democrático num espaço onde existem crianças e adultos.

Primeiro, porque tudo é bem claro desde o início, e as relações de força, se é que se deve chamar tal coisa à natural desigualdade de relações entre crianças e adultos, não são ocultadas.

Segundo, porque associa os alunos a tomadas de decisão de uma forma que poderíamos chamar de educativa: perante estas crianças, todo o caso se foi espraiando, menos a decisão final. Naturalmente que em todo este caso terá havido discussões, trocas de pontos de vista, reticências, dúvidas, mas as crianças terão percebido desde o início até ao fim, como tal processo se desenrolou,

tendo tudo isto redundado num momento educativo de uma riqueza enorme. A forma como elas dizem confiar no Conselho Escolar mostra aliás que neste tipo de relações havia uma assinalável maturidade por parte de tais crianças: elas dizem que confiam globalmente no Conselho Escolar, o que não as obriga a concordarem necessariamente com as suas decisões.

É um tipo de relação extremamente sã, madura e indicadora duma comunidade extremamente equilibrada, quase transparente, e de onde se não excluem os erros, como foi o caso nesta decisão. Na verdade, e como mais à frente veremos, e apesar de neste momento da tese se tratar de uma questão irrelevante, a decisão foi provavelmente errada e o professor Pereira tinha certamente um fraquinho por adolescentes.

Os mecanismos de atribuição causal de comportamentos

Outra das questões que nos interessará explorar é a das causas que são atribuídas aos comportamentos tidos como marginais na Escola Oficina Nº 1.

Bastante esclarecedor sobre estas causas, é um extracto do "Relatório do Conselho Escolar", inserido no relatório da "Gerência do Ano Económico de 1908-1909".

Neste belo texto, em que se relatam os progressos feitos pelos alunos desta escola, progressos esses atribuídos aos métodos de que a liberdade e a individualização constituem os pilares principais, poder-se-á ler o seguinte:

"... Efectivamente, se observarmos o que se tem passado todos os anos, quando entram novos alunos, podemos chegar a esta conclusão: a princípio os novos vindos doutras escolas onde há a chamada disciplina, tão embrutecedora aliás, ou vindos directamente de sob a tutela familiar, do regime corrente e de todo o momento do "Está quieto!", "Não faças isso!", "Olha que apanhas!", etc., ao sentirem-se livres, aparentemente entregues a si próprios, têm a natural expansão e excessos daqueles que saem da tirania ou de uma prisão: os seus músculos carecem de exercício, de emprego, todo o seu corpo pede actividade; a vida sai-lhes por todos os poros e na mobilidade dos seus olhos vê-se brilhar a necessidade de fazer coisas, de não estar quieto, o que leva a abusos de momento. Mas o hábito do exercício cansa e o exemplo dos que estão já completamente afeiçoados ao método corrige os excessos e, ao cabo de dois ou três meses, a maioria deles está conquistada, aborrecida de tanta liberdade, os excessos e abusos desaparecem e fica apenas o devido e natural exercício da liberdade nos verdadeiros limites, isto é inteligentemente compreendida (...).

Mas dissemos que o programa e o método de ensino, em vez de oferecerem deficiências, eles é que eram vítimas de outras deficiências. Assim é. Todas as deficiências porém observadas reduzem-se a uma única causa: às condições económicas e financeiras não só da população escolar como da sociedade que mantém e sustenta a escola.

De facto, as condições económicas da população escolar da nossa escola são das piores. Constituída por indivíduos, filhos em geral de pessoas pobres, algumas até pobríssimas

que com grandes sacrifícios os mandam aos estudos, que arrastam a vida numa improfícua luta pelo pão, têm todas as taras dos seres mal alimentados e todos os vícios morais que derivam de famílias "onde não há pão, em que todos ralham e ninguém tem razão".

As doenças do alcoolismo, da sífilis e da miséria, o raquitismo, o escrufoloso, o linfatismo, a inflamação dos olhos, além doutros estigmas, são frequentes na nossa população escolar.

Daqui derivam as principais deficiências do ensino originadas na fraqueza física e intelectual dos alunos. É evidente que um indivíduo doente ou mal alimentado, ou embora quantitativamente bem alimentado e qualitativamente mal alimentado, sem um outro sustento idóneo à sua idade, não pode ter a mesma energia de concepção, a mesma vivacidade na percepção, a mesma força de iniciativa do que aquele que não tem tão pronunciada qualquer tara e tem tido uma alimentação não só suficiente, mas também sabiamente adequada à sua idade e compleição.

Sem que este problema seja resolvido, o ensino não só nesta escola, mas também em todas as outras escolas, há-de ressentir-se sempre. Um indivíduo mal alimentado, sem higiene e sem moral, há-de vir para a escola como um frangalho humano de que só com muito se poderá fazer alguma coisa, mas nunca uma obra perfeita e completa. Quem não come não tem força para trabalhar e, por consequência, não pode fazer o esforço da atenção e muito menos o da iniciativa. Estas qualidades, assim como o espirito de continuidade, não se encontram em indivíduos nascidos em melhores condições e já no estado adulto quanto mais numa população que sofre intensamente toda a miséria dum regime plutocrático. Além de que não devemos perder de vista a etnografia portuguesa, e ela diz-nos que somos pouco afeitos à atenção e muito menos à iniciativa e à continuidade no trabalho..." (Relatório do Conselho Escolar", in "Gerência do ano Económico de 1908-1909", pp. 4 e 5).

Pensamos que este texto é bastante claro sobre as causas atribuídas não só aos problemas de aproveitamento das crianças que frequentam esta escola, como também aos comportamentos considerados "menos normais" ou mesmo "anormais " desta população escolar.

Trata-se dum belo texto na tradição literária do realismo social do principio do século, em que as causas apontadas como estando na origem dos problemas com que a generalidade das populações se debatiam eram atribuídas aos condicionamentos político-sociais duma sociedade profundamente injusta, em que persistiam enormes manchas da mais negra miséria que determinavam verdadeiras patologias sociais.

Ele constitui, também, o pano de fundo para a atribuição causal dos comportamentos considerados desviantes nesta escola.

Veremos, no entanto que, tendo como base uma única perspectiva geral sobre a atribuição dos comportamentos, é nos pormenores dos discursos em que tais atribuições são inseridas que poderemos encontrar diferenças; e estas diferenças não se reflectem só na maneira de encarar causas para determinados comportamentos, mas revelam visões contraditórias sobre a intrincada teia de relações que

se estabelecem entre causas e consequências, no fundo entre os factores determinantes a partir dos quais, numa determinada altura, se constroem imagens da realidade. E estas imagens são fundamentais para a construção da acção.

Explicitando o que atrás dissemos, punhamos frente a frente dois tipos de discursos sobre a origem dos problemas de comportamento das crianças desta escola e analisemos-lhe as diferenças.

Assim, na acta referente à reunião da Direcção que ocorreu a 30 de Julho de 1909, poderemos ler o seguinte:

> *"... O professor António Lima comunica que o aluno Henrique Pinto está absolutamente insuportável, sendo ele, conjuntamente com os alunos Alexandre Lopes, João Lopes, Eduardo de Almeida, Raul Rodrigues e Virgílio Teodoro, os habituais promotores e autores dos distúrbios, desarranjos, sujidade e desordem que se notam; narra diversos factos passados com alguns, dá informações sobre os seus caracteres e de tudo se conclui que essas crianças, por defeitos próprios ou adquiridos na família, por anormalidades ou má educação destas, são na realidade dignas da nossa lástima pela sua inferioridade, mas estão deslocadas numa escola que não seja para anormais, pouco podem aproveitar na nossa, que não dispõe de meios adequados, e prejudicam muitíssimo os seus condiscípulos, já pelos exemplos, já por os arrastarem nas suas estravagâncias..." (a.d. 294, 30 Jul. 1909).*

Repare-se que não foi António Lima, mas sim a Direcção da Escola quem chegou a tais conclusões sobre as razões por que tais crianças tinham tais comportamentos.

Noutra acta já anteriormente reproduzida, em que se fala do "ataque" de que foram alvo as professoras de Françês e de Português, atribui-se o comportamento das crianças que o fizeram e a consequente necessidade de as punir à "... falta de respeito que nas camadas menos educadas da sociedade existe para com a mulher, considerada quase como escrava e animal de carga; deixar sem uma condenação bem evidente os factos passados seria dar ocasião a que a maioria dos alunos, proveniente dessa camada, passasse a frequentes desconsiderações a essas professoras, o que tornaria a vida na escola impossível..." (a.d. 334, 26 Abr. 1910).

Esta imagem generalizada e redutora que se tem das causas de determinados comportamentos e dos próprios hábitos duma classe social que é encarada "de fora", estende-se a alguns professores que, por serem de origem operária "... teriam hábitos de oficina, que são vulgares em todo o operariado, justamente por falta de escolas..." (a.d. 321, 1 de Fev. 1910).

Já outro tipo de discurso se poderá ler em Luís da Matta ou Adolfo Lima, por exemplo, quando estes discorrem sobre as causas do "mau comportamento".

Luís da Matta não hesita em atribuir aos hábitos autoritários da sociedade, os hábitos autoritários dos alunos que por vezes se traduzem em violência (a.d. 298, Ago. 1909). Adolfo Lima atribui este tipo de hábitos e problemas de comportamentos a questões que têm a ver com a organização da escola, como seja a falta de material adequado, o excesso de alunos e problemas de formações de alguns professores (a.d. 443, Ago. 1912), acusando simultaneamente a sociedade, no seu todo, e não só

no que respeita aos estratos sociais populares, pelos problemas com que a educação nesta e noutras escolas se debate.

De facto entre muitos documentos ilustrativos desta posição de Lima, julgamos que o relatório por ele escrito sobre a aula de Sociologia que lecciona, relatório esse que faz parte do "Relatório do Conselho Escolar" inserido na "Gerência do Ano Económico de 1908-1909", é bem ilustrativo do que atrás dissemos:

> *"... Nesta aula, para se tornar numa realidade prática o que nela se ensina, seria necessário tirar os alunos do meio social em que vivem. Os raciocínios e as conclusões a que os alunos chegam na aula durante uma hora são destruídos ou simplesmente prejudicados pelo meio extra- escolar, em que a prática e os estímulos de toda a casta fazem regressar o aluno ao estado anterior ao ensinamento, ou pelo menos a um estado muito aproximado. "É mais fácil ensinar uma mentira do que uma verdade", disse um filósofo; e efectivamente estando esses alunos penetrados por todas as mentiras sociais, de todos os erros e preconceitos sociais, dos vicios da má leitura quotidiana, a destruição de todos esses defeitos inveterados desde pequenos torna-se dificílima, porquanto o erro destruído na aula numa hora de conversa é novamente vivificado no convívio extra-escolar (...) A aula de Sociologia é a semente deixada no cérebro infantil que só germina no período da adolescência e só dará frutos no estado da maturidade..." (Relatório do Conselho Escolar in "Gerência do Ano Económico de 1908-1909").*

O tipo de discurso aqui veiculado por Adolfo Lima reflecte o pessimismo com que os intelectuais ligados ao anarquismo, e no campo educativo, muitos dos partidários da educação nova, encaram a sociedade da segunda vaga da Revolução Industrial, caracterizada por uma intensificação da proletarização através dos mecanismos de concentração e expansão industrial, que tornam clara e definitiva a ascensão da burguesia industrialista ao poder. Nele não se lêm censuras ou acusações às classes subalternas da sociedade, porque deste discurso faz parte o consenso de que são estas as grandes vitimas de todo este processo, pelo que a elas se não lhe podem arrecadar culpas pela organização duma sociedade que não controlam e que as faz viver na maior das indigências e miséria.

É também este o tom do texto que atrás inserimos e que serve de introdução ao "Relatório do Conselho Escolar" inserido no "Relatório de Gerência"desse ano.

Assim, pensamos serem bem claras as diferenças existentes entre os dois tipos de discurso que ilustrámos aqui com algumas citações de actas da Direcção, por um lado, e de "Relatórios..." do Conselho Escolar, por outro.

Não se trata evidentemente de perceber quem é que tinha razão, ou seja, que causas eram as mais pertinentes para explicar os problemas de comportamento das crianças desta escola. Trata-se, sim, de lhes salientar e analisar as diferenças existentes neste processo de atribuição causal.

Desta forma, e numa primeira abordagem, as principais diferenças têm a ver com o grau de explicitação das atribuições que são produzidas e, para facilitar, da parte dos directores, por um lado, e da parte dos pedagogos e professores por outro.

Na verdade, os primeiros atribuem estes problemas à origem social das crianças, origem essa que é vista duma forma permanentemente negativa, nas suas manifestações mais evidentes, explícitas e diríamos nós, mais superficiais: Desprezam a mulher, são sujos, falam de forma incorrecta, são enfim, aquilo que generaliza tudo, e que define quem tem este discurso: são mal educados ou malcriados. As sua manifestações comportamentais são mesmo, por vezes, tão diferentes do habitual que só existe uma solução: o encarceramento parapsiquiátrico. A distância social é uma das características principais de quem tem este discurso, face a quem ele se destina. Os objectivos da escola, neste caso da Escola Oficina Nº 1, e nesta perspectiva, são o de erradicarem estes hábitos e estes comportamentos, "normalizar" estas crianças, e se possível "civilizar" o meio em que se movem.

O outro tipo de discurso é substancialmente diferente. Tem como base das atribuições causais dos comportamentos "marginais", a origem social das crianças, com comportamentos degradados, por vezes raiando o patológico, mas originados por condições de vida que lhe são impostas por esta sociedade "plutócrática" e autoritária. A estas causas sociais, e positivismo "oblige", acrescentem-se as determinantes de origem biológica e mesmo rácicas, bem patentes na "etnografia" da população portuguesa.

As funções da escola e neste caso da Escola Oficina Nº 1, são as de contrariarem esse meio específico em que as crianças se movem, através da supressão dos fundamentos em que assenta a sociedade global, fornecendo-lhes um meio educativo em tudo oposto ao meio social difuso em que as crianças se movem e são educadas.

Desta forma, a escola deve ser rigorosamente organizada de forma a promover a liberdade, a criatividade, a individualidade, o respeito pela criança, a supressão da injustiça e da violência a que estas são sujeitas "lá fora" e que constituem as bases da sua educação, quer familiar quer do Estado, através do seu aparelho educativo. E se a este esforço de organização não correspondem as crianças com a modificação dos seus comportamentos, as causas de tais falhanços devem ser procuradas a dois níveis: O espaço escolar, que não está suficientemente bem organizado, por um lado, e por outro o pouco contacto que com ele têm os seus alunos, ou seja, é preciso mais e melhor escola, e menos "meio".

Reflexo da época em que esta experiência se desenrola, ambos os discursos, se referem à escola como um meio necessário e fundamental de reorganização e modificação da sociedade, "sociedade" esta que é vista como estando na origem de todos os males de que estas crianças padecem.

As diferenças fundamentais aqui presentes, têm sem dúvida origem na origem dos discursos políticos que enquadram os discursos educativos: Para a óptica reformista republicana, é necessário corrigir os erros dum modelo socioeconómico essencialmente positivo que se define através dum capitalismo democrático, e o espaço escolar deve ser um reflexo desse modelo, de forma a completá-lo e e eventualmente melhorá-lo, erradicando as "perversões" vistas como um corpo estranho a tal modelo.

Na óptica libertária são os fundamentos de tal sociedade que estão errados, e a sua versão educativa propõe-se modificar tais fundamentos através da organização dum espaço escolar que reflicta o oposto dos modelos que foram disseminados, inclusivamente nas classes subalternas através dum processo de aculturação e de reprodução, originário dos estratos sociais dominantes de tal sociedade. E neste processo de "disseminação do erro" todos parecem já estar contaminados, pelo que só um espaço

fechado às influências externas é que se poderá revelar eficaz na destruição de tal sociedade, ou mais do que isso, na reconstrução, de raiz, duma nova sociedade.

Tal espaço será, nesta versão educativa do libertarismo do princípio do século, a Escola, e de preferência, a escola sob o regime de internato.

Muito havendo a dizer sobre esta forma de encarar a educação e a sociedade, sublinhemos, e de relance duas questões: em primeiro lugar, será esta a forma geral com que o que poderíamos chamar de "versões radicais do socialismo" do princípio do século encararam a construção das novas sociedades, partindo duma rejeição total do que existe, duma ruptura global e a todos os níveis, com os resultados hoje conhecidos. Diríamos só que, a favor dos anarquistas, pelo menos dos que mais ligados estão à educação, pesa o facto de eles acreditarem que os fundamentos das "antigas" formas de organização socioeconómicas só poderão ser destruídos pela persuasão, e daí justamente o papel fundamental que, para eles, a escola assume neste processo.

Em segundo lugar, note-se aqui a influência duma determinada forma de apreensão da obra de Rousseau, forma essa que não terá sido por acaso que foi predominante na leitura que deste filósofo fez a maioria dos seus leitores dos séculos XIX e XX. Rousseau, na sua complexa e contraditória vida e obra, parece assim ter sido o espelho onde quase tudo o que de bom e de mau que caracterizará a sociedade do futuro se pode encontrar.

Mas neste esforço de caracterização das diferenças em que se joga a dinâmica da Escola Oficina, fomos levados a apresentar modelos de atribuição causal, com base em modelos explicativos da sociedade, que se na sua pureza são tão radicalmente diferentes e mesmo opostos, na sua transposição para a prática são, apesar de tudo, bem menos radicais do que as suas bases nos deixariam supor.

E não se estando ainda na altura, na época nem no espaço cultural que permitiu as tremendas e gigantescas obras de "engenharia social" que caracterizaram os anos 30 das sociedades soviética e alemã, o compromisso é uma característica da acção destes anos 10-20 do temperado rectângulo lusitano, a que nem os que se reclamavam das teorias mais radicais escaparam.

Assim, na impossibilidade de tudo controlar, de tudo organizar, mesmo que em nome do "bem", Lima terá de se contentar com o que, um pouco vencido e contrariado, definirá como sendo os objectivos finais e possíveis da sua aula de Sociologia :

> *"... a aula de Sociologia é a semente deitada no cérebro infantil, que só germina no período da adolescência e só dará frutos no estado de maturidade..." ("Relatório da Aula de Sociologia" in "Relatório do Conselho Escolar" atrás citado).*

Para finalizar diga-se que, se estas diferenciações nos mecanismos de atribuições causais dos comportamentos se encontram muito vivas no período áureo desta escola, reflectindo sensibilidades e representações da vida e da acção bem demarcadas, elas vão-se a pouco e pouco dissolvendo à medida que a escola a partir de meados da década de 10, princípios da década de 20 entra num estado de decadência morno mas progressivo. Assistir-se-á, e fora alguns sobressaltos com origem no passado libertário de alguns dos que nos finais dos anos 20 ainda se encontram nesta escola, à passagem destas

atribuições, e duma forma quase que esmagadora, para o meio de origem destas crianças, definido em bloco como sendo mau e pernicioso.

Perspectiva fácil, paralisante e bem demonstrativa do impasse em que esta instituição se veio a encontrar no final da 1ª República.

Os comportamentos marginais e as especificidades da Escola Oficina Nº 1

Assim sendo, deste longo subcapítulo que versou essencialmente sobre os comportamentos que nesta escola eram definidos como marginais, poderíamos tirar algumas conclusões interessantes.

A primeira delas é que não haveria grandes diferenças entre os comportamentos considerados repreensíveis nesta escola e os que igualmente o seriam noutra escola qualquer, por mais tradicional que ela fosse. Ou seja, e invertendo a questão, os comportamentos susceptíveis de punição na Escola Oficina se-lo-iam também noutras escolas. Mas pôr a questão nestes termos não deixa de ser injusto para com a forma de trabalhar característica desta escola.

Na verdade, agressões, roubos, atitudes de ofensa sexual e outro tipo de comportamentos deste tipo seriam contempladas, noutras escolas, com sanções semelhantes à que a Escola Oficina Nº 1 impõe àqueles dos seus alunos que têm atitudes destas. Mas os processos de funcionamento da "justiça" nesta escola não deixarão de ser bem diferentes dos processos da mesma ordem que ocorrem no mundo escolar "oficial".

A preocupação de justificar e tornar públicas as razões das decisões tomadas, é como tivemos ocasião de verificar em muitas das actas por nós transcritas anteriormente, uma constante, na tentativa de se demarcarem estas sanções de processos repressivos "puros e duros".

O Conselho Escolar desta escola, tem mesmo como regra, como somos informados pela acta 35 datada de 16 de Agosto de 1916, a obrigatoriedade de, nos casos disciplinares, e antes das decisões serem tomadas, consultar os alunos sobre o assunto. Por outro lado ainda, a resolução dos problemas de comportamento nesta escola, implica mais do que sanções propriamente ditas.

Assim é que, por exemplo, numa altura em que os roubos se acentuam na Escola Oficina Nº1 o Conselho Escolar "... resolveu a este propósito dedicar a segunda-feira próxima a tratar do assunto "roubo", numa orientação semelhante à proposta por António Lima para se tratar de outros assuntos interessantes, que seriam considerados e debatidos segundo as diversas aulas e os diferentes professores, no mesmo dia préviamente marcado, ou numa sucessão de dias marcados..." (c.e. 33, 3 de Jul. 1916).

Ou seja, se nas sanções propriamente ditas não haverá muita diferença entre a Escola Oficina Nº 1 e o mundo escolar da época, já tudo se modifica, quando acompanhamos mais de perto os processos de tomada de decisão em matérias disciplinares.

As preocupações dominantes desta Escola, encontram-se na tentativa de imprimir aos processos de decisão relativos a esta matéria, uma transparência e um sentido de justiça que os afaste do que normalmente se designa por "punição", na preocupação em associar os alunos às decisões tomadas, na tentativa de resolver os casos mais graves através da prevenção e do diálogo, assim como de uma multitude de outras formas de agir que só abonam em favor das concepções pedagógicas dos professores que constituíam o seu corpo docente.

Ou seja, aquilo que poderíamos dar como característica principal da forma como os problemas relativos aos comportamentos são encarados duma forma geral na Escola Oficina Nº 1 é a flexibilidade: não há soluções feitas «à priori», tudo depende do caso, tudo depende do aluno envolvido.

Em segundo lugar assinalem-se as diferenças introduzidas no que às punições e controlo de comportamentos diz respeito, com a implementação do "Plano de Estudos para a Escola Oficina Nº 1" de 1906-1907.

Mais do que redefinir um novo conceito de "marginalidade", este plano vai estar na origem duma nova forma de encarar os problemas postos por este tipo de comportamento. A isto não é alheio o processo contínuo de transferência de poderes também na área "disciplinar", que tem como protagonistas a Direcção e o Conselho Escolar, com este emergindo, cada vez mais a partir de 1907, como o principal centro de tomadas de decisão, pelo menos até 1914.

A análise dum caso e dos mecanismos implementados para o resolver mostram-nos também o esboço do conteúdo dos novos modelos pedagógicos que se perfilam na sucessão dos modelos tradicionais já definitivamente abalados na altura. Mas, mais do que os seus conteúdos, são também as formas como esses conteúdos se tornam perceptíveis às crianças envolvidas nesta experiência que são por nós considerados como fundamentais.

Na verdade através destes processos de tomadas de decisão se compreende como tais modelos podem ser implementados e sobretudo, como eles nos mostram a forma de reproduzir e solidificar as normas e os valores que são considerados fundamentais para os que se encontram nesta altura no cerne do poder dentro da Escola Oficina Nº 1.

Finalmente, na atribuição das causas aos comportamentos marginais, verificamos que os aspectos político-ideológicos são fundamentais para a determinação da sua especificidade, e que terá de ser na análise dos diferentes modelos de representação da sociedade, entre outras questões, que os processos atributivos referentes aos comportamentos terão de ser procurados. Estes aspectos político-ideológicos traduzem-se, aqui, sobretudo pela noção de distância social em que se colocam os autores dos discursos pedagógicos face ao objecto do seu discurso. Tal distância contribuirá para uma definição estereotipada, definitivamente externa e parcelarizada duma realidade complexa, viva e dotada duma história, história essa que é negada pela apropriação directa e empírica dos factos.

Estas seriam as características dum dos discursos presentes neste processo de atribuição causal face aos comportamentos considerados marginais nesta escola, discurso esse que poderíamos atribuir, facilitando e resumindo, às Direcções da S.P.E. e da Escola Oficina Nº 1.

O outro tipo de discurso que aqui encontramos e que poderíamos situar na área dos professores e pedagogos que mais perto se encontram das posições libertárias é caracterizado por ser mais "técnico", ou seja, por no processo atributivo se entrar em conta também com aspectos de organização do processo pedagógico e do espaço escolar.

Por outro lado, parece ser claro, também, que, para este grupo, os comportamentos desviantes das crianças não passam dum sintoma duma organização social cujas características lhes são reveladas por uma leitura da realidade baseada numa construção ideológica que pretende fornecer apropriações globais, dinâmicas, renovadoras, e mesmo de ruptura, face à sociedade em que se produzem.

Independentemente da qualidade ou validade de tais construções, o que pensamos é que este processo de análise reduz, mesmo que duma forma artificial, a distância social presente no discurso anterior, enquadra os factos numa ordem causal coerente e, sobretudo, revela-se mais eficaz e dinâmico na construção das bases para a acção que visem transformar uma determinada realidade.

Pensamos, assim, que, para a compreensão do que de facto se passou nesta escola e sobretudo do que estava em jogo na experiência que nela ocorreu, será essencial continuarmos nesta análise cuidadosa da maneira como eram traduzidas nas práticas do quotidiano as prescrições teóricas dum modelo socioeducativo. Será a decomposição e análise destas práticas, mais do que o valor dos modelos gerais em si que nos confirmarão ou não o valor de tais modelos e, sobretudo, nos mostrarão como a qualidade e a formação das pessoas, neste caso dos professores encarregues de traduzir tais modelos, é essencial ao seu sucesso.

Dos traços que nos permitem a prossecução de tal reflexão, nos continuaremos a ocupar nas partes que se seguem nesta tese.

4 - O espaço

Como atrás tínhamos verificado, uma das questões que parece ter-se posto com uma certa premência terá sido o problema do controlo e da racionalização do espaço em que esta experiência se desenrolava.

Mas mais do que a questão posta duma forma particular para o caso da Escola Oficina, parece ser evidente que a organização do espaço, as regras que nos permitem circular neste espaço, com toda a gama de interditos e o seu controlo, são característas que acompanham a definição dos objectivos duma determinada instituição.

Tais regras procuram, entre outros aspectos, demarcar uma distância entre as várias personagens que se movimentam dentro dum espaço aparentemente único, tornando assim visível uma estruturação hierárquica fundamental para a compreensão e interiorização duma estrutura de poder. As transgressões a este tipo de regras são apercebidas como uma violação de tal estrutura, pelo que acarretarão punições.

Por outro lado e misturando-se habilmente com esta questão, aparece-nos neste domínio aquilo a que poderíamos chamar de "zonas cinzentas" no que respeita à definição dos espaços institucionais, e que são determinadas quer por aparentes razões de segurança física, e tal aspecto parece mais pertinente num espaço percorrido por crianças, quer pela promoção de condições de trabalho num ambiente tranquilo que permita a concentração, questão também, e à partida, aplicável a um espaço escolar.

A justificação para a punição da transgressão no espaço escolar baseia-se muito nestas duas últimas razões, duma forma que, frequentemente, se confunde com aspectos que derivam da definição dum "espaço de poder", contribuindo para tornar este tema particularmente sujeito a ambiguidades que podem funcionar como uma cortina providencial na dissimulação do que verdadeiramente está em jogo.

Tais regras, por outro lado, demarcam também limites físicos globais, procurando separar aqueles que são "de dentro" dos que são de "fora" relativamente à instituição em causa. Isto acontece em qualquer tipo de instituição e, portanto, também na instituição escola.

As regras de que vimos falando e que se referem essencialmente a aspectos explícitos presentes na tentativa de controlo do comportamento são no entanto precedidas por um outro tipo de normas que se vão reflectir na definição arquitectónica do espaço físico em que, neste caso, se inserem as escolas.

Tais normas reflectem, além dos aspectos puramente políticos e ideológicos que enquadraram o nascimento e desenvolvimento das redes escolares públicas europeias nos meados do século XIX, outro tipo de questões ligadas a uma "racionalidade científica" tão característica da época atrás referida e em que uma das manifestações se centra no discurso sobre a higiene quer definida duma forma pessoal quer duma forma a que hoje chamaremos de "pública".

Presentes na determinação dos espaços escolares estarão sobretudo estas últimas, e será sem surpresa que, por exemplo no caso francês, assistiremos à imensidão de regras que condicionam tais espaços, em desenvolvimento acelerado nos finais do século passado (entre outros, o eterno Foucault, 1975, e Buillé, 1988).

A minúcia de tais determinações condicionaria desde as dimensões dos edifícios escolares, através por exemplo do número de metros quadrados a que cada criança teria direito, às dimensões e volume das salas de aula, em que cada aluno teria direito a um determinado volume, às dimensões e colocações das janelas e das luzes artificiais, passando por toda uma série de regras que condicionavam a instalação de esgotos e canalizações, entre muitas outras, sendo na altura frequentes as teses de dissertação em Medicina que se ocupavam destas questões.

Como veremos, também em Portugal tais preocupações eram traduzidas, ainda que tardiamente e sem grande impacto, por uma série de regras deste género que nos fornecem, assim, elementos muito úteis para podermos situar a Escola Oficina Nº1.

Pensamos, pois, que todas estas questões são pertinentes, ao reflectirmos sobre a organização do espaço escolar e sobretudo sobre o que de tal organização poderemos retirar para melhor caracterizar os projectos sócio-pedagógicos que nos interessam, e neste caso o projecto que se corporizou nesta escola.

Mas antes de tudo isto, pensamos que se impõe uma descrição ainda que breve do espaço em que a Escola Oficina Nº1 nasceu e viveu.

A descrição do espaço físico da Escola Oficina Nº1

Por várias razões que de seguida enumeraremos, esta não é uma tarefa fácil de levar a cabo.

Em primeiro lugar, de 1905 a esta data, como é natural, o edifício sofreu modificações, e muitas delas são impossíveis de referenciar.

Assim sendo, a planta do edifício que fornecemos e que pensamos ser um auxiliar indispensável para uma "visita" a esta escola, sendo recente, pode induzir-nos em erros.

Por outro lado, mesmo que a estrutura fundamental e a divisão dos espaços fosse similar à referenciada na planta, o que pensamos ser muito perto da verdade, ignoramos bastante do que se refere

à evolução da utilização desse espaços. Os testemunhos sobre esta evolução, sendo cada vez mais raros, o mais próximo que conseguimos foi a sua descrição, feita por Lucinda Lopes, uma professora que começou a trabalhar nesta escola em meados da década de 30 e cujo papel nesta tese, já atrás tinha sido referido.

Nesta altura, estando muitas das caracterísstas originais desta escola já ausentes, ainda perdurava uma memória fresca sobre tais caracterísstas corporizada por pessoas que, como António Lima ainda "habitavam" tais espaços.

A este precioso testemunho junta-se o enorme número de fotografias feitas nesta escola, que ajudando-nos, têm o inconveniente de na sua grande maioria não estarem datadas nem legendadas.

Por outro lado, a leitura das actas, quer da Direcção da Escola, quer do Conselho Escolar, quer da Solidária, não nos ajudam muito na definição desses espaços, o que é natural tratando-se de escritos internos feitos em função do presente de há oitenta anos, por pessoas que todos os dias frequentavam espaços que para elas se foram banalizando.

Ainda e por fim, lembremo-nos que o edifício em que esta escola cresceu e morreu, foi construído em 1878, altura em que o objectivo da sociedade que dela era proprietário era ainda o de, e como de facto veio a acontecer, nela instalar uma creche, como vimos em fase anterior deste trabalho.

Assim, tendo sido estas as fontes de que nos socorremos, e os problemas com que deparámos no es ›rço de reconstiuição do espaço em que esta experiência pedagógica decorreu, muita da descrição que de seguida apresentaremos será feita no condicional, e se apesar de nos encontrarmos insatisfeitos com os graus de certeza a que chegámos, não deixa de ser reconfortante o facto de sabermos que há quem tente reconstruir espaços datados da pré-história.

Mas comecemos por aquelas pessoas que, não tendo trabalhado nesta escola, mas dela tendo tido conhecimento na época, ou posteriormente através de documentação a ela referente, no-la descrevem.

Assim, por exemplo, a descrição sumária que dela nos faz João de Barros na sua "A República e a Escola" sem data de edição mas referindo-se a uma altura em que Adolfo Lima ainda nela era professor, ou seja, antes de 1915:

> *"... Mas outras razões há para admirar, desde o ambiente de carinho (...) até à instalação material, que sendo despretenciosa, é no entanto absolutamente apropriada, alegre e com um carácter artistico mesmo..." (Barros, p. 103).*

Este "despretensiosismo" da instalação parece estar de acordo com uma breve "memória descritiva" feita pelos seus actuais proprietários:

> *"... Embora de aparência modesta, o edifício desenvolvendo-se ao longo de dois pisos foi concebido tendo como objectivo ministrar um ensino prático e racional (...) Não obstante a idade do edifício, podemos observar que o seu estado de conservação é bastante razoável, no seu aspecto geral tanto interior quer exterior..." (in "Edifício da Escola Oficina Nº 1", em anexo).*

Já Filomena Beja, Júlia Serra, Estela Machãs e Isabel Saldanha no seu "Muitos Anos de Escolas - vol I-1ª parte - Edifícios para o Ensino Infantil e Primário até 1941", editado pela Direcção-Geral dos Equipamentos Educativos do Ministério da Educação e Cultura em Novembro de 1988 se referem ao edifício desta escola da seguinte forma:

"... as instalações da sede social, que ainda existem consistem num prédio sem ostentação luxuosa, mas sobressaíndo do casario do bairro. A construção era de boa qualidade sendo bastante cuidada do ponto de vista higiénica e funcional.

Com inteira liberdade os alunos tinham acesso a todas as dependencias sendo muito flexiveis a organização de grupos e actividades, bem como a utilização dos espaços disponiveis..." (Ob. cit, p. 108).

Estes testemunhos caracterizam o edifício como sendo "modesto", "despretensioso" e sem "ostentação luxuosa", característas que, e "luxos á parte", parecem estar de acordo com uma fachada térrea de cerca de 25 metros de largura dum amarelo torrado algo desbotado, com uma sólida porta dupla de madeira e quatro janelas para cada lado dessa porta.

Por cima da porta, uma placa de pedra onde discretamente se encontra inscrito o nome da escola e, por cima, um frontispício com o último nome da associação que esteve na sua origem: "Sociedade Promotora de Escolas".

Mas quem conheça melhor o edifício, cedo verificará que as característas acima apontadas sofrem dum excesso de modéstia; na verdade a fachada não nos dá uma ideia exacta dum edifício que se encontra implantado num terreno com a área aproximada de 1320 m2, com uma frente de cerca de 25 metros como antes tínhamos dito e com um comprimento aproximado de cerca de 53 metros.

Saliente-se que a área útil do edifício é superior, aproximando-se dos 1600 m2, devido ao declive do terreno cujo lado direito dá para a Rua de "A Voz do Operário", que na altura em que a Escola Oficina Nº1 começou a funcionar, tinha o bem mais bonito nome de "Rua da Infância". Ou seja, através da fachada não se pode de facto adivinhar um edifício com dois pisos amplos e com um vasto quintal de cerca de 600 m2 de área (25mx24m).

Abrindo a porta de madeira, pintada de verde e com duas grades rendilhadas num pesado ferro forjado, por onde, de dentro do edifício se pode ver quem está do lado de fora, deparamos com 3 degraus que dão para um vestíbulo amplo e claro; a meio desse vestíbulo, de cada lado, uma porta, que do nosso lado esquerdo abre caminho para a sala da Direcção e do lado direito para a Secretaria. Trata-se de duas salas simétricas com as mesmas dimensões de cerca de 3 por 5 metros. Tanto quanto nos foi possível de saber, sempre foram estas as funções destas salas desde que no edifício se istalou a Escola Oficina [41].

Possivelmente antes de 1906, quando neste edifício funcionou a Creche de Santa Eulália, a sala da Direcção teria tido outras funções como se pode depreender da existência de uma porta que comunica com a maior sala deste edifício, na planta designada como sala de Ginástica, mas que era a sala de Desenho da Escola Oficina Nº1. Hoje essa porta encontra-se encerrada, sendo tapada por um sólido armário que contém o essencial da documentação de que nos servimos para o nosso trabalho.

Esta sala é uma típica sala de Direcção duma escola do princípio do século, com a sua pesada mesa de madeira escura rodeada por cadeiras de tampo de couro trabalhado e por dois enormes armários de madeira, também eles dum castanho escurecido pelos anos. Há pouco tempo podia ainda ver-se nesta sala uma colecção de pendões desta escola e de associações como a "Associação do Registo Civil" e do "Vintém das Escolas". Na parede, dois enormes retratos a óleo, um representando Eduardo Faria que foi director desta escola na década de 40, e outro não identificado, mas que ao que tudo indica será o retrato dum dos fundadores da sociedade predecessora da S.P.E., ou seja, o antigo presidente da Câmara de Lisboa, Rosa Araújo.

Vários outros retratos, entre aguarelas e fotografias nos permitem entre outros identificarmos figuras como Tolstoi e em lugar de relevo a fotografia de alguém não identificado, mas que cremos tratar-se do fundador da Escola Oficina N°1, Luís Filipe da Mata.

O tecto alto dessa, como da maioria das salas desta escola, encontra-se modelado em estuque.

Voltando ao vestíbulo, à nossa frente encontra-se uma larga porta dupla de madeira, com janelas de vidro, porta essa que sempre encontrámos aberta de par em par. É através dessa porta que se dá a entrada para a parte funcional do edifício.

Em frente encontra-se uma sala, na planta assinalada como sala de espera, mas que cremos ter sido a primeira sede da biblioteca escolar. Ainda há pouco tempo, nos dois enormes armários dessa sala, se encontravam todos os livros e revistas da Escola Oficina N°1 desde a sua fundação [42].

Se seguirmos em frente, teremos de abrir outra porta dupla com largas janelas de vidro, que se abrirá para uma vasta sala de aulas (aproximadamente 9mx8m), com uma luminosidade excelente que lhe é conferida pelas três portas-janelas que dão para uma varanda, na planta assinalada como "galeria".

Esta sala de aulas dá-nos uma excelente perspectiva da que poderíamos hoje considerar "estranha" organização do espaço nesta escola: ela comunica directamente, ou seja, sem corredores, com uma outra sala de aulas, mais pequena (7mx7,5m), onde possivelmente, a partir de 1907-1908, se instalou o laboratório - museu desta escola; através doutra porta comunica para os bastidores do teatro da Escola Oficina, e outra porta introduz-nos directamente na sala de Desenho. Uma outra porta nos conduz para um pequeno corredor que nos leva ao refeitório e cozinha.

Contando com as portas que dão para a varanda, tem esta sala oito portas!

Tudo nos indica, pois, que antes de 1906 este espaço seria um espaço de passagem e de acesso às outras salas do piso. Ela foi no entanto utilizada como sala de aulas desde o começo da vida da Escola Oficina N°1 como nos mostram algumas fotografias.

Voltando atrás, ou seja à entrada do que pensamos ter sido a antiga biblioteca, se virarmos à esquerda, depararemos primeiro com as escadas que dão acesso ao piso inferior, e logo de seguida para uma porta que nos dá acesso à tão celebrada sala de Desenho.

Trata-se duma enorme e estupenda sala com uma belíssima iluminação natural que lhe é proporcionada pelas suas sete janelas, quatro das quais viradas a sudeste.

Nas suas dimensões actuais, ou seja, desde que por volta de 1912 lhe foi subtraído o espaço em que foi construído o palco e um verdadeiro pequeno teatro, com bastidores, piano e ponto (Lima, Ad. in "Pedagogia Sociológica", s.d., vol.1, p.396), ela mede cerca de 17 metros de comprimento por 7 de largura, numa área que se estende por 114 m2.

Mas, antes desta data, imagina-se o que seria esta sala, com os mesmos 7 metros de largura por 25 de comprimento numa área aproximada de 175 m2 iluminada por 11 amplas janelas!

Não serviu só para sala de Desenho, como o demonstram os quadros negros incrustados nas suas paredes a pouca altura do soalho de madeira, de forma a permitir que os mais pequenos lhe pudessem ter acesso.

Se, e voltando ao vestíbulo de entrada, em vez de virarmos à esquerda para os acessos à sala de Desenho e à escada que nos leva ao piso inferior, virarmos à direita, tomaremos um pequeno corredor de cerca de dois metros de comprimento que nos leva aos refeitórios, cozinha e a um W.C..

Nesse corredor, e ocupando toda a sua parede esquerda, duas pequenas portas que nos dão acesso às escadas que dão para o sótão e a uma pequena despensa. De seguida em frente, entramos no que foi o refeitório e cozinha, onde ainda se vê a chaminé de pedra que ocupava a quase totalidade desta cozinha.

Cozinha que ocuparia uma parte do que na planta actual é designado por sala de refeições, visto que abrangeria também o espaço reservado ao fogão, sob a chaminé que podemos aperceber na parede em frente de quem entra nesta sala, vindo do corredor que liga ao vestíbulo de entrada. Era uma cozinha aberta para a "sala dos lanches" propriamente dita, o que causava problemas relacionado com o fumo que o seu fogão a lenha produzia, que, a acreditar no testemunho de César Porto, escurecia as paredes da sala e as loiças do refeitório. Solução para tal incómodo só se viria a encontrar em tempos mais recentes, quando se mudou para o fogão a gás, numa cozinha fechada.

Nas paredes da "sala dos lanches", em toda a sua extensão, existiria uma prateleira, onde as empregadas da cozinha depositariam as terrinas e travessas do almoço, que seria servido pelos alunos mais velhos. A dimensão actual desta sala, onde na altura, lembremo-nos, funcionavam a cozinha e o refeitório propriamente dito é de cerca de 85 m2 (7mx12), e em 1922, como podemos ler numa acta da Solidária, o seu mobiliário e capacidade eram as seguintes: 1 aparador, 1 guarda-louça, 6 mesas e 48 cadeiras (Sol. nºs 22 e 23 de 13 e 20 Mai. 1922).

E não se pense em oleados a servir de toalhas ou em gamelas de alumínio a servir de pratos, que os tempos eram outros: através da acta Nº 30 da Solidária, datada de 19 de Outubro de 1922, poderemos constatar que esta Associação, renovando a "roupa de mesa" que tinha, decide comprar 12 toalhas de mesa, uma toalha de mesa grande, 79 guardanapos grandes, 3 guardanapos pequenos e 14 toalhas de mão numa despesa então orçada em 212$84.

Sendo uma sala razoável, não permitia, no entanto, que na altura em que a escola teve mais alunos o almoço fosse servido duma só vez, tendo de se recorrer a turnos.

Partindo desta "sala dos lanches" por um corredor que nos leva ao laboratório-museu e à "sala central", existe hoje, à nossa direita, uma porta que nos dá acesso à actual cozinha. Em 1937, e provavelmente antes, segundo o testemunho de Lucinda Lopes, aí se situavam a farmácia da escola e o gabinete médico. Continuando no mesmo corredor, teremos uma outra porta, que hoje dá acesso a um W.C., que na altura era a câmara-escura fotográfica montada presumivelmente por António Lima. Em frente, no mesmo corredor, uma dupla porta de madeira dar-nos ia entrada para o laboratório museu, uma das salas mais interessantes de toda esta escola.

As suas paredes eram forradas com armários envidraçados, que continham uma infinidade de produtos químicos, frascos contendos fetos e os mais diversos animais conservados em formol, campânulas, tubos de ensaio e "bicos de Bunsen" para as experiências, colecções de adubos químicos e de todas os outros milhares de objectos de que António Lima se servia para as suas aulas de "Noções...".

Por cima desses armários uma colecção algo desordenada de cabeças de animais empalhados, caveiras, armações de veados, etc. Ao longo de toda a sala, com um comprimento que

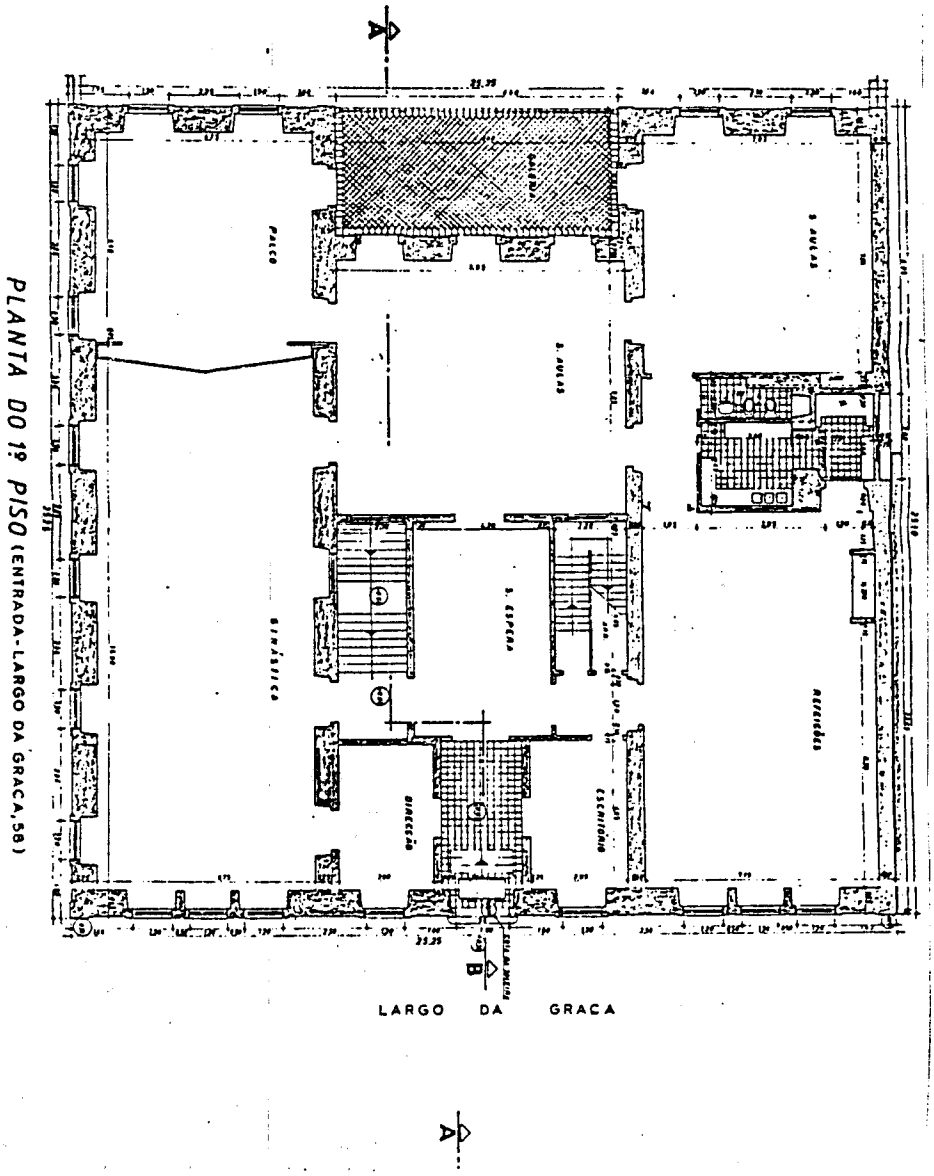
estimamos em cerca de 5 metros, existia uma bancada de trabalho, com um tampo de pedra e com várias torneiras ligadas a lavatórios incrustados nessa bancada.

Na parte de baixo dessa bancada, uma série de armários e gavetas que serviriam também para guardar produtos e utensílios usados nas aulas. Nesta sala, arejada e iluminada por três janelas, existiriam ainda uma ou duas mesas duplas que serviriam como mesas de trabalho (ver fotografia em anexo).

Estando assim feita uma descrição sumária do primeiro piso deste edifício, resta-nos dizer que a sua área total seria de aproximadamente 630 m2 (25m x 25m).

FIGURA 4

Planta actual (1987) da Escola Oficina Nº1.
a) O Primeiro Piso



Voltemos, pois, ao vestíbulo de entrada, viremos à esquerda, e em vez de entrarmos na sala de Desenho, tomemos as escadas que nos levam ao piso inferior. Descendo um primeiro lanço, chegaremos a um pequeno patamar. À nossa esquerda, uma porta dá-nos para uma pequena escada de quatro ou cinco degraus que nos introduz numa sala, mais pequena que as anteriores, com uma área de cerca de 36 m2. Continuando, para a esquerda, uma porta dá-nos acesso directo a uma outra sala, um pouco maior (cerca de 45 m2). Na planta, estas salas são-nos descritas como sendo uma "sala de aula" e um "dormitório" e na mesma planta vemos uma porta de acesso a uma outra sala descrita como "armazém", que, se repararmos bem, tem uma porta de saída para a Rua de "A Voz do Operário".

Estas três salas parecem ter funcionado como oficinas, apesar de a última, ou seja, a que é denominada na planta por "armazém", ter sido alugada nos finais do século XIX. No entanto a S.P.E. parece tê-la recuperado em 1913, procedendo a obras de melhoramento como vem descrito no "Relatório e Contas da Gerência do Ano de 1914" (p.6). No ano seguinte, ou seja, em 1914 funcionava nesta sala, cuja área era de aproximadamente 40 m2, a oficina de Marcenaria, como ficamos a saber da leitura do "Relatório e Contas da Gerência para o Ano de 1915" na secção de "Obras e Melhoramentos". Em 1937, esta sala estava de novo alugada, situação que ainda hoje se mantém, tendo a porta qua a liga às outras salas do edifício sido soldada. Por esta razão, decidimos não incluir a área desta sala na área total do edifício da Escola Oficina N°1.

Mas voltemos à "sala de aula" onde funcionava uma das oficinas e veremos que ela tem comunicação para mais duas salas de aula.

Tudo indica que essa comunicação é recente e essas eram duas salas de aula que se destinavam aos alunos que se iniciavam na Escola Oficina N°1, sendo a segunda, que tem portas directas para o jardim, utilizada na aprendizagem, em pequenos grupos, dos mistérios da leitura e escrita. As áreas destas salas são de respectivamente 38 m2 (5,85x6,40) para a primeira, e de 31 m2 (4,60x6,65) para a segunda.

Estas duas salas têm portas que dão directamente para um pátio interior, através do qual se tem acesso ao quintal.

Mas voltemos atrás, ao patamar que dá acesso às oficinas. Em frente à porta destas oficinas, do lado direito de quem desce as escadas, aparece na planta uma outra porta que daria acesso ao que neste documento está descrito como "museu", e que eram os "vestiários" da Escola Oficina N°1. Nele existiam armários e cacifos individuais para todas as crianças desta escola (ver entrevista com Emídio Santana, em anexo). Esta porta parece ter sido fechada desde 1906, dando-se o acesso a estes vestiários por uma porta que dá para o pátio interior. A área desta sala é de 21 m2 (6,35x3,30) e é nela que hoje em dia está depositado o que restou do interessante e abundante material pedagógico da Escola Oficina N°1.

Voltando mais uma vez ao patamar da escada de acesso ao piso inferior, desceremos uma meia dúzia de degraus, atravessaremos uma porta dupla, envidraçada, que sempre vimos aberta e entraremos na "sala dos arcos", ou seja, num pátio interior assim chamado devido à construção do seu tecto em pequenas abóbodas sustentadas por duas colunas a meio do pátio, unidas entre si e às paredes do edifício por uma série de arcos. Com uma área aproximada de cerca de 60 m2 (8,40mx7,50m) este pátio com o seu chão de ladrilhos pretos e brancos, constituiria o "espaço-chave" deste piso inferior. Através dele, tinha-se entrada para as duas salas de aula atrás referidas, para o vestiário, para o quintal e para um espaço com uma área total aproximada de cerca de 70 m2 (10mx7m) que hoje é constituído por uma sala referida na planta como de "consultas", por dois W.C. e por duches.

Quer a sala "de consultas", quer os "duches" têm acesso directo ao quintal por duas portas, o que mostra que não era esta a utilização original deste espaço. Em 1937, nele ainda viviam o primeiro contínuo desta Escola, de seu nome Nicolau, e sua esposa, que nela ingressaram em 1905 (a.d. 146, 3 Nov.1905).

Nicolau foi também o autor de uma rubrica na revista "Educação", propriedade da Sociedade Promotora de Escolas, editada no ano de 1913 e que dava pelo nome de "Notas dum Prefeito". Nestas notas, de estilo leve e agradável, se vão contando episódios do dia-a-dia da Escola Oficina Nº1, episódios esses que terminam quase sempre com uma máxima em que se defende a escola racional e a Escola Oficina em particular, o que nos mostra que este Nicolau era algo mais que um contínuo: tratava-se dum entusiasta particularmente bem escolhido para trabalhar numa escola deste tipo.

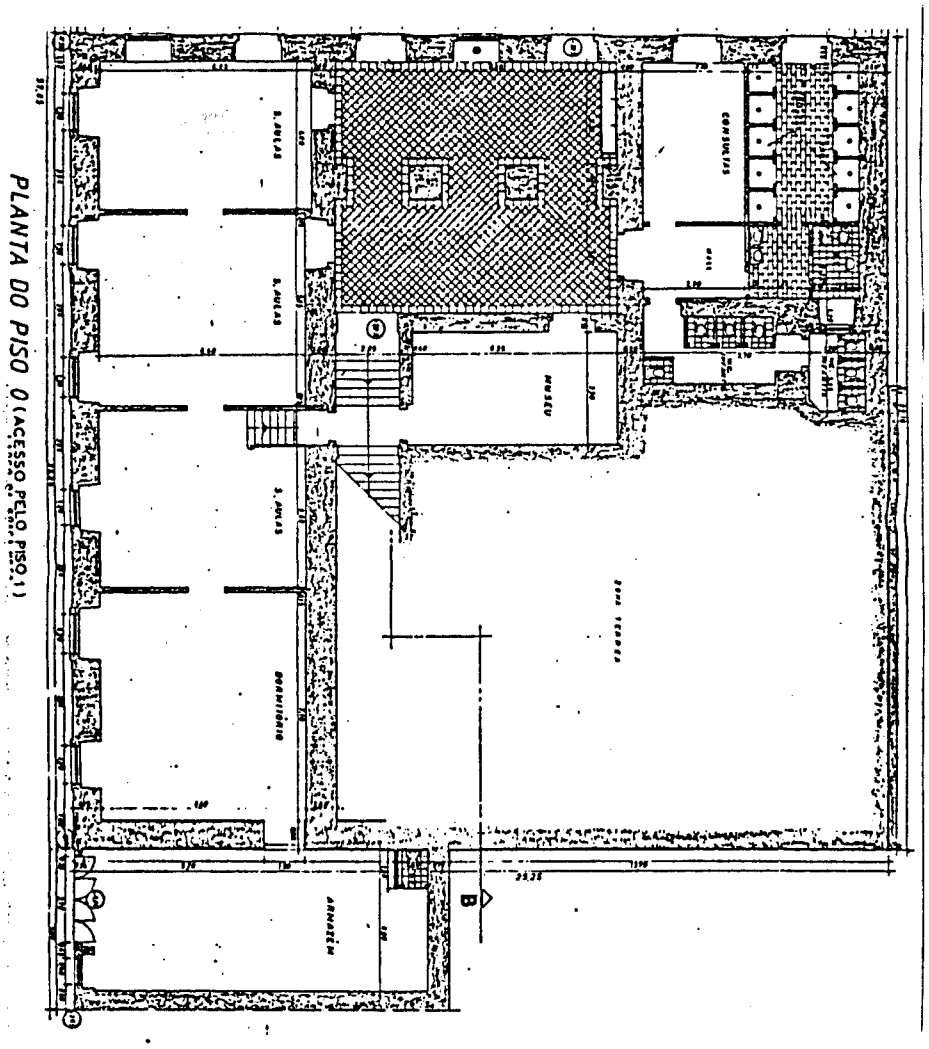
Saindo deste espaço em direcção à "sala dos arcos", e depois de termos transposto o "hall" de entrada desta antiga casa do "prefeito", se olharmos para a nossa direita, veremos, partindo dum dos cantos deste pátio, um grande "lavadoiro" de 2, 5 metros de cimento, com duas torneiras. Trata-se duma obra posterior a 1937, que veio substituir um pequeno lavatório com uma torneira apenas. Era aqui que as crianças que à hora do almoço estavam no jardim, dispostas em tumultuosas bichas, lavavam as mãos antes de se dirigirem para o "lanche".

Ficando assim descrito este piso inferior da Escola Oficina Nº1, notaremos que a sua área total (320 m2), constituída por duas salas de aula, duas oficinas, uma sala que servia de vestiário, a casa do contínuo e a "sala dos arcos", era um pouco mais de metade da área do piso superior. Tal diferença de áreas explica-se pelo facto de uma parte substancial deste piso inferior ter sido sacrificada, por questões de segurança do edifício, por aquilo a que na planta aparece descrito como sendo a "zona térrea".

FIGURA 4

Planta actual (1987) da Escola Oficina Nº1

b) O Piso Zero



Saindo por uma das duas portas do pátio entramos no quintal.

Sendo essencialmente uma área de lazer, neste quintal se situavam os W.C. originais em número de cinco, um urinol e um "balneário" constituído por um duche onde as crianças que se apresentavam mais sujas eram lavadas por um professor. Destes W.C., dois eram destinados aos rapazes, dois às raparigas e um aos professores.

Estas instalações encontram-se dispostas no muro da direita de quem entra no quintal, ou seja, no muro oposto ao muro que dá para a Rua de "A Voz do Operário".

No seguimento deste muro, encontramos o pequeno tanque-lago original desta escola, e duas arrecadações onde se situavam, ao que pensamos, as "coelheiras" e o "pombal" que, pelo menos até meados dos anos 20 existiram nesta escola. Nelas também seriam arrecadadas os instrumentos e material que serviriam para os trabalhos na horta.

Chegámos ao fim deste muro e encontrámos no muro que se segue, ou seja, no muro que está de frente para quem sai do pátio interior, uma rampa que vai dar a um portão de acesso à antiga "Rua da Infância", Actual Rua de "A Voz do Operário". Paralela a esta rampa, encostada ao muro e acompanhando-o em comprimento encontramos as antigas hortas criadas em 1910 (a.d. 348, Ago.1910) com uma área aproximada de 40 m2 (20mx2m). De notar que esta área da rampa, das hortas e pelo menos de uma das arrecadações estava separada do resto do quintal por um muro e por uma porta de acesso ao quintal propriamente dito.

Numa parte deste muro que vai até à Rua de "A Voz do Operário" e que é portanto paralelo ao muro que delimitava em comprimento as hortas e a rampa, estava instalado um espaldar, de frente para a entrada do pátio, espaldar esse que se localizava onde na planta actual estão localizadas as duas "oficinas" que na altura não existiam. Este espaldar, que teria um comprimento aproximado de 12 m, era protegido ao longo deste comprimento por um alpendre de cerca de 4 m de largura sustentado por colunas de ferro, alpendre esse que ainda hoje constitui uma das partes do telhado das actuais "oficinas". Aí sabemos que se encontravam também cordas e outros apetrechos de Ginástica, o que nos indica que esta era ministrada, essencialmente, ao ar livre.

Na área hoje designada por "jardim" existia o segundo lago da escola onde havia uma série de pequenos peixes. Em vez da relva que actualmente existe, o chão era de terra batida, e neste espaço existiam canteiros, com arbustros, flores etc.

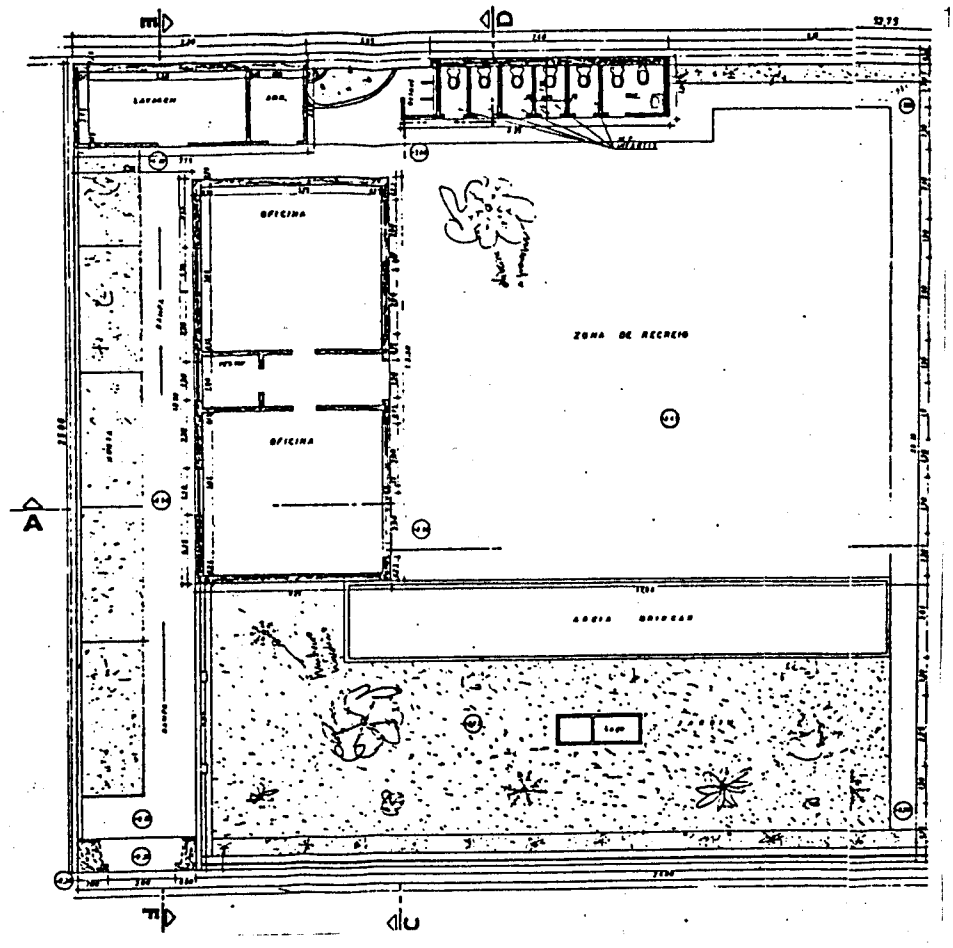
Ainda no quintal, sabemos que este era povoado de árvores, entre as quais se encontravam oliveiras, laranjeiras, alperceiros, romãzeiras, nespereiras e parreiras.

Todo o quintal, excepção feita ao "jardim" e incluindo a rampa de acesso à entrada pela Rua de "A Voz do Operário", era pavimentado com pedra de calçada.

Este quintal, excluindo a zona da rampa e das hortas que teria uma largura de cerca de 4 m pelos 25 de comprimento, teria no total, uma área aproximada de 600 m2 (25mx24m).

FIGURA 4

Planta actual (1987) da Escola Oficina Nº1
c) Quintal e Horta



Fica assim descrito aquilo que é possível descrever do espaço que constituía a Escola Oficina Nº1 a partir de 1906, quando esta escola se instala neste edifício. Registamos a existência de algumas lacunas por nós detectadas que, em conjunto com mais algumas de cuja existência nós não conseguimos aperceber, dará um tom condicional a esta "memória", que, no entanto, e no essencial, não se afastará muito da realidade.

Assim, por exemplo, sabemos que em determinada altura, em 1913, foram feitas obras no sentido de adaptar uma das salas da escola, para nela ser instalar a sede de "A Solidária" (Sol.9 Jun.1913). Ignoramos quais foram as adaptações e onde é que elas se deram.

No que respeita aos professores, foi-nos referido por Lucinda Lopes (ver entrevista em anexo) que, em 1937, quando ela começou a leccionar nesta escola, o Conselho Escolar se reunia no laboratório-museu que dispunha de uma comprida bancada de trabalho à volta da qual os professores se

dispunham. Teria antes existido alguma sala específica para este Conselho? Reunir-se-ia ele, por exemplo na sala da Direcção? Eis exemplos de questões que, como muitas outras, ficam sem resposta.

Mas outras questões se põem ainda no que diz respeito ao espaço ocupado pela Escola Oficina Nº1, sendo a primeira delas, se este era suficiente para albergar o número de crianças que foi sempre crescendo até aos anos 17 e 18 do nosso século. Assim sendo, e para tentar responder a esta questão, necessitamos, em primeiro lugar, de enquadrar e comparar este espaço da Escola Oficina Nº1, com espaços escolares da mesma altura.

O espaço da Escola Oficina Nº1 : sua comparação com outros espaços de outras escolas da mesma época

Como é óbvio, uma das formas que se tem de avaliar o espaço disponível, neste caso, dum edifício escolar, passa pela taxa de ocupação definida pelo número de pessoas, entre professores, pessoal auxiliar e alunos que o utilizam.

De qualquer das formas, mesmo antes de analisarmos tal tipo de indicadores, devemos realçar que, e para a época, os 1600 m2 de espaço disponível desta escola fariam dela, e pelo menos do ponto de vista do espaço, uma excelente e grande escola. De facto, e recorrendo à abundância de informações sobre plantas de edifícios escolares que nos é fornecida pela obra de Filomena Beja, Júlia Serra, Estella Machãs e Isabel Saldanha, já citada nesta tese, verificamos que, na transição de século, os vários tipos de edifícios escolares previstos e construídos na altura raramente ultrapassavam o estritamente essencial, com uma ou duas salas de aula, um pequeno recreio, dois W.C. para o caso de a escola ser mista, e um pequeno apartamento para a professora.

Na verdade, por detrás das imponentes fachadas da maioria dos vários tipos de edifícios escolares construídos até e durante a Primeira República, quer se tratasse dos edifícios previstos na doação do conde Ferreira, quer das Escolas Grandella ou Adães Bermudes, entre muitas outras, dificilmente se encontrariam mais de quatro salas de aula, separadas duas a duas por um corredor, um pequeno alpendre que daria para um pátio traseiro onde geralmente se situavam os "privados", e, num segundo piso, os modestos aposentos para a professora, aposentos esses que não ultrapassariam regra geral o espaço disponível, na Escola Oficina, para habitação do contínuo [43].

Mesmo assim, e como é por de mais sabido e demonstrado por todos os estudos e investigações até agora levadas a efeito sobre o assunto, felizes seriam as localidades, os professores e os alunos que dispusessem de escolas deste tipo, visto que pelo menos tais edifícios teriam sido construídos de raiz para a utilização que vieram a ter, o que, como se sabe, era relativamente raro.

Assim, não teremos problemas em reafirmar que, até meados da década de 20 do nosso século, a Escola Oficina Nº1, com as suas cinco salas de aula, refeitório e cozinha, teatro, duas, em determinada altura, três oficinas, secretaria e gabinete de Direcção, biblioteca, gabinete médico e câmara escura, vestiários, casa do contínuo, hortas, jardim, quintal e pátio coberto, era não só uma excepção no que se refere à riqueza e diversidade de recursos pedagógicos disponíveis, como também uma excepção no total de espaço que abrangia [44].

Quantos alunos dentro deste espaço?: A evolução das matrículas e das frequências na Escola Oficina Nº1

No "Relatório do Conselho Escolar" inserido no relatório referente à "Gerência do Ano Económico de 1908-1909", documento já citado por várias vezes nesta tese, poderemos ler, em determinada altura, o seguinte:

> *"... A disciplina nasce naturalmente do exercicio da liberdade e do trabalho.E assim é que nesta Escola não é raro poder surpreender-se alunos entretidos, isoladamente ou aos grupos, na melhor da sua tranquilidade, quer lendo ou vendo um livro, quer dedicando-se à realização de qualquer empreendimento imaginado por eles..." (p.4).*

Um visitante desta escola, no caso Marinho de Campos, escreve no jornal "a Luta" de 16\9\1909 um artigo sobre a Escola Oficina Nº1, que depois foi recolhido e impresso pelos directores da S.P.E. num volume a que deram o título de "Opiniões de Pedagogos, Homens de Ciência, Literatos e Estudiosos acerca da Escola Oficina Nº1, Exaradas no Livro dos Seus Visitantes e Publicadas em Alguns Jornais".

Neste interessante depoimento, com o título "Uma Obra Excelente" poder-se-á ler a partir de determinada altura o seguinte:

> *"... Na vasta sala de Desenho, comum à instrução primária, uma senhora de physionomia bondosa e paciente atendia uma pequenada que acabava de assaltar a mesa a que ela estava sentada(...).Os pequenos mostravam-lhe escriptas feitas alternadamente com a mão direita e com a mão esquerda com a confiança de quem não espera sofrer uma censura áspera e menos ainda um acto violento, mesmo no caso de terem sido menos felizes ou menos cuidados nos seus trabalhos.*
>
> *Mais ao fundo, um grupo de petizes conversava muito comedidamente, sem interroperem os seus camaradas nos seus trabalhos e sem que ninguém os interrompesse nas suas palestras.Outros espalhados pelas diversas carteiras, liam ou escreviam sem enfado, certos que não teriam que escrever nem ler, se declarassem não estar com nenhuma disposição para tal..." (Campos, Ob. cit p.11).*

Numa entrevista que conseguimos com Deolinda Quartim, em 1985, dizia-nos esta senhora, professora na Escola Oficina Nº1 desde 1911, sobre a dimensão das turmas e do espaço escolar em geral, a educação em liberdade e os comportamentos que daí derivavam, o seguinte:

> *"... Eram pequenas (as turmas) ...chegávamos a ter uns sete, oito alunos (...).Não se pode fazer educação como deve ser com turmas grandes;(...) o próprio aglomerado de seres, até dos seres humanos cá fora, perturba. Não deixa raciocinar: pode-se sêr conduzido emocionalmente,*

mas não racionalmente(...). Eu que depois trabalhei no ensino oficial, estabeleci a relação, e é muito difícil, é um grande prejuízo.Aquilo ou há-de se trabalhar com disciplina militar... Tanto que nós, quando saíamos com os nossos alunos a qualquer parte, não os formávamos como naquele tempo era costume, ía tudo ali formado a dois e dois, formados a critério e mesmo com passo de soldado. etc. etc..Nós não.!

Nós íamos para o Coliseu, às vezes havia umas mátinés, e os nossos alunos espantavam-se da indisciplina, do barulho que os alunos das outras escolas faziam ... e que eles não faziam (...). Eles não precisavam! Não estavam constrangidos em parte nenhuma (...) porque estavam criados em Liberdade ! Porque não estavam naquele aglomerado muito grande, não se perturbavam uns aos outros,(...) e então ficavam muito admirados do que os outros faziam.Quer dizer, não sentiam necessidade de fazer aquilo:batêr com os pés, dar gritos, aquelas manifestações todas que nós sabemos que todas as crianças fazem.(entrevista com Deolinda Quartim em anexo).

Podemos tirar daqui que, na verdade, o espaço existente nesta escola, aliado ao tipo de métodos nela utilizado, proporcionava um ambiente calmo propício a um trabalho tranquilo e eficaz, sem necessidade de regras que impussessem este ambiente.

Mesmo em salas de aula onde trabalhavam turmas diferentes, onde se sentavam alunos a ler que nada tinham a ver com o que os outros estavam fazendo, tal ambiente parecia ser uma característica desta escola e dos comportamento normais nela expressos.

E diga-se que, até ao ano de 1909, não registamos nada que pareça contrariar este ambiente de tranquilidade que os vários testemunhos que conseguimos reunir fazem questão em acentuar.

Neste ano dá-se a primeira queixa relativamente ao excesso de alunos que a escola teria. Com efeito, como poderemos ler na acta relativa à reunião da Direcção que ocorreu em 3 de Maio de 1909, Luís da Matta, que estaria provavelmente em dia "não", além de se queixar dos professores da escola, que segundo ele, "... não se adaptam aos novos problemas...", "... refere-se às obras que se têm feito no edifício, sendo de opinião que elas têm contribuído muito para para perturbar a boa marcha do ensino, dando em resultado que os alunos terem perdido a boa disciplina que mantinham até ali; também faz referência ao grande número de alunos, e à falta de materiais (...) sem os quais não se poderão preparar os alunos como é nosso desejo. Todas estas causas, diz o Sr. Luís da Mata, devem contribuír para que o resultado final seja muito precário..." (a.d. 279, 3 de Maio 1909).

Nesta altura, a população desta escola teria crescido para 60 alunos (a.d.257, 30 de Nov.1908), número limite que é igulamente prescrito para o ano seguinte, ou seja, para 1910 (a.d. 302, 1 de Out. 1909).

Para o ano de 1911, o limite de alunos é fixado em 70, dos quais cerca de 20 deveriam ser alunos que pagassem os seus estudos (a.d. 356, 21 Out 1910).

Dois anos depois, fixa-se o número máximo de alunos, para o ano lectivo de 1913, em 80 (a.d.441, 15 Out. 1912).

Mas o grande salto quantitativo e provavelmente, também, qualitativo, dá-se no ano de 1914 em que se prevê a frequência de 120 alunos nesta escola, como poderemos ler na p. 28 do "Relatório de Contas e Gerência para o Ano de 1913". Neste documento pode ler-se:

"... um dos assuntos que a Direcção teve de atendêr foi o da população escolar da Escola Oficina Nº 1. A afluencia de requerimentos para a admissão de alunos era de tal forma superior ao número de admissões estabelecidas que a Direcção resolveu aumentar para 1914 o número de alunos.

Assim, de 80 que era a lotação fixada, passou a 100. Em virtude desta resolução foram não só preenchidas as vagas existentes para o número antes fixado, como se admitiram mais 40 alunos, ao todo 69, sendo 58 rapazes e 11 meninas.

Durante o ano e por diversos motivos entre os quais se devem mencionar estes dois: o não estar a escola montada de forma a poder ministrar o ensino a crianças anormais e ainda as condições económicas de algumas familias não permitirem que seus filhos permaneçam na Escola, saíram 30 alunos ..." (p.26).

Peguemos em tudo isto e refaçamos as contas, porque elas estão na realidade mal feitas, sendo falso o número de alunos de 100 que a Direcção apresenta como sendo o número de crianças previstas para o ano de 1914.

No ano anterior, como sabemos da acta da Direcção 15 de Outubro de 1912 atrás citada, fixa-se o número máximo de alunos para o ano de 1913 como sendo de 80. Neste "Relatório..." diz-se que desistiram 30 alunos e que entraram ao todo, para o ano de 1914, 69 novos alunos: as contas são fáceis de fazer e o número final de alunos para o ano de 1914 é na verdade de 119 e não de 100.

Diga-se aliás que, no anterior "Relatório de Contas e Gerência para o Ano de 1911", datado de Junho de 1912 se diz que "... para o ano de 1913 foi fixada a lotação em 50 alunos. (...) Resolveu-se também admitir até ao número 100 crianças que pagassem a sua educação...", ou seja, parece ter havido da Direcção da Escola pressões para ir aumentando o número de alunos para além do recomendável, pressões essas a que o corpo docente se terá eventualmente oposto, visto que em Outubro de 1912 o número máximo passaria de novo para 80 em vez dos 100 recomendados pela Direcção.

Mas a hipotética resistência dos professores não duraria muito mais e, em Dezembro de 1917, numa altura em que o alarme há muito tinha soado, estariam inscritos nesta escola 151 crianças (a.d.589, 24 Dez. 1917).

Quais as razões que estariam na origem desta superpolução da escola?

Várias, cremos nós, e umas mais aceitáveis que outras.

Primeiro, da parte da Direcção, um provável desejo que esta entrada de alunos, uma parte substancial dos quais já pagava os seus estudos, resultasse num certo desafogo dos cofres da S.P.E..

Outra das prováveis razões para este aumento desmesurado do número de alunos teria provavelmente a ver com o facto de não se quererem desiludir as expectativas que a partir da implantação da República se foram criando à volta da Escola Oficina Nº1, o que fez aumentar duma forma

inesperada, pelo menos para os directores e provavelmente para os professores, a procura desta escola por camadas sociais diferentes das até aí habituais. O orgulho na obra feita e finalmente reconhecida terá feito passar para segundo plano os critérios de ordem pedagógica propriamente ditos.

A terceira razão, que seria aparentemente mais pertinente, e que merecerá da nossa parte um tratamento um pouco mais exaustivo nas linhas que se seguem, relacionar-se -ia com a mobilidade de alunos que caracterizava esta escola. Na verdade, os números de que dispomos indicam-nos que a taxa de desistências nesta escola seria enorme, o que inviabilizava o projecto de formação da Escola Oficina N°1, que via todos os anos uma percentagem mínima dos seus alunos chegarem ao fim do seu curso.

Sejamos mais claros: em 1907, dos 35 alunos inscritos nesta escola, 29 estariam no primeiro ano e só 6 estariam no segundo (a.d. 181, 13 Mar.1907).

Em 1909, ano em que Luís da Mata se queixava do excesso de alunos que esta escola teria, e que como atrás vimos seriam em número aproximado dos 60, só cerca de 13 destes alunos é que estariam em graus superiores ao 1°, distribuídos da seguinte forma: 6 alunos no 2° grau (equivalente ao 4° ano de escolaridade), 3 alunos no 3° grau, e 4 no 4° (a.d. 311, 27 Nov.1909), não havendo alunos em graus mais avançados.

Anos mais tarde, em 1917, quando já se tinha decidido aumentar significativamente o número de alunos, dispomos de dados que, sendo oriundos de duas fontes diversas e não concordando inteiramente entre si [45], se aproximam no que nos interessa demonstrar, ou seja, que a taxa de desistências era enorme.

Assim, segundo uma estatística feita retrospectivamente e publicada nos "Boletins da Escola Oficina N°1", n°1 e n°2, respectivamente de Janeiro e Abril de 1918 e referentes a todos os meses de 1917, ficamos a saber que, por exemplo, no mês de Janeiro deste ano, do total de 147 alunos inscritos nesta escola, 110 estão inscritos no 1° grau, ou seja, nos três primeiros anos de escolaridade e só 37 se distribuem pelos restantes quatro anos, que normalmente, e se tudo tivesse corrido bem, deveriam ser cinco.

Descendo mais ao pormenor, verificaremos que, dos 110 alunos matriculados neste 1° grau, mais de metade, ou seja, 57, estão inscritos na 1ª classe.

Estes números, que se vão mantendo com algumas, mas poucas, variações ao longo do ano, mostram várias coisas interessantes. Em relação ao que nos preocupa neste momento eles são elucidativos em dois pontos :

1° - cerca de dez anos depois do começo da aplicação do "Plano de Estudos ..." de 1906-1907, ainda não havia alunos no 6° e último grau desta escola, correspondente ao 8° ano de escolaridade;

2° - a maioria dos alunos concentrava-se no 1° grau, e, dentro deste, na 1ª classe.

Estes dois pontos confirmam-nos que a taxa de desistências nesta escola era enorme. As estratégias para ultrapassar este problema passaram por várias abordagens, uma das quais, consistiu no aumento do número de matrículas, que, e a partir de 1914, visam garantir um número de crianças na 1ª classe nunca inferior a 50, tal como vem disposto nos "Relatórios de Contas e Gerências de 1914 e 1915" (p. 27) na parte relativa ao ano de 1914.

Além desta disposição acrescenta-se uma outra que ainda traria mais dificuldades de gestão pedagógica, e que consistia em manter as matrículas abertas durante todo o ano. Desta forma, no mês de Janeiro de 1917, estavam matriculados, na Escola Oficina N°1, 147 alunos, tal como atrás se disse, e em Dezembro do mesmo ano, ou seja, no final do ano lectivo de 1917, o número de matrículas era de 145, segundo o "Boletim da Escola Oficina N°1", n°2, de Junho de 1918, e 151 segundo a acta referente à reunião da Direcção da Escola Oficina que se realizou em 24 de Dezembro de 1917.

Percorrendo estes números, e fixando-nos na primeira fonte, diríamos que houve apenas, durante este ano, duas desistências, mas a minúcia dos dados que nos são fornecidos nos "Boletins" desta escola indicam-nos um número de desistências bem maior, que se situa na ordem dos cinquenta. Desta forma compreende-se que estas desistências foram sendo compensadas, à medida que se davam, por entradas de crianças que iam substituíndo as que saíam, de forma a manter o mesmo número de frequências. Isto quer dizer que durante este ano foram matriculadas e, em princípio, frequentaram esta Escola, embora em alturas diferentes, perto de 200 crianças, o que é um número algo assustador, que só é temperado pelo facto de as faltas diárias serem bastantes.

Assim das 153 crianças que em média e por mês estavam matriculadas nesta escola, só a frequentavam, também em média, cerca de 114, o que representa uma discrepância notável entre o número de crianças inscritas na escola e o número de crianças que na verdade a frequentavam [46].

Tudo isto nos leva a concluir que, se por um lado e a partir de 1914, até pelo menos a 1919, ano em que o número de matrículas desce de novo para números mais consentâneos com as capacidades de espaço desta escola, o número de crianças que a frequentavam seria sem dúvida excessivo, a isto se acrescentaria uma outra característica que tinha a ver com a mobilidade de frequências duma população escolar altamente instável, que iria acentuar problemas de ordem de espaço, por um lado, e de gestão pedagógica, por outro, sem que a questão principal, ou seja, a elevada taxa de desistências nos graus superiores do curso tivesse sido resolvida.

Sem dúvida que o grande problema desta escola se fixava na origem social da maioria dos seus alunos: filhos das classes populares de um país pobre, a sua vida era caracterizada por uma enorme instabilidade que era incompatível com a persecução de estudos longos. A esmagadora maioria destas crianças, e tal como antes tinhamos frisado, tinha de resolver necessidades básicas e prioritárias que se relacionavam com a aprendizagem da leitura, da escrita e dos números, a que se acrescentaria a sempre bem vinda introdução aos rudimentos de uma profissão, que poderiam obter na Escola Oficina N°1. Findo este breve período de contacto com a escola, era a vida do trabalho que se seguia, e a Escola Oficina N°1, as suas direcções e professores pouco podiam fazer face a isto.

Tentaram, ainda assim e dentro das suas possibilidades, colmatar estes problemas através da retribuição em dinheiro e ferramentas, dos trabalhos profissionais que estas crianças fossem fazendo, de seguida através da diversificação da origem social dos seus alunos e ainda de seguida através do aumento do número de alunos, mas quando muito conseguiram atenuar um problema, criando outro.

Dito por outras palavras, as decisões tomadas a partir de 1914, que tentavam resolver o problema das desistências maciças que se davam a partir dos primeiros graus, e que constituíam um obstáculo sério à prossecução dos projectos originais desta escola, foram decisões que, vistas dos nossos

dias, foram erradas mas compreensíveis, e o que se tornava visível, no impasse a que neste campo a Escola Oficina Nº1 chegou, foi a inadequação entre os projectos generosos que tentavam levar o mais longe possível a formação integral de crianças de origem popular da Lisboa dos princípios do século, e as limitações em termos económicos e sociais destas crianças e das suas famílias.

Mais do que um falhanço, tentou a Escola Oficina Nº1 forçar a realidade e os factos da vida da altura, e se não o conseguiu inteiramente, a estratégia não estaria de todo errada: a vida muda-se através de actos e de persistências deste género.

Degradação do ambiente, e evolução das formas de gestão do espaço na Escola Oficina Nº1

De qualquer das formas, e face ao aumento constante do número de alunos, desde 1907 até 1918, o que é que no discurso dos professores e directores nos indica que o espaço disponível se torna insuficiente, e quais as formas que eles encontram para tentar remediar esta situação?

Voltando um pouco atrás, relembremos os protestos de Luís da Mata ocorridos em 1909, queixando-se do elevado número de alunos que em conjunto com as obras que se processavam no edifício da Escola Oficina Nº1, e com o pouco material pedagógico disponível, era responsável por um ambiente mais agitado em que a disciplina natural se perdera. Tal degradação do ambiente, diga-se e a acreditar no testemunho de Marinha de Campos atrás transcrito, não era perceptível para um visitante ocasional desta escola.

Tudo indica, no entanto, que o aumento da lotação dos prováveis 40 alunos que frequentavam esta escola em 1908 (a.d.217, 27 Jan. 1908) para os 60 que a passam a frequentar em 1909, em conjunto com outros factores atrás assinalados, parece ter perturbado o ambiente que se queria para esta escola.

Tal aumento, considerado brusco, vai obrigar a uma redefinição das formas de integração dos novos alunos em que a manipulação do espaço aparece pela primeira vez como um factor determinante, dando origem a regras explícitas sobre a maneira de proceder a tal integração.

Mas, e antes de falarmos sobre estas regras, como se procedia a entrada de novos alunos nesta escola, antes de 1909?

Sobre esta questão, lembremo-nos do que vinha escrito no "Relatório do Conselho Escolar", referente ao ano de 1908, inserido no relatório de "Gerência do Ano Económico de 1908- 1909", na sua página 4:

> *"... A entrada desses novos alunos com os seus vícios e os mencionados abusos ocasiona sempre um regresso nalguns alunos menos inteligentes e mais incorrigiveis, às práticas antigas, mas os exemplos dos que estão já conquistados pela Escola, impõe-se e vai abrangendo progressivamente, numa série de circulos concêntricos, toda a massa de alunos, até abrangê-la toda..." (p. 4).*

Esta forma de proceder à "iniciação" dos novos alunos num espaço e num ambiente diferentes daquele a que estavam habituados é bem típico das formas libertárias de encarar as transmissões

de normas e valores, recorrendo a uma modelação subtil do ambiente e dos comportamentos, e recorrendo sobretudo ao exemplo de outras crianças que servirão de modelo aos mais novos.

A ausência de regras formalizadas, de constrangimentos prescritos e, no caso do espaço, da determinação de fronteiras claras, constituem algumas das característas gerais desta forma de encarar o acto educativo por parte dos pedagogos que se afirmavam a pouco e pouco como a força dominante na Escola Oficina Nº1.

Os problemas postos pelo aumento em cerca de 50 por cento do número de alunos desta escola parecem, no entanto, provocar problemas inesperados, e no final do ano de 1909, a experiência parece ter sido suficientemente amarga para que se modifique todo este ambiente tranquilo e "harmónico" que parecia caracterizar o acolhimento aos novos alunos.

Assim, numa acta datada de 27 de Novembro de 1909, quando se faz a preparação do ano lectivo de 1910, podemos assistir à construção das regras que determinarão a adaptação dos novos alunos ao seu novo ambiente.

Trancrevendo-as veremos o seguinte:

"... Os novos alunos ficariam no rez de chão e não subiriam as escadas; a porta estaria fechada; enquanto que os antigos alunos só iriam ao rez do chão quando fosse do recreio ou para ir ao W.C.

2º - Os novos alunos não usariam blusa e entrariam pela porta da Rua da Infância, e não se misturariam com os antigos

3º - (...) à medida que algum ou alguns dos novos admitidos, pela sua correcção, se mostrarem aptos a conviverem com os nossos alunos, serão mandados para junto deles, e ser-lhes-á fornecida uma blusa. Isto gradualmente até que não haja motivos para a separação e toda a casa possa ser ocupada por todos os alunos..." (a. d. 311, 27 Nov., 1909).

Dir-se-ia que, face às formas anteriores de integração destas crianças, se dá uma inversão de estratégia, em que pela primeira vez nos aparecem regras explícitas de interdição do espaço desta escola. Com efeito ao inverso do que se passava antes, em que se contava com o exemplo dos alunos mais velhos, e sobretudo dos que "... estão já conquistados pela escola...", no sentido de modelarem os comportamentos dos mais novos, é a influência destes últimos sobre os anteriores que se teme, pelo que se resolve dividir o espaço da escola em duas partes, até que os comportamentos estivessem homogeneizados.

Passa-se assim do controlo de comportamentos em diferido, e através dos "exemplos acabados" dos alunos-modelo, para um controlo directo por parte dos professores, que só depois de verem realizada a primeira parte da sua obra é que permitirão que os alunos e os espaços se dessegreguem.

Diga-se no entanto que, e apesar do paradoxo que parece constituir a iniciação das crianças a um ambiente de liberdade, dentro dum espaço fechado e delimitado, paradoxo que é bem característico da "educação nova" [47], e a que não escapa em última análise a visão libertária da educação, esta segregação do espaço é, e por enquanto, encarada como uma medida temporária e, poderíamos dizer, excepcional.

Assinalemos, no entanto, que pela primeira vez, a Escola Oficina Nº1 assiste ao surgimento de regras de condicionamento do seu espaço, numa altura em que a sua frequência máxima estaria definida para cerca de 60 alunos, que no espaço disponível desta Escola, disporiam de um espaço por aluno que ultrapassava os 26 m2, o que era uma imensidão comparados com os 10 m2 prescritos em 1917 pelo "Fundo de Higiene e Construções Escolares" (ver nota 44) que atrás citámos [48].

Mas nesta altura, mais do que sabermos se este espaço era suficiente ou não para o número de alunos que albergava, o que, como já vimos será uma questão de perspectiva, interessa-nos sobretudo tentar perceber que alterações é que se dão no ambiente desta escola, alterações essas que possam ser imputadas ao crescimento do número de frequências.

Assim, a partir de 1909, parece ter havido alterações na doce tranquilidade, que poderíamos reconstruir, tendo como base os relatos de visitantes exteriores.

Na verdade, começam a aparecer, com uma certa frequência, relatos de outro tipo de visitantes que nos dão uma outra imagem desta escola, e estamos aqui a referir-nos aos membros da Direcção que começam a vir mais frequentemente inspeccionar a Escola Oficina Nº1.

O que eles vêem parece não lhes agradar, a acreditar no relato que duma destas inspecções faz o director Henrique Constant, transcrito para a acta da reunião da Direcção que se realizou em 9 de Agosto de 1910. Nela se pode ler o seguinte:

> *"... O director Henrique Constant declarou que visitando a escola de manhã encontrou por diversas vezes os alunos nas aulas de marcenaria, brincando e o professor lendo o jornal..." (a.d. 349, 9 Ago. 1910).*

Aqui poderíamos sobretudo dizer que o Sr. Henrique Constant, que já conhecemos de outras actas em que manifesta posições muito pouco consentâneas com o libertarismo pedagógico, se impressiona negativamente com o à-vontade que se respira nesta escola.

No ano seguinte, ou seja, em 1911, na sequência doutra destas visitas imprevistas dum outro membro da Direcção da Escola, que teve a oportunidade de assistir ao "lanche", este queixa-se que "... na passada sexta-feira veio inspeccionar a escola (...) mas que não o satisfez, quando assistiu ao lanche escolar, o asseio das mesas e diversos utensílios, notando que os rapazes tinham as mãos muito sujas e não se mantinham na linha devidamente quando estavam a comer, tomando algumas posições pouco adequadas com a educação.

O Sr. Presidente diz que a Direcção não tem ingerência na "Solidária" que tem a seu cargo o lanche escolar, e que tendo já feito algumas observações, parece-lhe que foram mal acolhidas..." (a.d. 368, 17 Jan. 1911).

Cerca de um ano e meio depois desta "inspecção", um outro membro da Direcção, tendo visitado a escola durante as horas de trabalho, também não parece ter gostado do que viu, e que nos descreve da seguinte forma:

> *"... o Sr. Jorge Regalo dá conhecimento das suas impressões na última visita que fêz à escola, dizendo que encontrou alguns alunos fazendo gritaria, outros deitados no chão, falta de*

arrumação nas aulas e apesar do aviso que está à entrada da porta, encontrou dentro das aulas pessoas de familia dos professores e por conseguinte, estranhos ao serviço da escola e que não são tão pouco considerados como visitas à escola..." (a.d. 433, 13 Ago. 1912).

Na resposta a estas "impressões" de Jorge Regalo, Adolfo Lima, que assistia à reunião como delegado dos professores, responde visivelmente irritado, dizendo:

"... a falta de um relógio nas aulas para o bom seguimento dos horários sem serem os professores obrigados a recorrerem ao unico relógio que existe na Escola, e faz notar que muitas vezes, o barulho também é provocado pelos alunos que frequentam as aulas de trabalhos manuais, os quais não tendo que empregar a sua atenção espiritual sobre o que estão fazendo, e podendo em vista disso falarem à vontade, por certo prejudicam os que frequentam as aulas que funcionam na mesma sala, sendo de toda a conveniência isolar a aula de trabalhos manuais das outras aulas. Em vista dessas considerações a Direcção resolveu comprar relógios para as aulas até à importancia de dez mil reis, e permitir que provisóriamente os trabalhos manuais sejam executados no Gabinete da Direcção..." (a.d. 433, 13 Ago. 1912).

Esta é a primeira acta em que a questão do espaço é claramente apontada como sendo causadora de problemas concretos e específicos.

Na verdade em 1909, Luís da Mata queixava-se duma forma geral do problema, dizendo que em conjunto com as obras que na altura decorriam no edifício o número de alunos lhe parecia excessivo. Pelos directores que "inspeccionam" a escola desde então, o que poderemos notar é a denúncia dum certo clima de laxismo e de desleixo, que não sabemos se devemos atribuir à falta de hábito da parte destes directores em frequentarem a escola, às imagens que eles próprios têm do que deve ser uma escola ou a uma real deterioração das condições do espaço em que a Escola Oficina se encontrava instalada.

Mas esta queixa de Jorge Regalo, face ao barulho dos alunos, e sobretudo a resposta de Lima parecem indicar que pela primeira vez se estaria com problemas derivados do excesso de alunos. O facto de várias aulas decorrerem na mesma sala teria de ser considerado normal e usual, tendo em conta que com a diversidade de actividades que os currículos desta escola previam, com a divisão das crianças em pequenos grupos, só com um enorme número de salas é que se poderia conceber que cada grupo tivesse uma sala à sua disposição. O que é aqui pertinente realçar é que esta forma de aproveitamento das salas, que em 1909 parecia não causar problemas de espécie alguma, nesta altura parecia estar a chegar aos limites do suportável, implicando inclusive que se utilizasse o gabinete da Direcção para os Trabalhos Manuais.

Neste momento da tese faz-se cruelmente sentir a falta de actas do Conselho Escolar, que só existem a partir de 1916. De facto, de 1912, ano em que frequentariam esta escola cerca de 80 crianças, até este ano em que a frequência seria superior a 120 alunos, nenhum material dispomos, além das costumeiras actas da Direcção, que nos possibilite acompanhar de perto a possível degradação das condições do espaço que presumivelmente se teria dado, assim como as medidas que teriam sido tomadas para se tentar obstar a este problema.

Quando voltamos a ter materiais que nos forneçam indicações sobre esta questão, já ela parece ter tomado contornos algo catastróficos: professores que se queixam "... da falta de espaço para as suas aulas e deficiências graves de mobiliário..." (a.d. 554, 11 Abr. 1916), "... estado penoso das instalações e o aglomeramento de alunos na mesma sala, funcionando várias aulas simultaneamente..." (a.d. 584, 13 Nov. 1917) entre muitas outras queixas do género.

Tais problemas parecem implicar um aumento geral dos problemas de conflitualidade, com roubos a sucederem-se (c. e. 33, 3 Jul. 1916), agressões que o Conselho Escolar não consegue controlar (c. e. 34, 19 Jul. 1916), problemas de indisciplina geral explicados pela "... excitabilidade e uma certa intranquilidade nervosa nos alunos ..." (c. e. 43, Out. 1916), tudo isto passando-se num espaço atravessado constantemente por crianças que entram em salas de aula utilizando-as como corredores, com um quintal descrito como sendo perfeitamente caótico, etc..

Em consequência de tudo isto, e não largando de mão o tipo de intervenção típico desta escola baseado preferencialmente no diálogo e na persuasão, mas que não parece já surtir o efeito que surtia antes, começamos a assistir à tentativa de criar regras e normas permanentes de controlo tradicional, nomeadamente no que se refere ao espaço.

Antes de as expormos e analisarmos, e relendo o que sobre a tranquilidade do ambiente na Escola Oficina Nº1 nos diziam quer os relatórios do Conselho Escolar de 1908, por exemplo, quer a descrição que desta escola nos dá Marinho de Campos, estando ambos os documentos transcritos nesta tese, poderemos compreender o quanto as coisas tinham mudado na Escola Oficina Nº1, desde esse final da primeira década do nosso século até estes anos de 1916, 1917.

Desta forma, na segunda acta do Conselho Escolar a que tivemos acesso, ou seja, a acta referente à reunião que se realizou em 2 de maio de 1916, deparamos com um longo e exaustivo rol de prescrições a que deveria obedecer o "professor de serviço", e que mais não são senão formas de controlar e "disciplinar" a utilização do espaço da Escola Oficina Nº1 pelos seus alunos.

Transcrevendo esta acta, verificamos que :

"... a) o professor irá ocupar o seu posto e deixá-lo-à cinco minutos antes da hora marcada no horário

b) entregará ao professor que o substiuí, o manipulo, chaves etc.

c) não deverá abandonar o quintal

d) manterá fechada (podendo ser) e guardará a chave da porta que leva para a escada-ao menos provisóriamente, enquanto os alunos não perderem o hábito de virem brincar para o primeiro andar

e) não consentirá na permanência de alunos ou alunas nos vestiários e acompanhá-los-há quando eles necessitem de lá ir

f) não permitirá gritos nem barulhos nem correria de qualquer espécie na "casa dos arcos" pois há ao lado uma aula de iniciação á leitura

g) não admitirá alunos que venham a comer da "casa do lanche"

h) não deve consentir que se tirem papeis da retrete, nem que abandonem e sujem o chão com papéis, paus, pedras etc.

i) antes de sair recolherá tudo o que tenha fornecido para brincarem

j) notará aos alunos que venham do quintal passar os dez minutos de intervalo entre as aulas, que esse espaço de tempo, - e não as aulas - é destinado à satifação das sua necessidades corporais

k) às 11h50 fará organizar as bichas para a lavagem das mãos e ida para cima para o lanche, começando pela 1ª classe e daí para os mais velhos

Resolveu depois disto o Conselho Escolar que os alunos não entrem nas aulas sem os objectos necessários..." (c.e. 29, 2 Maio 1916).

Ano e meio depois, e numa acta já anteriormente transcrita nesta tese, mas que achamos oportuno relembrar neste momento, deliberava este Conselho que "... se voltasse ao estabelecido outrora, e que parecera dar bons resultados de não permitir a entrada em qualquer aula ou no próprio quintal a todo o aluno da 3ªclasse ao VIº grau que fosse posto fora delas ou mesmo do quintal..." (c.e. 21, 13 Set. 1917).

Tratava-se de regras tão elementares no que diz respeito ao controlo e "disciplina" do espaço que, se não soubéssemos de que escola se tratava, dificilmente poderíamos conceber que fosse necessário explicitá-las da forma como o fez o Conselho Escolar. No entanto, a verdade é que este Conselho teria sentido essa necessidade, provavelmente pela primeira vez na vida da Escola Oficina Nº1, o que atribuímos à "massificação" traduzida pelo número de alunos que nesta altura existiriam nesta escola.

Assim, a par de certas regras que visavam manter a escola limpa, como as que se referem à necessidade de apanhar os paus, pedras e papéis que estivessem no chão, passa a não ser permitido os alunos irem sozinhos ao vestiário, passa a não ser permitido as crianças irem brincar para o andar de cima, onde na verdadade só existiam salas de aula e os serviços burocráticos, para além da "casa do lanche", passam a não ser permitidas "brincadeiras" na "casa dos arcos", ou seja, no pátio interior da Escola Oficina, e, para além disso, aluno ou aluna, da terceira classe para cima, que seja expulso de uma sala de aula ou do quintal não poderá ir para outra sala de aula ou voltar ao quintal [49].

Depreende-se também que, para evitar o facto pelos vistos existente de os alunos saírem frequentemente das aulas, deixa de ser permitido que eles nelas entrem sem o material necessário para as ditas aulas, e far-se-á notar aos alunos que é no intervalo que devem satisfazer as suas necessidades.

Ficamos também a saber que o "professor de serviço" "faria organizar" as bichas para lavar as mãos e para irem para a "casa do lanche".

Resumindo, trata-se de regras que se tornam de explicitação necessária quando o número de alunos envolvidos no acto educativo aumenta desmesuradamente, o que torna a relação individualizada professor-aluno, através da qual muitas destas recomendações se fariam duma forma informal e pessoal, difícil se não impossível. Trata-se também dum salto qualitativo, negativo, que é medido pela necessidade de passar mais frequentemente da "recomendação" à "não permissão", da "informalidade" à "explicitação".

Trata-se enfim do tipo de regras, ainda que numa versão muito reduzida, necessárias ao funcionamento dum aparelho educativo, com toda a carga simbólica negativa de "massividade " que a palavra "aparelho" nos traz.

Um beco sem saída: disciplinar sem constranger, num espaço percorrido por 150 alunos

Mas necessário seria que se fizessem cumprir estas regras duma forma inflexível e despersonalizada para que o carácter de massividade se reflectisse duma forma real e "física" nas práticas de controlo do espaço na Escola Oficina N°1. Ora, neste aspecto, e entrando em conta com toda a casta de queixas referentes ao constante desrespeito a todas estas "não permissões" (50) que se continuam a ouvir durante todo o resto do tempo em que a experiência se desenvolve, que nos seja permitido duvidar que algum dia nesta escola, mesmo nos seus períodos mais decadentes, se tenha chegado aí.

Por outro lado, talvez que o mais interessante destas normas seja precisamente a possibilidade que elas nos dão de nos apercebermos como é que os alunos desta escola utilizavam o espaço onde, pelo menos durante uma parte do dia, estavam inseridos.

Através duma breve e esquemática reconstituição desta utilização do espaço, cremos poder demonstrar que a elaboração de regras restritivas não foi acompanhada, de facto, por práticas repressivas que tivessem imposto uma "disciplinarização" do espaço escolar.

Esta constatação dá-nos uma ideia do dilema vivido por estes pedagogos, que só com grandes dificuldades conseguem aplicar o essencial dos seus pressupostos pedagógicos, que se degradam quando as condições de espaço se tornam mais restritivas. Nestas condições, eles parecem hesitar entre a produção de normas de conduta apropriadas aos grandes espaços escolares tradicionais e a percepção de que a aplicação prática destas normas irá conduzir, irremediavelmente, à descaracterização dos objectivos essenciais das suas estratégias pedagógicas, entre os quais se contam, e num plano de relevo, a formação dum ser humano "único", que a relação pedagógica "individual" e "pessoal" visa tornar possível.

Assim, e sem que a rigorosa organização da sala de aula e do espaço escolar em geral, interiorizada pelas crianças através da sensação que lhes é dada pela sua "descoberta " e legitimação em "assembleias gerais de classe", tivesse sido "inventada" por Freinet, estes professores, e as concepções pedagógicas por eles partilhadas, encontram-se num verdadeiro beco sem saída.

Desta forma estes alunos não cumprem as regras de controlo do espaço construídas no Conselho Escolar, e movem-se na escola, com um total "à-vontade", ocupando-a duma forma que por vezes aparece como algo opressiva para os professores, que sentem dificuldades em impor as regras por si construídas.

Na verdade, pela acta da reunião da Direcção de 23 de Julho de 1909, verificamos por exemplo, que estas crianças tinham o hábito de, depois das aulas, irem brincar para o laboratório, o que, quando se soube, causou um certo alarme da parte da Direcção que deu ordens ao contínuo para andar nas imediações nas horas a que estas "brincadeiras" se davam e, sobretudo, de fechar no armário os produtos perigosos;que não era raro "... surpreenderem-se alunos isoladamente ou aos grupos (...) quer lendo ou vendo um livro, quer dedicando-se à realização de qualquer empreendimento imaginado por eles..." (Gerência do Ano Económico de 1908-1909, p. 4); que saíam das aulas sem pedir licença, e que além do mais, segundo Deolinda Quartim, não abusavam (ver entrevista em anexo), o que a partir de 1916 não parece ter sido a opinião dos outros professores, a acreditar nas normas atrás citadas; que um visitante imprevisto as poderia ver "... fazendo gritaria, outros deitados no chão..." (a.d 433, 13 Ago. 1912); Percorriam todo o espaço da escola, a que nem a secretaria parecia escapar (c.e. 27, Jun. 1919),

nele brincando e correndo; entravam sistematicamente pelas salas de aula, utilizando-as por vezes como corredores, facto que César Porto atribui muito naturalmente a, entre outras causas, ao "... pouco espaço de que se dispõe. Havendo mais espaço para os alunos brincarem, já isso não acontecia...", constituindo o único antídoto para esta situação a instalação de fechaduras nas portas das salas de aula (c.e. 26, 31 de Maio 1919, e c.e. 32, 20 Out. 1919), pelo que se deduz que tais instrumentos, essenciais em qualquer escola, ainda não tínham dado a sua entrada na Escola Oficina no ano de 1919; que durante os almoços dos professores, era natural mas incómodo, como se depreende duma queixa duma professora, que os alunos entrassem no refeitório, "incomodando-a" (c.e. 3, 18 Fev. 1920); sendo expulsos de uma aula ou de um grupo de trabalho ou mesmo do recreio, poderiam ir para outra sala, ou mesmo voltar de novo ao recreio, factos a que se tenta pôr cobro a partir de 1916, com resultados por nós ignorados; que iam, pelo menos até determinada altura, e repare-se que estamos numa escola que aplica o regime de coeducação a partir de 1912, sozinhos e sem nenhum controlo aos vestiários, com quem quisessem e quando quisessem; que até 1919 e mesmo com o desacordo de alguns professores, eram livres de sair da escola, pelo menos depois do almoço, altura que era aproveitada por muitos alunos para "comprarem fruta" (c.e. Fev. 1919); que eram constantes as festas organizadas por "A Solidária" dentro da escola, festas essas que, contando com a presença de professores, nem sempre estes conseguiriam controlar o ambiente, como se pode deduzir pela leitura da acta N°169 de "A Solidária", datada de Fevereiro de 1918.

Desta pequena amostra de comportamentos por nós seleccionada, a sensação que nos fica e que quisemos transmitir por pensarmos corresponder ao que de facto se passava é que o espaço físico da Escola Oficina N°1 era um espaço alvo de muito poucas interdições, e era percorrido livremente pelos alunos, ou caoticamente, dependendo do ponto de vista e isto apesar da tentativa de impor tais interdições, que começamos a registar a partir de 1916.

De novo avançamos as nossas dúvidas sobre a eficácia destas interdições, ou mesmo sobre a vontade que os professores teriam em as fazer cumprir rigorosamente, facto que se tornará mais claro ao vermos que uma parte das datas referentes às actas das reuniões que se referem aos comportamentos atrás mencionados é posterior a 1916.

Fica assim cabalmente explicado, porque é que só a partir de 1912, e de uma forma ainda embrionária, se registam algumas queixas sobre comportamentos relacionados com os espaços, e só em 1916 se tentam produzir normas que procuram "racionalizar" o espaço físico da Escola Oficina N°1: é que, só por volta dessa altura, é que aquilo que era normal em épocas anteriores, ou seja, o domínio do espaço físico, sem interdições, por parte dos alunos, facto que era mesmo apontado como um "ex-libris" dos métodos pedagógicos aplicados nesta escola, se teria tornado num elemento perturbador, com o crescente número de crianças que a partir de 1913-1914 se vão inscrevendo na Escola Oficina N°1.

Mesmo assim, esta não produz mais do que alguns poucos regulamentos de eficácia duvidosa, recusando-se a reprimir seriamente este controlo do espaço por parte dos alunos.

Para que essa repressão fosse eficaz seria necessário que se desse o abandono quase total dos modelos pedagógicos em que assentava a experiência da Escola Oficina N°1, actuando-se de forma igual à que a maioria das escolas públicas fazia, criando espaços reservados, castigos sérios pela infracção a

esses espaços, enfim, criando, promovendo e fazendo respeitar uma série de regras que, e como no princípio deste subcapítulo tínhamos dito, demarcassem uma distância entre as várias personagens que se movimentavam neste espaço, ou seja, neste caso crianças, professores e directores, de forma a assim tornar visível uma estruturação hierárquica fundamental para a compreensão e interiorização duma estrutura de poder.

Não eram estes, na realidade, os objectivos sócio-políticos dos pedagogos e professores da Escola Oficina Nº1, pelo que a sua prática pedagógica tentava evitar ao máximo, e nesta altura quase que diríamos duma forma instintiva, a segregação de comportamentos e de atitudes, que se inserissem em normas e valores que, duma forma difusa e geral, sentiam fazer parte de quadros políticos e ideológicos que prefiguravam modelos de sociedade e do homem opostos aos seus.

Mesmo na altura em que, a coberto de uma real degradação das condições do espaço em que a "sua" experiência se desenrolava, o poderiam ter feito, usando para tal justificações pragmáticas, tudo nos indica que, tendo muito bem a noção do que estaria por trás de tal pragmatismo, o recusaram.

E não tendo soluções, que dentro das suas esferas de pensamento e acção pedagógicas permitissem conciliar o tipo de trabalho pedagógico que idealizavam com as condições dum espaço que se tornava pequeno e mais do que isso "atravancado", preferiram continuar a trabalhar da mesma forma como o faziam antes, mesmo correndo o risco de saber que os seus objectivos se degradariam.

Estamos, pois, neste caso, perante uma derrota, ou mais do que isso, perante um tipo de limites deste tipo de concepções pedagógicas, sempre muito dependentes das característas dos espaços físicos em que se inserem.

Por outras palavras, uma das condições essenciais para que este tipo de experiências funcione bem é a adequação dos espaços físicos em que se movem, adequação essa que passa sobretudo pela existência de um espaço amplo e desmassificado. Mas não será essa uma das condições essenciais para que qualquer escola funcione bem? Ou seja, não serão estes alguns dos limites de qualquer vivência pedagógica de qualidade, ontem como hoje?

5 - Controlar os corpos para controlar as almas: o aspecto físico e a higiene

Como se vestiam, e como se apresentavam as crianças que frequentavam a Escola Oficina Nº1? Mais do que isso, como é que as atitudes sobre estes aspectos foram evoluindo no decorrer dos anos que esta experiência pedagógica durou, e quais as conclusões que poderemos desta busca retirar sobre, por exemplo, a imagem que os pedagogos e também as Direcções desta escola queriam projectar sobre o alunos, sobre a criança, e sobre a sociedade em geral?

Porque é que é importante que os alunos se vistam todos de uma mesma forma, e se apresentem limpos e todos com o cabelo curto?

Além disso, quais os procedimentos utilizados nesta escola para "produzir" este tipo de criança, qual a sua eficácia e, portanto, quais os resultados obtidos?

Pensamos estar aqui perante dois tipos de problemas que no entanto se interligam claramente entre si.

Na verdade, para a ideologia subjacente ao nascimento da escola primária, quer ela se apresente na sua versão libertária, quer se apresente na sua versão estatista, laica , gratuita e obrigatória, quer ainda nos modelos religiosos confessionais, as crianças que a frequentam são iguais entre si, ou seja, nada nos seus aspectos deve indicar as diferentes proveniências sociais de que são oriundas. Ou seja, ainda, para promover a igualdade de oportunidades patente vagamente nos objectivos sociais do fenómeno escolar dos finais do século, a escola, através da uniformização dos modos de vestir e de "parecer", tenta negar as desigualdades objectivas existentes fora dela.

Por outro lado ainda, a escola deve preparar "para a vida", "para o trabalho", mesmo que isso esteja totalmente ausente dos seus planos curriculares. Assim sendo, impõe-se um tipo de aspecto que se reflectirá quer na forma de vestir quer na forma de apresentação, que deve ser "prático", "funcional" e "limpo", o uniforme e o cabelo cortado aparecendo aqui como condensadores destes requisitos de funcionalidade e, também, não o esqueçamos, de ordem e organização.

Nesta ordem de ideias, as desigualdades que se permitem no espaço escolar têm a ver com o lugar ocupado pela hierarquia interior ao espaço escolar, ou seja, o professor que se vestirá, uniformizando-se ou não, de forma diferente dos alunos, e com o sexo, raparigas vestindo-se de forma diferente dos rapazes, professoras vestindo-se de forma diferente dos professores.

Mas se os uniformes e a estandardização da forma de vestir parecem ser elementos característicos internos à escola, já no que diz respeito aos cabelos cortados e sobretudo à "limpeza", as questões poder-se-ão pôr de forma diferente.

Quer na primeira quer na segunda destas duas questões, pressupõe-se que os alunos virão "limpos" e de "cabelo curto" de casa, e que serão as famílias as responsáveis por este tipo de apresentação das crianças.

Ou seja, enquanto que é concebível que uma criança venha de casa vestida da forma que entender, e se mude, envergando o uniforme dentro da escola, já o acto de "limpar" e de "cortar o cabelo" será da responsabilidade das famílias. Quando em alguns casos se dá banho e se cortam os cabelos dentro da escola, são ainda as famílias que estão em foco: a escola fazendo o que elas deveriam ter feito, desvalorizam-nas e, sobretudo directa ou indirectamente, censura-as.

Ou seja, estamos perante questões que dizem respeito à higiene, e de que só aflorámos os aspectos mais inocentes. Como veremos, a escola terá, sobretudo nos tempos em que nos ocupamos nesta tese, muito mais a dizer no que à higiene diz respeito. De facto, nas escolas, públicas sobretudo, mas também em algumas privadas como o sejam a Escola Oficina Nº1, ensina-se higiene, tal como se ensina a ler, escrever e contar.

Aparecendo normalmente associada à ginástica, aos jogos físicos e "passo e atitudes militares", como poderemos constatar da leitura do célebre decreto de 29 de Março de 1911, a higiene faz pois parte daquele tipo de matérias que, como por exemplo a "Moral Cívica", se inscrevem na parte que nos sistemas de ensino se descreve como sendo de âmbito "educativo", e isto por oposição ou complemento com o que se denomina por "instrução".

Nesta associação da Higiene com a Ginástica e com os "jogos militares", vemos sobretudo, nessa altura, os esforços para "melhorar a raça", tornando-a mais robusta e mais capaz de defender a Pátria.

Desta forma, o Dr.Morais Manchego, médico militar, e pedologista da Escola Oficina Nº1, referindo-se a uma então recente experiência francesa, que teria consistido em pôr os professores primários a ter aulas de Educação Física na Escola Militar de Joinville-le Pont, queixa-se do facto de as autoridades republicanas portuguesas não seguirem este exemplo das suas congéneres francesas, e isto "...por mais que se evidenciem as múltiplas influências e relações entre o corpo e o espírito, por mais que a observação diária mostre que a cultura física é condição imprescindível para valorizar as raças..." (in "Educação", nº 1, p. 4, 1913).

É portanto bem claro que nesta primeira abordagem do significado da disciplina de higiene, ela ao aparecer ligada à Ginástica insere-se num programa de características eugénicas de criar nas crianças as condições básicas através da higiene, que com o complemento da Ginástica as torne robustas, para que, quando a altura chegar, elas se reproduzam produzindo rebentos fortes e sadios.

Quando estas considerações passam de considerações para imposições, justamente através da junção do discurso médico com o discurso educativo, junção essa que se opera através dos sistemas educativos (Boltansky, 1977), estamos perante um plano geral para "melhorar a raça", tal qual se melhora uma qualquer raça bovina ou caprina.

Por outro lado, e ainda falando da higiene, e particularmente da forma como ela era encarada nessa altura, e veiculada através dos sistemas educativos, estamos perante um passo decisivo no projecto transformador e reprodutor do aparelho escolar. Na verdade já não se trata aqui de modelar comportamentos ou atitudes expressas que funcionem essencialmente num contexto de trabalho ou de relação entre classes hegemónicas e classes subalternas; já não se trata de ensinar a estes últimos como tratar e respeitar os primeiros e o Estado que eles encarnam.

Mais do que tudo isso, trata-se duma tentativa de tomada de controlo e de transformação global que passa pelo que de mais íntimo existe no ser humano, ou seja, o seu corpo e o seu espaço privado e fechado da sua casa, os seus hábitos, a sua forma de comer, a sua forma de se lavar, de falar, inclusivamente, de se sentar e de se mover, as sua regras de puericultura, porque, como à frente veremos, a palavra higiene, entendida neste contexto, implica tudo isto e muito mais.

Trata-se na verdade dum autêntico delírio totalitário que nos aparece descrito com a mais inocente candura, nos austeros escritos dos médicos reformadores do princípio do século, que só conseguem que o seu projecto seja imposto, quando o Estado dele se apodera e o transmite através da escola primária, coadjuvada pelo mundo da "assistência social" que nasce mais ou menos na mesma época.

Referindo-se neste contexto ao caso específico das regras de puericultura, Luc Boltansky dizia-nos o que em determinada altura estava em jogo:

> *"... une enterprise systématique qui, commencée á la fin du siécle dernier, se porsuit encore aujourd'hui, et ne constitue qu'un élément á l'interieur d'un project plus vaste, plus ambitieux: régler la vie, particuliéremente celle des membres des basses classes, régler tous les actes de la vie, y compris les plus intimes et et les plus privés, ceux qui s'acomplissent á l'interieur de la Maison, á l'interiur du foyer..." (Boltansky, 1977, p. 15).*

A forma como tal projecto será difundido será através de três "emissores": as famílias, a quem se exigirá que as suas crianças se apresentem limpas e bem alimentadas, o que obviamente não é a mesma coisa que muito alimentadas; as crianças, que treinadas nas escolas, deverão ensinar e transmitir às suas famílias tais regras de higiene; finalmente, numa primeira fase deste processo, todo o tipo de "Ligas e Associações" de beneficência, nas quais podemos, sem esforço, incluir a sociedade Promotora de Creches e a sua continuadora, a sociedade Promotora de Creches Asilos e Escolas, que, lentamente em Portugal, cederão o seu lugar a um corpo estatizado de funcionários de "Serviço Social", que, munidos de credenciais "oficiais", fiscalizam "in loco", e tentam impor toda uma série de medidas que visem a transformação profunda do modo de vida das classes populares.

Ou seja, numa primeira fase deste processo, os meios utilizados são sobretudo de ordem persuasiva, a estes juntando-se mais tarde a vigilância directa, e a repressão, se necessário for.

Entre todo este panorama aqui descrito, onde se encontra a Escola Oficina N°1, quais são as suas práticas e intenções neste domínio, quais as contradições que um processo de desenvolvimento dinâmico, como o desta escola, revela?

Os uniformes e o vestuário na Escola Oficina N°1

Todas as fotografias disponíveis sobre a Escola Oficina N°1 nos mostram crianças com batas ou blusas de trabalho.

Nas fotografias dos primeiros anos da escola, os uniformes são escuros mas a partir duma determinada fase estes tornam-se suficientemente claros para que, tratando-se de fotografias a "preto e branco", possamos dizer que era esta a sua cor (ver fotografias em anexo).

A primeira referência explícita a estes uniformes vem-nos duma acta referente a uma reunião da Direcção da Escola Oficina N°1 datada de 3 de Novembro de 1905, quase um ano depois de esta escola ter sido fundada. Nela se pode ler o seguinte:

> *"... o Director Manuel Augusto da Silva apresentou um modelo de bonet para os nossos alunos oferecendo-se para executar gratuitamente os que forem necessários para os nossos alunos em número de 20, fornecendo-lhe a sociedade a fazenda (...) O presidente da Direcção comunicou que de acordo com o secretário tinha mandado fazer 20 blusas novas para os alunos e um fato em zuarte para o continuo Nicolau, a fim de se poderem apresentar todos com a devida decencia na sessão solene..." (a.d.146 3 Nov.1905).*

Deduz-se daqui que, nos primeiros meses de vida desta escola, os uniformes, a par com as preocupações sobre a "decência", estariam ausentes da Escola Oficina N°1.

Aqui também se fala em uniforme para o contínuo, ou, mais que uniforme, num "fato completo" em zuarte, ou seja, em ganga azul, dados que, em conjunto, nos permitem algumas ilações sobre os vestuários e a forma como eram utilizados nesta escola.

Em primeiro lugar, haveria um tipo de vestuário que se utilizava no quotidiano, e um outro próprio para sessões públicas. Nas crianças, e nos primeiros anos de vida desta escola, o que

diferenciava estes diferentes momentos era o "bonet": em nenhuma das fotografias de que dispomos e que retratam aspectos do quotidiano desta escola se vê um "bonet".

Quanto ao contínuo, tudo nos indica que, no dia-a-dia da vida escolar, trajaria com as suas próprias roupas, vestindo-se, em ocasiões mais solenes, com um fato completo em zuarte. Mas este fato completo, de ganga azul, dificilmente escaparia, pelo tipo e a cor do material, à definição de "uniforme".

Quanto aos professores, nesta altura, vestir-se-iam com as suas próprias roupas em qualquer das ocasiões mencionadas atrás, quer se tratassem de batas de trabalho no caso dos professores de trabalhos profissionais, quer dos habituais fatos escuros com camisas de gola e colarinho sobre as quais assentaria uma gravata fina igualmente escura, para os professores de outras matérias.

Três anos mais tarde, em Setembro de 1908, poderemos ler numa acta da Direcção o que se segue:

"... o professôr Sr. António Lima oficiou pedindo uma blusa igual à dos alunos (...). No Conselho Escolar ficou assente que em princípio a blusa não era prejudicial e a maioria opinou que tinha vantagens de carácter moral. Ficou assente pelo Conselho que os professores que quisessem requisitariam as blusas à Direcção..." (a.d. 243, 3 Set. 1908).

Esta atitude dos professores é vista da seguinte forma pela Direcção:

"... Por iniciativa do Sr. António Lima que para isso solicitou autorização, os professores, com rarissimas excepções, passaram a usar blusas semelhantes às dos alunos, procurando assim mais um elemento de aproximação entre os alunos e os professores que devem ser daqueles os companheiros e os amigos..." ("Relatório da Direcção" in "Gerência do ano Económico de 1908-1909", p. 14).

A partir desta data, e durante um certo período de tempo todas as fotografias nos mostrarão professores e alunos vestidos com as mesmas austeras "blusas", escuras , compridas, ou mesmo até aos pés, como nos mostra a única fotografia duma professora desta escola, nesta altura (in Lima Ad.,s.d., "Pedagogia Sociológica", 1º vol. p. 377).

Sinal dos tempos, mas sobretudo sinal do desenvolvimento das ideias libertárias dentro desta Escola, todos, excepto o contínuo, sobre o qual nada nos é dito, se vestiriam de igual. O mesmo se passava na "Escola Moderna" de Ferrer, mas não em "la Ruche" de Sébastian Faure, onde só os alunos usariam "blusas" (Raynaud, 1987, p. 96).

Tal escura uniformidade durará, pensamos nós, até 1913, data da introdução da coeducação nesta escola. A partir daqui, todas as fotografias nos mostram que as roupas da Escola Oficina se vão clareando e diversificando.

Em 1917, o Conselho Escolar informa-nos que os alunos estão francamente descontentes com os uniformes que usam, e "protestam contra eles", pelo que o C.E. "... deliberou que fossem ouvidos os respectivos signatários, ficando por isso o secretário encarregado de os reunir e deles indagar qual a sua opinião sobre os futuros fardamentos..." (c.e. 5, 1 Mar. 1917).

Na acta seguinte, é-nos dito, sobre isto, o seguinte:

"... tratou-se depois da questão dos fardamentos, assentando-se, de harmonia com o parecer emitido pelos reclamantes, que ficassem constituídos como segue:

das meninas: Uma saia branca às pregas, uma blusa, um casaco branco e um chapéu de feltro cinzento de abas largas.

dos rapazes: calças brancas, camisola cinzenta, casaco da mesma côr, e chapéus de abas largas como os actuais..." (c.e.6, 15 de Mar. 1917).

Preocupações de elegância e bom tom que rivalizariam com qualquer colégio nobre da capital.

Ao falar-se em fardamentos neste contexto, falava-se das "roupas de saída", visto que todas as fotografias e registos que dispomos nos mostram que no dia-a-dia as crianças e os adultos se vestiriam de outra forma: blusas brancas de trabalho que só mantêm características de "blusa" nos rapazes; nas raparigas trata-se, de mais do que blusas, de vestidos ou batas cintadas com laços na cintura, o que nos leva a supor que teriam cintos, e com belas golas rendilhadas.

Assim, vejamos a evolução, por exemplo, dos "fatos de saída" 1905 a 1917: Primeiro a blusa escura de trabalho com um "bonet"; de seguida calças e saias brancas respectivamente para os rapazes e para as raparigas, com uma camisola cinzenta até ao pescoço para ambos, chapéu de abas largas e, possivelmente, casacos; de seguida, o mesmo para os rapazes, a que se acrescenta a cor do casaco, que seria também cinzenta, e para as raparigas, saias de pregas brancas, uma blusa cuja cor nos não é referida, um casaco branco e os já conhecidos chapéus de abas, de feltro cinzento.

Que distância entre a blusa escura e algo deprimente de 1905, com o seu respectivo "bonet" de fazenda, e este "uniforme" branco, de saias de pregas para as raparigas, de calças brancas para os rapazes, de casaco branco para as raparigas, e de distinto casaco cinzento para os rapazes, chapéu de feltro de abas largas para ambos.

Tais diferenças constituíam o testemunho do tempo passado e da forma como os pedagogos desta escola, a própria escola e possivelmente a própria sociedade tinham mudado desde esses escuros anos de 1905 até 1917.

Em primeiro lugar, a própria blusa de trabalho utilizada pelos alunos e pelos professores em 1908 era qualquer coisa de simples e funcional que se punha por cima das roupas utilizadas no dia-a-dia, que visava escondê-las, por um lado, e protegê-las, por outro, das actividades que se queriam "de trabalho". Era assexuada, e não tinha idade, ou seja, homem ou mulher, crianças ou adultos usavam-na para se igualarem, para esbaterem as naturais diferenças entre eles. Era também austera, escura, triste, como nos testemunham as fotografias desta época, negando a elegância, a moda, tapando e escondendo o corpo, etc.

Depois tudo se torna mais claro, e às raparigas é-lhes conferido um sinal distintivo do seu sexo, através dum "vestido cintado" que lhes realça as suas formas femininas, distinguido-as claramente dos seu colegas masculinos. Tais diferenças são acentuadas pelas "roupas de saída" e instalam-se até onde é possível: rapazes diferentes de raparigas, alunos diferentes de professores.

Mas, mais do que isso, as formas de vestir, ao serem abandonadas as "blusas" dos primeiros e austeros tempos, autênticos "sacos", complexifica-se, enriquece-se e, sobretudo, torna-se jovem. A escura igualdade pré-republicana transforma-se numa alegre desigualdade em tons claros, através de jovens que em associações autónomas como a "Solidária" reivindicam a sua especificidade de jovens .

Eis o que não poderia deixar de nos lembrar os movimentos de juventude alemães do princípio do século tal como são descritos por Jakob Schmidt, que os aponta como constituindo um dos factores na origem das pedagogias libertárias, que, depois da 1ª Guerra Mundial, encontram neste país um vasto campo de implantação (Schmidt, 1976).

De qualquer das formas, e pela primeira vez nesta escola, são os alunos que definem duma forma clara aquilo que querem vestir, o que nos sugere que os resultados "educativos" encorajados pelos professores, ao tutelarem a fundação de "a Solidária" e ao irem dizendo que um dos objectivos do tipo de ensino que privilegiavam era a construção de jovens autónomos, com vontade própria e não sujeita a uma opressiva e medíocre hierarquia, tinham, pelo menos em parte, sido conseguidos. E isto, mesmo quando os resultados esperados de toda esta "autonomia" não eram o que esses mesmos professores esperavam que fossem.

O último episódio desta breve história do vestuário utilizado na Escola Oficina Nº1 é-nos contado numa acta do Conselho Escolar datada do longínquo ano de 1925:

> *"... Em seguida falou-se das blusas que os alunos evitam usar, decidindo-se mais uma vez que se insistisse no seu uso na escola..." (c.e.32, 29 Jun 1925).*

Os alunos, nesta fase da Escola Oficina Nº1, evitam usar sinais distintivos da sua pertença à escola, a uma escola que eles sentiriam provavelmente como estando moribunda, e nenhuma alternativa se põe ao Conselho Escolar senão "insistir pelo seu uso na escola". Pouco ou nada é feito para que se compreendam as razões desta recusa, num sinal claro de que pouco ou nada valeria a pena fazer para reencontrar uma ideia perdida: a ideia de alternativa pedagógica que caracterizou uma parte substancial da vida desta escola [51].

Nesta altura, mais do que das decisões erradas que caracterizaram os finais da década de 10 e os princípios da década de 20 desta escola, é o resultado dessas decisões que se antevêm no cansaço e na quase indiferença com que estas questões são tratadas pelo Conselho Escolar da Escola Oficina Nº1.

O limpo e o sujo: os cabelos cortados

No número 4 da revista "Educação", editada em 1913 pela Sociedade Promotora de Escolas, entidade proprietária da Escola Oficina Nº1, poder-se-á ler na rubrica "Notas de Um Prefeito", um pequeno e delicioso texto, da autoria do contínuo, ou como na altura era designado, o Prefeito, de seu nome Nicolau, que consideramos exemplar das relações que nesta escola são estabelecidas entre a higiene e a pedagogia.

Diz esta "Nota..." o seguinte:

"... Um homem baixinho, estrábico, de faces vermelhas, barba crescida multicor e exalando um cheiro especial, mistura talvez de vinho, tabaco e porcaria, disse-me:

- Está cá o senhor Director?

- Não senhor... mas é algum assunto respeitante à Escola?

- É... mas... lá vai! É o Carlos e o João que não voltam para a Escola...".

Perante os protestos indignados do Perfeito que enumera as várias qualidades e progressos das crianças em causa, o homem continua:

"... - Sim senhor, contas e ler... sim... eu já as tenho visto... mas vão para casa e não estudam nada... eu...

- Porque não é necessário!

- Enfim... Olhe, aqui para nós... sim ... dão-lhes muita liberdade, muito quintal... e isto de rapazes...

- Mas se aprendem e se desenvolvem!!

- Olhe homem... vê estas mãos? ganham 1$500 reis por dia e eu para aprender levei muita palmatoada, muita tapona com a chibata... e aprendi a valer. Cá de contas e leituras pesco alguma coisa... e aqui não lhes batem...

- Com a pancada nada se consegue. Bater desmoraliza, é uma covardia e...

- Sabe o que mais... os meus filhos, os meus, vão ser educados como eu fui. Percebeu?..." ("Notas de um perfeito" in Educação, nº 4, 1913, pag. 4).

Vejamos a descrição que é feita do pai do Carlos e do João: "... Baixinho, estrábico, de faces vermelhas, barba crescida, multicor e exalando um cheiro especial, mistura talvez de vinho, tabaco e porcaria..." e vejamos para que categorias é que as várias características desta descrição nos enviam à luz dos preceitos higiénico-pedagógicos desta escola: baixinho-falta de ginástica e resultado de uma alimentação deficiente; estrábico - possível falta de uma correcta educação dos sentidos; faces vermelhas-suor, transpiração, álcool, não se lava; barba crescida-desleixo, o mesmo que cabelos compridos; um cheiro especial mistura talvez de vinho, tabaco e porcaria - cheira mal porque não se lava, porque bebe ignorando as vantagens da abstinência e fuma ignorando os perigos do tabagismo.

Trata-se aqui dum autêntico manual de anti-higiene, de tudo o que era repelido pela educação fornecida pela Escola Oficina Nº1.

E o que é mais interessante é que provavelmente se trata duma descrição mais ou menos realista dum homem do povo, ou seja, dum possível e provável pai da maioria dos alunos desta escola. São estes pais que, por exemplo, e na opinião de António Lima e Aurora de Macedo são responsáveis pela "... turbulência de alguns alunos depois do lanche, devido à excessiva quantidade de vinho que as famílias lhes mandam para essa refeição, resolvendo-se por isso afixar um aviso determinando que nenhum aluno deveria trazer mais de de um decilitro de vinho para a escola..." (a.d.331, 6 Abr.1910).

Realce-se aqui que os hábitos alcoólicos da população portuguesa pareciam ser tão fortes e estavam tão enraizados na sua cultura, que a escola não ousa proibir o vinho que vem de casa, tentando controlá-lo e limitar os seus efeitos através da prescrição duma quantidade limitada.

Ocupando um lugar de transição entre a higiene, nos seus aspectos mais gerais, e o "aspecto", encontraremos, numa posição central, o problema "dos cabelos" .

Desta forma, a primeira menção aos cabelos e ao seu corte dá-se numa acta da Direcção datada de 1908, em que se recebe uma carta do pai de um aluno "... ocupando-se do corte de cabelo e do pouco aproveitamente do filho. Resolveu-se enviar a carta ao Conselho Escolar para informar sobre o 2° aspecto, e oficiar ao pai explicando o que se deu com o corte de cabelo..." (a.d.241, 17 Ago. 1908).

Repare-se, de relance, na divisão de tarefas que ainda parece haver entre a Direcção e o Conselho Escolar em que a primeira se ocupa de questões que têm a ver com as normas mais gerais, como nesta altura parece ser o caso do corte de cabelo, e o segundo se encarrega de aspectos mais escolares, propriamente ditos .

Voltando ao assunto, e não tendo nós tido acesso ao conteúdo da carta, somos levados a supor que se trataria do protesto dum pai contra alguma imposição mais radical da parte da Direcção relativa ao corte do cabelo do aluno mencionado. A leitura da acta seguinte indica-nos que se teria tratado duma atitude desse tipo:

"... Entretanto (...) envia-se um oficio à família dos alunos recomendando para que que os alunos venham no princípio de cada mês com o cabelo cortado e em estado de asseio conveniente..." (a.d. 242, 24 Ago. 1908).

No ano seguinte insiste-se no assunto:

"... Resolveu-se prevenir os alunos de que devem apresentar-se em todas as primeiras segundas feiras de cada mez com o cabelo cortado..." (a.d. 284, 31 Maio 1909).

Mas tais avisos e recomendações não parecem ter tido os efeitos desejados, pelo que urge fazer algo mais. Anos depois em 1917, numa acta do Conselho Escolar, poderemos ler:

"... No entanto, no que diz respeito à higiene dos alunos nalguma coisa de proveitoso se assentou, na insistência continuada nas lavagens à saída, na limpeza das cabeças e na escrita direita..." (c.e. 5, 1 Mar. 1917).

Das recomendações passa-se à acção, numa acta que também nos mostra o que se entendia nesta escola por higiene.

Mas os cabelos em particular e os alunos em geral continuam muito sujos. Na acta que se segue, acta em que se dá conta da queixa das alunas face à forma como com elas procede o professor de Marcenaria, o Sr.Pereira, este defendendo-se das acusações das alunas diz o seguinte:

"... Uma vez, na aula pareceu-lhe que o cabelo da aluna Hortênsia estava chamuscado. Porém, notando bem, reparou que estava era cheio de lêndeas. Por isso recomendou-lhe que tivesse muito cuidado porque como era muito peluda como se via pelos braços, em breve teria o corpo todo coberto de piolhos..." (c.e.7, 22 Mar. 1917).

E a atitude dos professores e da escola em geral evolui à medida que se vão conhecendo mais casos deste tipo. Assim, cerca de três meses depois da acta anteriormente transcrita, a irritação dos professores perante a sujidade sobe de tom:

"... A este propósito veio à liça o facto de grande número de alunos terem a cabeça além de suja, minada de parasitas, o que deu origem a grande número de considerandos, tais como arranjar alguém que se encarregasse da limpeza das cabeças dos alunos, não permitindo a entrada na escola (...).

Finalmente deliberou-se avisar as famílias daqueles que fossem encontradas nesse estado e em caso de desleixo familiar comprovado pela observação diária, impedir a entrada na escola..." (c.e. 18, 5 Jul. 1917).

Esta será a primeira vez em que a solução do caso se apresenta através da exclusão do "sujo".

Mas continua a haver "sujos", como poderemos depreender pelo que a professora Natalina Mântua nos diz em 1919:

"... a professora Natalina Mantua queixa-se que os alunos se apresentam na aula muito sujos, nas unhas, orelhas e pescoço . O director Técnico aconselha a que não se aceite na aula qualquer aluno sem estar convenientemente limpo e não sendo limpeza de se fazer na escola, manda-se para casa..." (c.e. 26, 31 Maio 1919).

A saga continua e os dispositivos de controlo tornam-se mais intensos e apurados:

"... veio a propósito falar-se do pouco asseio em que alguns alunos se apresentam na escola, resolvendo-se: que se faça ver a esses alunos que é de toda a conveniencia apresentarem-se na escola devidamente limpos; que à entrada o Nicolau e a servente se encarreguem de mandar para casa todo o aluno que não se apresente devidamente asseados e que para aqueles ou aquelas que tenham parasitas lhes seja fornecida "água amarela" a expensas da "Solidária" ..." (c.e.7, 31 Maio 1922).

Finalmente o dispositivo completa-se:

"... Por alvitre do sr.César Porto, foi resolvido a organização a titulo de experiência, de banhos aos alunos, praticando-se e habituando-se os alunos à prática da higiene..." (sol.23, 17 Jun.1922).

Pensamos que dispomos, assim, de dados suficientes que nos permitam traçar a evolução da forma como a questão dos cabelos e do seu corte evolui, dentro desta escola, até ser claramente associado às questões mais latas da higiene.

A primeira constatação terá a ver com a maneira como esta questão é tratada nas actas da Direcção, que sobre este assunto são relativamente parcas e a ele só se referem até 1909. Na verdade, tudo nos indica, nessas actas, que não é a higiene, da forma como nós hoje a entendemos, ou seja, o "limpo" e o "sujo", a "água" e o "sabão", que nelas é posta em causa. Trata-se de sim de normas: cabelo curto, regularidade no seu corte, uma vez por mês, primeira segunda-feira de cada mês, etc.; são estas as questões importantes daquilo que podemos ler nas actas da Direcção em que muito raramente se encontram referências à sujidade das crianças.

Trata-se de prescrições na base das quais se poderão encontrar preocupações com a higiene, mas trata-se sobretudo da tentativa de se criarem hábitos de regularidade e de disciplina nas crianças, no fundo, não muito diferentes dos hábitos de pontualidade e de comportamento de que atrás tínhamos falado.

Neste estado de coisas percebe-se inclusive que, sobre esta questão, e nesta altura, seja respeitada uma repartição de competências: a Direcção trata destes aspectos gerais "educativos" e o Conselho Escolar trata das questões pedagógicas propriamente ditas.

A partir de determinada altura, no entanto, as coisas mudam e não nos admirará muito que a partir de 1912, precisamente através do "Plano de Estudos para a Escola Oficina N°1", de 1912, a Higiene seja acrescentada, como matéria, ao "Plano de Estudos..." de 1907 [52].

Assim, aquilo que no começo não parecia impressionar ninguém, porque como é óbvio não cremos que os alunos fossem mais limpos em 1909 do que o eram em 1917, passa a ser alvo duma dupla intervenção: no campo das práticas em que se começam por tentar limpar as crianças na escola, para de seguida serem excluídas deste espaço e reenviadas às famílias, através duma triagem à entrada, e de seguida, mantendo-se esta forma de procedimento, acrescentar-se o banho, de novo dentro da escola, como processo de limpeza, mas também e sobretudo como forma prática de tentar instituir nas crianças hábitos regulares de higiene; e no campo teórico com a infiltração de conceitos relativos à higiene, nas cadeiras e disciplinas da Escola Oficina N°1, nomeadamente, e como veremos, na cadeira de "Noções de Coisas..." ministrada por António Lima.

Por outro lado ainda, só se passarão a ouvir discursos sobre a higiene, vindos de duas proveniências: o médico escolar e os professores, sendo os directores completamente calados sobre esta questão.

Tal mudança é simples de compreender: a partir daqui esta é uma questão "científica", tal como é a "ciência" que nos prova que a " sociedade sem classes e sem Estado" é inevitável.

Ou seja, aquilo que se passa a nível do Estado, com a apropriação por parte deste do discurso dos médicos reformadores do princípio do século, terá o seu equivalente através duma apropriação directa por parte dos professores da Escola Oficina N°1 que, prescindindo do papel do Estado e aqui neste caso da Direcção da Escola Oficina N°1, se encarregarão eles próprios de difundirem tal tipo de prescrições afeiçoando-as aos seus valores e à visão da sociedade que através destas crianças querem construir.

Poderíamos, assim, dizer que esta questão, nesta escola, a partir de determinada altura, altura essa que passa pela secundarização da Direcção como órgão fundamental de poder, e a sua substituíção pelo Conselho Escolar, se inverte face aos termos tradicionais em que é usualmente apresentada: são os professores, isto é, o núcleo libertário da Escola Oficina N°1, que assumem e promovem este discurso higienista.

E fazem-no, não só através das medidas práticas atrás descritas, medidas essas que são essencialmente formas de resolver problemas que se põem no dia-a-dia e aos quais é necessário dar uma resposta imediata, mas também, e sobretudo, através da negação da autonomia desta questão face ao ensino propriamente dito. Assim sendo, a Higiene, e ao contrário do que se passa nos primeiros tempos da Escola Oficina em que, e como atrás vimos, é tratada pela Direcção nos termos que analisámos, ou como se passava nos programas da escola pública em que era matéria "à parte", funde-se nos currículos escolares. Deixa de constituir uma questão explícita em que se procuram "civilizar" as classes baixas da sociedade para se tornar numa matéria de "estudo" com bases "científicas".

As intenções parecem claras: como matéria "científica", é-lhe negado o estatuto de "dogma imposto", para passar a ser explicada com base na "ciência", numa manobra que, tendo muito de positivista, caracteriza também a forma como a transmissão de normas e de valores se dá nesta escola, em que à imposição de prescrições externas se prefere a explicação das razões científicas porque se opta por tais normas e valores com vista a uma sua interiorização mais "racional", mas também e provavelmente mais eficaz e sólida.

Num dos casos que tínhamos analisado antes, e que se referia à disciplina, era através da participação no poder de decisão que se procedia à interiorização das regras de disciplina. Neste caso será através do valor da "ciência", explicada e estudada, demonstrada como único critério da "verdade" e portanto neutra, em relação às "opiniões", que se tentará fazer com que estas crianças "sintam" que devem viver de uma forma diferente, sem que este "sentimento" lhes pareça externo e imposto [53].

A noção de higiene e a evolução da sua forma de transmissão na Escola Oficina N°1

São relativamente raras, nos programas de estudo adoptados pela Escola Oficina N°1, as menções explicitas à palavra "higiene".

Assim, no "Plano de Estudos..." de 1906-1907, na cadeira de "Noções Práticas Rudimentares..." inserida na parte de "Educação Geral Primária", encontraremos a referência a um capítulo desta matéria que tem por título "Noções Práticas Rudimentares de Zoologia e Higiene" ("Plano de Estudos para a Escola Oficina N°1", 1907, p. 7). Ao debruçarmo-nos sobre a descrição dos conteúdos das matérias propostas vemos que estas "Noções ..."de higiene, só aparecem no 6° e último grau deste programa, e duma forma extremamente vaga, sob o seguinte título: "... Higiene e Doenças do Homem..." (p. 13).

No "Plano de Estudos ..." que se lhe segue, ou seja, o de 1912, já as referências à higiene aumentam consideravelmente, mantendo-se no entanto no âmbito da cadeira de "Noções Práticas Rudimentares...", que, como já atrás dissemos, era regida por António Lima.

Numa primeira leitura ao vermos a enunciação de umas "Noções Práticas Rudimentares de Higiene", poderíamos ser levados a pensar que esta matéria seria alvo de um tratamento específico e individualizado. No entanto quer a própria forma como a cadeira de "Noções Práticas..." era ministrada, em que e como à frente veremos, nada era autónomo de nada, tudo se interligando, a Biologia com a Física, com a Zoologia etc., quer depois a própria descrição desta cadeira nas páginas que se seguem nos leva a afastar tal ideia.

Na verdade, enquanto para efeitos de sistematização do programa e melhor compreensão deste por alguém estranho aos métodos empregues por António Lima, se fala em "Ciências Naturais", "Ciências Físico-Químicas", "Biologia", "Química", etc., não encontraremos nenhuma menção individualizada à "Higiene" como matéria autónoma. Ela aparece, no entanto, inserida nos capítulos dedicados às outras matérias.

Pensamos que se torna mais fácil de compreender tudo isto recorrendo ao programa de "Noções..." exposto e descrito por António Lima, no N°2 do Boletim da Escola Oficina N°1, datado de Abril de 1918, sob o título aliás bem sugestivo de "Como Ensinamos as Ciências" (54).

Assim, estando este programa dividido em quatro partes principais que têm como títulos **"O que nos rodeia"**, **"As Necessidades Humanas"**, **"A satisfação das Necessidades Humanas"** e **"Obstáculos à Satisfação das Necessidades Humanas"**, vejamos como aparecem aqui conceitos ligados à higiene.

Tomemos a primeira parte, ou seja, "O Que Nos Rodeia", e que consiste essencialmente numa descrição dos vários aspectos da natureza e de seguida, da sua decomposição "científica" nos elementos básicos a partir dos quais tudo aquilo que vemos, existe: Os três grupos naturais (líquidos, sólidos e gasosos) e a transformação dos corpos (líquido em sólido, líquido em gasoso, etc.).

Mas a natureza só pode por nós ser apercebida devido aos nossos cinco sentidos, e é isso que será de seguida estudado sob a designação de "Como nos é revelada a existência das coisas que nos rodeiam ".

Mas podemos enganar-nos e os nossos sentidos poderão iludir-nos e estas ilusões dos sentidos devem-se ao facto de nós não cuidarmos bem deles. E este "cuidar dos sentidos" far-se-á, para o autor em duas etapas: a primeira que consistirá na sua exploração e estudo; a segunda, que se ocupará da sua higiene.

Desta forma, a pretexto do estudo dos sentidos ou, se quisermos, da "Educação dos Sentidos", termo que à frente será de novo utilizado, embora, na nossa opinião com sentidos diferentes, António Lima procederá a uma série de experiências que consistirão em avaliar a temperatura pelo tacto, analisar as cores a e luz através da visão, os sons através da audição num sem-número de procedimentos que ocuparão cerca de 14 aulas, ou seja, da 11ª à 24ª, entre experiências, desenhos e palestras.

De seguida, na 25ª aula, aparece pela primeira vez explicitamente mencionada e alvo de estudo, a Higiene, sob a forma duma palestra referente à "Higiene dos Sentidos". Nela se fala de:

"... Trabalho intelectual regular. Distrações necessárias. O sono. A cama. Higiene de roupa de cama. Horas de levantar e deitar.

Limpeza dos olhos. Luzes fortes, luzes oscilantes. Animatógrafo. Espaço e descanso quando lendo. Uso dos vidros.

Limpeza dos Ouvidos. Supressão dos limpa ouvidos

Limpeza do nariz e dos lenços

Limpeza da boca e dos dentes depois de cada refeição. Boa mastigação. Os alimentos muito frios e muitos quentes: inconvenientes. Supressão do palito, alfinete etc. Supressão das comidas picantes e ácidas (vinágre). Abstinência do tabaco e do álcool. Moderação no café e no chá.

Limpeza da pele. Parasitas. Banhos cotidianos; temperatura. Uso do sabão e do sublimado. Banhos de mar. Lavagem de roupa. As lavadeiras.

Exercicios diários metódicos; aumento de resistencia física. Utilidade da Ginástica. Ginástica para correcção nas atitudes e defeitos de nascença. Escrita direita

Ginástica respiratória, Ginástica defensiva (salvação em caso de incêndio, descida por corda, fuga em equilibrio em beiral de prédio, etc.). As marchas, os jogos, desporto ao ar livre..." (Lima, Ant., 1918, pp. 93 e 94).

Mais à frente, na parte que tem como subtítulo "a satisfação das necessidades humanas", extenso assunto que é um verdadeiro "fresco" sobre as actividades humanas, em que se fala da alimentação, do vestuário, das comunicações e meios de transporte, haverá uma parte final destinada explicitamente à higiene que se desdobrará em higiene individual e em higiene colectiva, e que ocupará quatro aulas, ou seja as aulas 113, 114, 115 e 116.

No que se refere à primeira parte, fala-se de "... alterações de saúde, causas, a alimentação (...) doenças causadas pela alimentação. Excessos. Solitária. Micróbios. Como se evitam; cozedura; fervura; filtragem; asseio dos utensilios..." (p. 127).

Nestas aulas é mobilizado todo um material de apoio que incluem coleções do Museu: "... Ténia em Álcool..."; Quadros do Dr. Rozen que nos mostram coisas como as que se seguem:

"... as moscas. Os dentes (...) carne com ténia. Os filtros. Engasgados com um carôço de azeitona. Garotos comendo com as mãos. Um jantar e mesa de luxo. fazendo a sesta. gato lambendo leite e comida, etc....".

Finalmente, como livros de consulta aconselha-se: "Grandes males grandes remédios. Higiene Nouvelle..." (p. 127).

De seguida e dentro ainda do capítulo dedicado à higiene individual, é tratado o vestuário, a sua ligação com o clima, apresentando-se formas de vestir de vários povos conforme os climas em que vivem, colecções de tecidos, desenhos de peças de vestuário anti-higiénicas, etc.

No que respeita à "Higiene Colectiva", entre outros são tratados os seguintes temas:

"... Higiene de habitação; Situação; Construção; Ventilação; capacidade; Aquecimento; A varredura, etc. Higiene pública. Captação e distribuição das águas; marcos; chafarizes; Regas

etc. Inspecção sanitária. Esgotos. remoção dos lixos. Inspecção das Habitações, fábricas. Arborização. Jardinagem. (...) Hospitais. Sanatórios. (...) Alguns produtos das industrias sanitárias e farmaceuticas...." (p. 129).

Tudo isto é acompanhado de um extenso rol de gravuras entre as quais e para que possamos ter uma ideia mais aproximada do que se pretendia, as seguintes:

"... Rua Anti-Higiénica. Rua de Alfama. Rua Higiénica. Bairro Operário Moderno (...), Captação das águas (...) galêgo. Carroça das regas. Carros de esgoto. Remoção dos lixos (carroça de lixo).

Rua arborizada. Jardim público.

Postos de desinfecção. Um posto de Socorros. A Cruz vermelha. Hospital de S. José. Assistência nacional aos Tubercolozos. Sanatório de Sousa Martins. Hospital do Rêgo etc.

Apanhando cães. Parque de Vacinação. Lazareto..." (p. 129).

Pelo que aqui dissemos, poderíamos concluir, para já, que, do ponto de vista quantitativo, a higiene ocupa um espaço menor neste programa de "Ciências...".

Na verdade das 130 aulas em que o programa se desdobra, apenas 5 são explicitamente ocupados com este assunto. No entanto, na 24ª aula deste programa, ou seja, na aula que antecede a primeira aula explícita sobre higiene, e que se dedica ao estudo e análise dos sentidos, Lima fornece-nos mais pistas sobre este assunto:

"... A tentativa de educação sensorial dos alunos da Escola Oficina Nº1 era empreendida duma forma mais metódica a partir da IIIª classe, prolongando-se até fins da Vª - para o que dantes dispunhamos de mais tempo.

Desde 1916 passou a educação dos sentidos, dada a sua importancia e falta de tempo com que lutávamos, a constituír uma aula a partir da Iª classe. Uma parte dos seus resultados já foi descrita no 1º número do nosso Boletim..." (Lima, Ant., p. 92).

Ao consultarmos o referido número do "Boletim da Escola Oficina Nº1", daremos com um longo artigo intitulado "Educação dos Sentidos", da autoria de João Mântua, que é apresentado como "professor da Escola Oficina Nº1 e professor inscrito do ensino secundário".

Passamos a transcrever o programa seguido por este professor da Escola Oficina Nº1, que cremos ser, em si, bastante revelador do que aqui se entende por "Educação dos Sentidos":

"... - Vida prática (vestir, despir, calçar, dobrar o fato etc.)

- Observação reciproca das crianças, quanto a asseio, modos de vestir, andar, estar em pé, estar sentado, cumprimentar etc.

- Conversação sobre o que fez na véspera, ensinando a bem articular por meio duma ginástica lábio-dental

- Lição objectiva do sentido da vista, cromático, acustico, de contacto, de pressão, térmico, muscular, estéreognóstica, etc.

- Lições de silencio e imobilidade tendendo principalmente à educação da vontade

- Cultura dos movimentos naturais (correr, saltar, trepar, cavar etc.)

- ... Construção de mosaicos, ladrilhos, mesas, cadeiras, quadros etc.por meio de triangulos, quadrados, cubos, paralelipipedos, varas, arames, etc. Tendendo primacialmente a desenvolverem a preserverança no trabalho que se pretende realizar..." (Mantua, "Educação dos sentidos" in "Boletim da Escola Oficina Nº1 ", nº1, Janeiro de 1918, p. 11).

Como à frente veremos, este estranho programa, que nos mostra como as noções de "higiene" e "educação dos sentidos" eram aqui empregues como pretexto para uma tentativa de profunda modelação de comportamentos e formas de agir e de "estar", mostra-nos também uma profunda inflexão na forma de encarar esta questão, face ao que até aí era característico desta escola, e sobretudo da abordagem levada a cabo por Lima. Ele era justificado pelo autor que, assinale-se, tinha sido estudante de Medicina ("Relatório e Contas da Gerência dos Anos de 1914, 1915", p. 10) da seguinte forma:

"... A educação, segundo nos parece deve ter por finalidade dois ojectivos: um biológico e o outro social. Aquele para desenvolvimento completo do individuo, este para o adaptar ao meio, ensinado-lhe a maneira de bem o utilizar.

Encarando o problema educativo sob este duplo aspecto, imediatamente vem como necessidade imperiosa e sua consequência lógica a educação dos sentidos. É ela que desperta no periodo de crescimento, ou antes, da formação, os sentidos da criança que ainda se encontram embrionários sob a forma de curiosidade passiva com que fita o que a rodeia..." (p. 9).

Tendo em conta o que atrás se descreveu, o autor resume o essencial da importância que deve ser dado ao seu programa, da seguinte forma:

"... 1º - A necessidade evidente de nos antepôrmos enérgicamente à concepção demasiado intelectualista da educação aplicando à pedagogia o princípio de que o equilibrio fisiológico dos órgãos é essencial não só porque as actividades físicas e psiquicas estão intimamente relacionadas, mas também por a actividade muscular aumentar a excitabilidade psiquica e esta por sua vez aumentar a energia dos movimentos voluntários;

2º - A precisão da educação física e sensorial preceder sempre a intelectual;

3º - A urgência inadiável de, em todas as escolas se proceder a explorações sensoriais e ao exame físico e médico da criança, não só para bem avaliar da sua normalidade fisiológica, mas também para bem lhe caracterizar as diversas formas de percepção, atenção e memória etc...". (p. 10).

Tendo como base estes princípios, diz-nos o autor que "... assim vimo-nos obrigados a despender o tempo das nossas aulas que bem poucas eram, duas vezes por semana, em observações antropológicas..." (p. 11).

Nas páginas seguintes deste artigo aparece-nos um modelo de caderneta médica o mais completa possível, e o resultado das "observações antropológicas" a que João Mântua se refere e que é constituído por extensos gráficos sobre a "acuidade visual" a "acuidade auditiva" e outras "acuidades", tendo como amostra o total de alunos da Escola Oficina Nº1 desse ano.

Por trás deste confuso arrazoado de "bases" e justificações teóricas para o programa em causa, constatamos sobretudo um recuo no que a estas matérias diz respeito, com a introdução duma cadeira que a meio caminho entre o discurso e a prática médica da altura, constitui como razão de existência aspectos tão claramente "educativos" como, e só para citar alguns, "observação recíproca das crianças quanto a asseio, modos de vestir, andar, estar em pé, estar sentado ou cumprimentar": ou seja, põem-se as crianças a dizerem umas às outras, orientadas pelo seu professor, de como estão sujas, como se vestem mal, como se sentam mal e como cumprimentam incorrectamente; de seguida tentam "domesticar-se" os movimentos naturais e espontâneos de qualquer criança, tentando corrigir-se a forma como correm, como saltam, como trepam às árvores etc. Como se tudo isto não bastasse, e a pretexto duma pretensa "educação da vontade" impõem-se períodos de silêncio prolongados, silêncios esses que, pelo contrário, Luís da Mata e Adolfo Lima caracterizavam no "Plano de Estudos para a Escola Oficina Nº1 " de 1907, na sua página 6, da seguinte forma:

"... Hão-de abolir-se (...) silêncios rigorosos que refreiam prigosamente a livre expansão da vida infantil, não produzem a atenção dos ouvintes e levam á impostura...".

Como corolário de tudo isto, João Mântua ocupa-se, "cientificamente", em fazer com que os seus alunos pronunciem bem as palavras através das "conversações sobre o que se fez na véspera, ensinando a bem articular por meio duma ginástica labio dental".

Na verdade teria este João Mântua a quem sair dentro desta Escola, e só o facto de as suas aulas serem apenas duas por semana nos impede de continuar a ocuparmo-nos dele, não deixando de no entanto realçar o que ele representava nestes começos de decadência da Escola Oficina Nº1.

De facto já antes, e num discurso totalmente isolado, Morais Manchego que foi médico da Escola Oficina Nº1 até 1917, altura em que a Direcção da Escola Oficina se congratula "...pelo facto de o médico da Escola ir para França cumprir com o seu dever patriótico e faz votos para que volte coberto de glória..." (a.d 571, Mar. 1917) nos diz sobres estas coisas dos "falares" o seguinte no seu "Relatório do Médico Inspector", inserido no "Relatório de Gerência do Ano Económico de 1911-1912, do 2º Semestre de 1912 e do Ano de 1913":

"... Foram admitidos 29 rapazes: (...) Nestes observaram-se 2 casos de eczema do coiro cabeludo, 6 em que havia vicios de pronuncia, 29 adenites crónicas, 9 de afecções ligeiras do aparelho digestivo (...).

As raparigas admitidas foram em número de 20 (...). Nelas observaram-se 2 casos de eczema do coiro cabeludo, 3 de vicios de pronuncia (...).

Foram inspeccionados 35 alunos que foram admitidos no ano anterior, tendo já sofrido uma inspecção à entrada (além das inspecções mensais a que foram sujeitos todos os que careciam de vigilancia especial) (...)

Destes alunos, 13 manifestavam vicios de pronuncia, que em 11 casos estavam consideràvelmente atenuados em relação ao ano anterior; em 4 casos os vicios de pronuncia observados por ocasião do primeiro exame tinham desaparecido..." (pp. 12 e 13).

Reorganizando o que aqui descrevemos, poderemos notar que nas noções de higiene, tal como são ministradas nesta escola, se reflectem as contradições entre dois projectos sócio-pedagógicos distintos, que se entrecruzam com duas concepções de "educação" que se sucedem no tempo, e não só no tempo em que dura esta experiência, mas também no tempo que marca a evolução das ideias e das práticas educativas, no geral.

Ou seja, e traduzindo o que acabamos de dizer por concepções e práticas desta escola no que respeita à higiene, veremos que numa primeira fase, esta é encarada duma forma clássica e tradicional, como um dos elementos através dos quais se tenta reproduzir as normas e valores dominantes, que se referem não propriamente à higiene enquanto valor, mas enquanto um elemento tradutor de organização e de ordem. É tratada à parte da instrução propriamente dita, e o agente do discurso será a Direcção da Escola oficina, ou seja, ela é veiculada por quem dentro desta instituição tem um papel político tradicional.

De seguida e correspondendo à ideia geral veiculada pelos vagos e vastos projectos que se reclamam da educação nova, e neste caso e nesta fase, da educação libertária, acompanhando a transferência de poderes das Direcções para os professores, a higiene, passa a ser difundida por estes últimos, numa operação mais vasta que tem a ver com a legitimação da educação pela "ciência" e também e neste caso, com a substituição dum pólo de poder por outro.

Assim à higiene, e como atrás tínhamos dito, serão retiradas as componentes ideológicas presentes na fase anterior, e o discurso abre-se: explica-se numa ordem causal coerente porque é que a higiene é necessária, quais os efeitos que a sua falta podem acarretar ao organismo humano numa primeira fase, e ao organismo social numa segunda. Ao proceder-se assim, está-se a privilegiar uma visão do problema, o que não é a mesma coisa que dizer que se está a impor essa mesma visão. As bases teóricas que levam às conclusões que os professores tentam fazer passar estão expostas, sujeitas a discussão e a contestação, ainda que à partida, e como em qualquer situação que envolva adultos e crianças, a relação entre os actores aqui envolvidos seja assimétrica.

O discurso e a prática de António Lima são perfeitamente representativos desta fase.

De seguida e sem que nada nos indique ter havido uma substancial modificação das intenções educativas de base desta escola, enxerta-se uma cadeira perfeitamente representativa do que Boltansky dizia sobre as tentativas de controlar e modelar à minúcia, os hábitos e as maneiras de ser, de vestir, de falar e, neste caso, até de andar das classes populares.

Na verdade, no discurso veiculado pela disciplina de João Mântua, as intenções de reproduzir e de modelar um modo de vida intensificam-se de forma aberrante, tendo como base noções teóricas que não são expostas nem apresentadas aos alunos, mas que são supostas serem "científicas".

As práticas são activas, apenas no sentido em que as crianças são levadas a colaborar activamente, ou seja, neste caso, fisicamente em todo este processo, e não no sentido de possibilitar a estas crianças a construção mental e cognitiva duma forma própria e autónoma, duma imagem e duma representação fundada do mundo e da sociedade em geral, e da mudança do seu próprio quotidiano em particular.

Na verdade, trata-se duma forma funcional de encarar os processos activos de educação, colocando-os não como processos geradores de "autonomia", mas como processos auxiliares na reprodução duma forma de encarar a vida. Poderíamos dizer que se trata duma amputação do termo "activo" tal como ele é delineado e definido no "Plano de Estudos..." de 1907. Poderíamos dizer também que se trata dum procedimento muito comum naquilo que são as práticas pedagógicas de modelos que, a coberto de uma vaga inspiração na "educação nova", se constituem em deturpações sem critério das práticas e sobretudo das teorias que lhe são subjacentes, para se tornarem em gigantescos e aberrantes programas de condicionamento social típicos do entusiasmo cientificizante do princípio do século.

Curioso e interessante no meio de tudo isto, será o discurso do médico Morais Manchego: coexistindo no tempo com as práticas de António Lima, ele não se identifica com elas, mas também não se confunde com o discurso característico da primeira fase desta escola, discurso esse que é essencialmente veiculado pela Direcção.

Na verdade, ele constituírá a ponte entre esta primeira fase e a fase protagonizada por João Mântua.

A este último caberá, assim, a tradução dum discurso médico ainda muito isolado das práticas pedagógicas para uma realidade educativa, tornando-se assim, e no contexto específico desta escola, num agente de "inovação tradicional", que na verdade não procura mudar o essencial dos objectivos da educação considerada duma forma clássica e tradicional: reforçar os modelos de socialização hegemónicos.

Ou seja, resumindo e simplificando, a forma como a questão da higiene é tratada na Escola Oficina Nº1 espelharia as fases que esta escola atravessou:

1 - modelo tradicional de encarar quer os objectivos quer as práticas educativas;

2 - ruptura com este modelo com a introdução do modelo geral da educação nova e, dentro deste modelo geral, a especificidade dum discurso e duma prática de origem libertária;

3 - manutenção de um discurso e de uma prática inspirada num campo semântico tradicional da educação nova, mas em que se nota uma flagrante baixa de qualidade quer nos objectivos quer nas práticas quer nas pessoas encarregues de as consubstanciarem, resvalando-se assim para formas algo aberrantes dos aspectos mais tradicionais da 1ª fase de vida da Escola Oficina Nº1 que se traduzem na subalternização e deterioração da especificidade libertária anterior, através da erosão do discurso e das práticas pedagógicas que levam à autonomia de decisão, por um lado, e ao sentido crítico social por outro.

Pensamos que será desnecessário dizer que estas "fases", aqui enumeradas muito sinteticamente, obedecem a uma "racionalização" do desenvolvimento sócio-pedagógico desta escola, não existindo nunca duma forma absoluta e estanque, entrecruzando-se entre si e coexistindo no tempo e no espaço da Escola Oficina N°1. Mais do que critérios de definição duma realidade absoluta, elas procuram demarcar períodos de hegemonia das representações sócio-pedagógicas que se vão sucedendo dentro do percurso histórico desta experiência.

Voltemos no entanto às questões de higiene e à forma como elas foram encaradas e difundidas pela Escola Oficina N°1. Neste momento a questão que se nos põe é a seguinte: qual teria sido o resultado em termos práticos deste discurso higienista?

Ou seja, mais do que tentar "medir" as transformações reais das práticas de higiene, operação verdadeiramente impossível de levar a cabo, tendo em conta a escassez qualitativa e quantitativa de materiais sobre uma questão que só poderá ser avaliada na sua globalidade dentro dum espaço de tempo bastante superior à duração desta experiência, tratar-se-á aqui de tentar compreender como foi recebido este discurso, assim como as práticas a eles associadas, quer pelas crianças que frequentavam esta escola, quer pelas suas famílias.

Ou seja, ainda, teve este discurso algum efeito real sobre as pessoas que o ouviram directamente através dos seus professores e indirectamente através dos seus filhos?

As atitudes "públicas" perante um discurso higienista

Se tivermos em conta que as queixas dos professores perante o estado de asseio dos seus alunos se mantêm práticamente inalteráveis durante o período de tempo em que esta experiência pedagógica durou, poderíamos chegar à conclusão de que este esforço de modificação dos hábitos de higiene e de comportamento levado a efeito pela Escola Oficina N°1 falhou.

Comecemos, no entanto, por ver como é que na própria Escola Oficina N°1 esta questão era vista.

Recorrendo de novo à rubrica "Notas dum Perfeito", da autoria do contínuo Nicolau, e transcrita do n° 11 na revista "Educação" editada no ano de 1913, vejamos outro dos "casos" por ele narrado:

> *"... Podia lá ser!... com 450 reis por dia... não tinham para todas aquelas exigencias. Eram pobres. O dinheiro mal chegava para a comida. E depois que passara novamente de ano? Estava pior! Com as sobrinhas e a cunhada é que era vê-lo: «Não lhe dê feijão às pequenas; dê-lhe papas de trigo... não comprem esse leite, isso é uma porcaria, comprem leite bom...». Um leite tão bom a 70 reis o litro, que lhe vendia um compadre e amigo que também lhe vendia a manteiga. Tinha o diabo no corpo, o rapaz, ou aquilo não regulava bem... «saiam hoje com as pequenas, dê-lhe um banho de Sol... pai mude-se daqui, esta casa não é boa nem para nós nem para as pequenas». E depois com a água?!... aos domingos eram três e quatro barris, quando ele não ia própriamente buscar a água. Queria tomar banho todos os dias. Eu sei lá*

que mais. E sabe, naquele dia em que lhe deram uns vinténzinhos, em vez de os levar para casa à mãe, que lhe faziam bastante arranjo, comprou duas escovas de dentes para as sobrinhas mais velhas!!

Podia lá ser!!!... tinham de o tirar da Escola..." ("Notas dum Perfeito" in "Educação", nº 11, 1913, p. 126).

Mais à frente no tempo, António Lima na exposição do seu programa de "Noções de Cousas", já antes citado, faz-se eco do mesmo tipo de problemas narrados 5 anos antes por Nicolau:

"... As noções e indicações sobre a Higiene são em geral recebidas pelos alunos com compreensão e atenção, mas completamente inutilizados pelas famílias. Isto é tanto mais para lamentar que o facto se dá mesmo com aquelas a quem os meios permitem... olhar pela higiene e que pela sua posição e cultura ***tinham obrigação*** *(destaque no texto) de auxiliar o professor.*

Mil factos se podem narrar.

Um aluno que, atento e com inteligência seguira as nossas indicações sobre higiene, notou uma vêz que a criada e a mãe estavam fazendo qualquer coisa que era anti-higiénico e, cheio de sabêr e justiça, censurou...

«Fui posto fora da cozinha... com uma roda de estupido» disse-nos com tristeza.

Outro quase nas mesmas condições, mas esse com o pai:

«o teu professor é parvo, disseram-lhe; que te ensine bem as contas e deixe caminhar o resto».

Muitos e muitos outros casos temos registrados.

Mas que fazêr? dezautorizar os pais, as mães?

Não desanimar... caminhar, caminhar sempre.

Além dos pais, a influência dos tios, dos primos e dos próprios estranhos é enorme nas mais pequeninas cousas. Um exemplo:

A uma petiza, por ocasião da educação do sentido crómático,tínhamos-lhe dito... "Côr de granada, não Grenat".

Algum tempo depois soube que a aluna me chamava intrujão, pois fôra a um retroseiro, pedira a fita côr de granada, sendo apodada de estupida e parva... era grenat que se dizia...e de côres de fitas o sr. Manuel (retroseiro) sabia muito mais do que eu.

Finalmente uma nossa colega fizera um rol em que pedira ***açúca*** *(subl.no or.); pois o merceeiro, triunfantemente, riscou e emendou para* ***assucar****.*

Que quinau dera numa professora!..." (Lima A., 1918).

Ou seja, o que aqui é dito e confirmado por muitas intervenções do género, que se sucedem na vida desta escola, mas que por uma questão de economia nos abstivemos de reproduzir, é que as crianças, essas pareciam compreender e apoiar as teorias e práticas expostas e defendidas pelos seus professores, chegando, em alguns casos a tornar-se, em autênticos militantes dos novos costumes.

No que diz respeito aos pais, já a questão se torna mais complicada. Na verdade, estas duas citações que escolhemos permitem-nos aventar a hipótese de que as reacções ao discurso higienista da Escola Oficina Nº1 se dariam em função das origens sócio-económicas das famílias.

Assim, no primeiro caso narrado por Nicolau, trata-se duma reacção de alguém que não tem os meios materiais de satisfazer o que é considerado como um comportamento exótico da parte do seu filho; trata-se dum comportamento exótico, porque completamente afastado das práticas tradicionais da higiene popular; trata-se também duma intromissão do filho na hierarquia de poder constituído no seio da família, uma "desautorização" do pai através duma contestação indirecta do seu estatuto de autoridade, pelo que ambas as questões em conjunto são sentidas como perigosas para a estabilidade e para os valores e normas daquela família. A solução é excluir a criança do foco de subversão, ou seja, excluir a criança da escola.

Neste caso, reflexo da maior distância social existente entre a família e o discurso escolar, o perigo torna-se real e as soluções terão de ser bem mais violentas do que no caso seguinte.

Os casos narrados por Lima, sobretudo aqueles que envolvem pais e filhos, são substancialmente diferentes: de condição social diferente, provavelmente mais elevada, estes pais irritam-se com o facto de os professores entrarem num domínio que consideram como sendo o deles: o da educação.

Isto mostra que eles têm uma imagem da escola como estando ao seu serviço, ou seja, uma escola e um professor cuja missão essencial, se não única, se jogará nos domínios da instrução, e não da educação.

Na verdade, enquanto no primeiro caso é o aparelho escolar que é negado como um todo, aqui será uma das funções desse aparelho a ser negada, o que mostra que para o segundo tipo de pais a escola é um dado adquirido no processo de socialização dos seus filhos, e um aparelho sobre o qual eles têm uma imagem construída sobre o que ele deve ser, e sobretudo quais devem ser os seus objectivos e os seus limites.

Desta forma, as questões que se põem no domínio da propagação das regras de higiene, tal como elas são encaradas e transmitidas pela Escola Oficina Nº 1, aparecem como mais chocantes, mais perigosas e portanto mais ineficazes para os pais de famílias mais pobres do que para os pais de condição sócio-económica mais favorecida.

É que não são estes últimos os alvos principais de toda uma campanha que, a despeito da higiene, procura de facto modificar toda a forma de vida dos extractos populares duma sociedade, negando-lhes as suas práticas sociais quotidianas, os seus falares, enfim, negando-lhes o que poderiamos definir como os traços remanescentes duma "cultura popular" que irá a pouco e pouco desaparecendo neste século onde ainda hoje nos encontramos.

De qualquer das formas, poderíamos dizer que o discurso higienista propagado pela Escola Oficina Nº1, e isto independentemente das fases de desenvolvimento que a caracterizaram, é recusado em bloco pela generalidade das famílias das crianças, sendo a intensidade com que este sentimento de repulsa se manifesta, dependente da "proximidade" ou da "distância" a que estas se encontram do discurso escolar.

Admitimos mesmo a hipótese de que em casos de famílias com ligações muito próximas, se não directas, aos núcleos activistas desta escola, com referências ideológicas perto do anarquismo ou da maçonaria, este discurso fosse bem aceite, sabendo-se como as questões da higiene e do naturismo entre outras, faziam parte das referências culturais libertárias do princípio do século (Freire, 1988). Nestes casos, estas representações sobre a higiene pré-existiriam face ao discurso da Escola Oficina N°1 sobre o assunto, pelo que dificilmente elas poderiam ser atribuídas ao discurso desta escola.

No entanto, tudo nos indica que o alvo a atingir por esta escola não são as famílias nem como à frente veremos, o poderiam ser, mas as crianças.

De facto a noção com que ficamos das famílias das crianças através das actas dos vários órgãos que nesta escola existem é que estas são vistas e sentidas sobretudo, e apenas, como obstáculos à educação que na escola é fornecida aos seus filhos, e dentro das tradições da educação nova, ou e sobre este caso, também das pedagogias libertárias, não são encontrados os antídotos que Freinet, mais uma vez, encontraria ao inscrever como sócios da "Cooperativa-Escola" os pais dos seus alunos.

A única outra forma de resolver este problema das "famílias", rejeitada que estava a sua colaboração com os educadores desta escola, seria ou através do isolamento das crianças tão preconizado pelos movimentos da educação nova, que a Escola Oficina várias vezes lamenta não poder levar a cabo, ou através da coacção, só possível com o tipo de meios que um Estado organizado dispõe.

Assim sendo, e não dispondo do poder de "fazer lei" para além dos muros da sua escola, não fazendo sequer parte dum aparelho inserido numa estrutura de Estado, como escola privada que era, a Escola Oficina não tem nenhuma estratégia que projecte directamente para a sociedade os seus valores, e os pais das crianças reagirão ao discurso sobre a higiene que os seus filhos trazem da escola duma forma que poderemos considerar interessante: rejeitam-no! Como provavelmente o fariam com discurso vindo de qualquer outra escola que fosse pública, ou seja, do Estado.

Só que aqui o poder, a vontade e a necessidade de afeiçoar uma sociedade a normas de vida mais ou menos uniformes e dirigidas faz-se sentir com uma premência que mobilizará outros meios diferentes, mas complementares do aparelho escolar que visam e conseguem impor pela coerção aquilo que não conseguem pela persuasão.

Assim sendo, cremos que o discurso sobre a higiene, com tudo o que tal discurso implica, pouca ou nenhuma influência directa teria sobre as práticas higiénicas e de vida das famílias das crianças que frequentavam a Escola Oficina N°1.

O objectivo da Escola Oficina N°1, neste como noutros aspectos, reflectia-se em estratégias de longo prazo que passavam pela conquista das crianças vistas como as construtoras de um "mundo novo" do futuro, e neste ponto, tudo nos indica que a Escola Oficina, sobretudo na sua segunda fase, a que chamámos de libertária, conseguiu dar corpo a esta estratégia de uma forma relativamente eficaz.

6 - Concluindo

O fundamental deste capítulo dedicado à evolução das regras e dos regulamentos produzidos nesta escola, assim como aos resultados que eles foram produzindo na evolução desta escola, centrar-se-á nos seguintes pontos:

a) Em primeiro lugar tratou-se de desmontar um por um os aspectos essenciais que definem um modelo educativo tradicional, definindo-se assim os contornos que regulavam as bases fundamentais de um "modelo educativo libertário".

As regras que, nas avaliações, nos hórários e nos aspectos concernentes à pontualidade, nas prescrições referentes à higiene e ao "aspecto", nas questões relativas às transgressões e punições e finalmente no que diz respeito ao espaço, se faziam eco de um modelo educativo reprodutor de normas, de valores e de atitudes consentâneos com as sociedades que no decorrer da Revolução Industrial se foram claramente definindo como capitalistas, com tudo o que na época tal termo designava, são implacávelmente desmontados perante os olhos de quem percorra as actas e os materiais disponíveis sobre esta escola.

b) Foram sendo substítuidas por um espaço a princípio vazio, espaço esse que foi sendo preenchido lentamente por uma malha flexível de atitudes e de normas, raramente formalizadas, mas que resultavam de uma vivência conjunta definidora de algo que cada vez se pareceria mais com uma "comunidade" educativa.

As prescrições a este nível resultavam, pois, de uma vivência quotidiana, do trabalho conjunto sobre os problemas do dia-a-dia, da análise dos problemas morais, políticos e sociais do seu tempo, e é desta forma que poderemos admitir que outras normas e outros valores se foram impondo nesta experiência educativa que teve por palco a Escola Oficina Nº1 de 1907 a 1918, fase da ascensão e consolidação do "modelo educativo libertário" nesta escola.

c) O essencial destas normas e valores tinham como base a referencia à autonomia ou, mais do que isso, a projectos de vida em que a autonomia fosse colocada, a par da liberdade e da responsabilidade, como elementos catalisadores de uma nova atitude perante a vida, uma atitude de abertura e de de movimento na apreciação e julgamento do quotidiano na escola, do quotidiano na sociedade, do futuro dessa mesma sociedade, realçando o potencial transformador de tais atitudes, e sobretudo realçando os potenciais transformadores do conceito de "democracia" quando aplicado na sua globalidade.

d) Tal tipo de trabalho pedagógico, tal tipo de construção, tinha limites evidentes: espaços massificados que obrigavam à formalização de regras de conduta; e uma incapacidade de articular o trabalho escolar, com a vida familiar e social das crianças, o que as colocava numa atitude perto do que poderíamos chamar de "dissonância cognitiva", num dia-a-dia algo esquizóide, definido por uma vivência escolar baseada num tipo de referências e numa vivência familiar frequentemente vivida em moldes opostos.

CAPÍTULO 4 - A INSERÇÃO DAS CRIANÇAS NA ESCOLA OFICINA Nº1: COEDUCAÇÃO E AUTONOMIA, RAPAZES E RAPARIGAS, CRIANÇAS E ADULTOS

Os aspectos que a seguir irão sendo focados, ou seja, a coeducação e a autonomia dos alunos, estariam originalmente incluídas nas questões que se prendem com a evolução das regras e dos regulamentos da Escola Oficina Nº1, aspectos que focámos no capítulo anterior.

Mas algo se acrescenta a estas regras e regulamentos, quando falamos de coeducação ou de autonomia das crianças: é que neste tipo de temas, são as crianças que passam directamente para o centro desta tese, é a forma como elas irão sendo inseridas nesta experiência e, sobretudo, a forma como elas reagem e muitas vezes a reconstroem e nela vivem que, infiltrando-se na temática por vezes muito seca e muito estrutural dos "regulamentos", nos mostram o alcance real deste tipo de projectos pedagógicos, ao mesmo tempo que nos permitem captar algo de vivo num objecto que é agora alvo de análise histórica.

Por outro lado realce-se aqui que, e ao contrário das temáticas focadas no capítulo anterior, quando falamos de coeducação e de "autonomia dos estudantes" na Escola Oficina Nº1, não podemos comparar a evolução deste conceitos desde o nascimento desta escola, pois trata-se de temas criados e organizados no auge da influência libertária que sobre ela se exerceu, pelo que se prestam a, através da sua análise, termos uma imagem mais construída das potencialidades e ambiguidades em que esta corrente do pensamento e da acção viveu, quando se dedicou à educação.

Mas outras razões nos levaram a autonomizar estas questões no seio de um capítulo a elas dedicado: Ao falarmos sobre coeducação e sobre a "autonomia dos alunos", sentimos a necessidade de, antes, fixarmos estes conceitos na forma como eles se situavam na sociedade da altura, por um lado, e no debate educativo, geral, por outro.

A razão desta necessidade ancora, pensamos nós, em vários motivos:

O primeiro deles é que estas questões fazem parte de uma forma muito intensa das preocupações contemporâneas, actuais, expressas pelo discurso educativo, mas não só.

Por exemplo, ao falarmos de coeducação, estamos a falar do papel da mulher na nossa sociedade, discussão que está longe de ser pacífica, visto que sobretudo no que respeita às práticas sociais, elas se encontram nitidamente desfazadas face ao discurso dominante sobre o assunto.

No que respeita à autonomia dos alunos, a questão é sensivelmente a mesma: não há quem a ataque, mas sobretudo raros são os que sabem o que ela quer na verdade dizer, mais raros ainda são os que sabem como a promover, e ainda mais raros os que a queiram aplicar ou, pelo menos, discutir.

Trata-se, quer no caso do papel desempenhado pela mulher na sociedade em que nos inserimos, quer no caso da "autonomia dos alunos", de formas silenciosamente eficazes e escondidas de não inovar, de não transformar, e tais problemas eram já sentidos de uma forma acutilante, mas mais aberta e menos culpabilizada, nos tempos em que decorria a vida da Escola Oficina Nº1.

Desta forma, estes conceitos, tendo sido centrais nas discussões educativas que percorreram o princípio do século, sobretudo as que atravessaram o campo dos modelos educativos da "educação nova" e da "educação libertária", mas não só, como à frente veremos, foram-no também de uma forma bem mais aberta e produtiva por comparação do que se passa nos nossos dias.

Na verdade, a forma que temos de analisar temas como a higiene, ou os castigos, é muito mais devedora do desenvolvimento recente de matérias próximas da sociologia da educação, e tais análises são aplicadas rectrospectivamente àquilo que se fez na altura, sentindo-se que, muitos dos pedagogos da época que nos abriram o caminho para as maneiras actuais que temos de tratar tais problemas, o faziam de uma forma algo intuitiva, com a falta de suportes teóricos mais organizados que os ajudassem a melhor compreender na globalidade o que então estava em jogo.

Quando falamos de temas como a coeducação ou como a "autonomia dos educandos", repare-se que o essencial da discussão sobre esses temas se deu nessa altura, ou seja, no princípio do século, e que não tendo tais temas perdido a actualidade, eles põem-se quase inteiramente nos mesmos termos em que se punham na altura, pelo que nos sentimos assim na obrigação de tentar explicar e organizar tais termos, recuando aos tempos em que eles foram construídos.

1 - A coeducação

Visto dos nossos dias, uma das questões que mais impressionará quem se dedique ao estudo da história social dos últimos séculos será sem dúvida a história do lugar ocupado pela mulher na estrutura social das civilizações actuais.

Não sendo inteiramente igual nem repartindo-se da mesma forma conforme as particularidades próprias a cada povo ou a cada cultura, a maioria dos estudos indicam-nos que, desde sempre, com excepções e épocas que se vislumbram como parênteses no decorrer do tempo, o lugar ocupado pela mulher na generalidade das civilizações conhecidas e estudadas se situa, até princípios deste nosso século, no mais baixo escalão hierárquico de tais civilizações.

Contestadas que estão as teses de Engels (Engels, s.d., ed. or. 1881; Tiger e Fox, 1976) sobre a existência de sociedades matriarcais, que o autor teria confundido com a estruturação de sociedades baseadas na linhagem matrilinear, assinalado que está esse ainda assim duvidoso parêntese na história que ocorrerá na Alta Idade Média Europeia, época em que, e segundo Régine Pernoud (Pernoud, 1984), a situação geral da mulher conhecerá um breve apogeu, o essencial dos estudos que se ocupam deste tema fornecem-nos, na verdade, uma imagem sinistra sobre a condição feminina através dos tempos.

Possivelmente baseada numa original divisão do trabalho segundo os sexos que caracterizam as sociedades de primatas que estão nas origens do homem de hoje, o que parece ser claro é que tal divisão de tarefas e de papéis se transforma rapidamente numa hierarquia que, a pouco e pouco, e atravessando inclusivamente as divisões das sociedades em classes ou estratos sociais, consolida um estatuto de menoridade para a mulher, implantando-se solidamente uma estrutura famíliar e social claramente patriarcal até aos dias de hoje.

Quando Edward Shorter, na sua empolgante história do nascimento da família moderna, se refere à situação da mulher-esposa na França rural do século XVII, ele fá-lo da seguinte forma:

> *"... Il me semble que le contrôle dont disposaient les femmes sur certaines sphéres domestiques, isolés de l'économie dans son ensemble, ne les liberait pas des rôles sociaux subalternes. Seul l'accés direct á l'economie de marché allait pouvoir les arracher á cette subordination des rôles..." (Shorter, 1977, p. 84).*

Infelizmente para a mulher, a forma como se processará o seu "acesso à economia de mercado", nos finais do século XVIII e princípios do século XIX, constituir-se-á numa verdadeira tragédia ampliada dos horrores que acompanham a primeira fase da Revolução Industrial, tão bem caracterizada por Engels no seu clássico estudo sobre a condição dos trabalhadores na Inglaterra industrial do século XIX (Engels, 1960). Além da dureza comum às tarefas que um pouco por todo o lado são impostas aos homens e às crianças neste século XIX de negra miséria que tem como cenário os países mais ricos do mundo, além dos sempre mais baixos salários que são dados a mulheres que desempenham as mesmas tarefas que homens, a operária do século XIX e princípios do século XX, terá de continuar a ser esposa e mãe, ocupar-se da casa e dos filhos, num Estado que em nada lhe facilita a tarefa e numa cultura que a continua a ver como inteiramente dependente do pai ou do marido.

Sobre a situação da mulher em geral, neste contexto de ascensão da burguesia ao poder político, Regine Pernoud dirá, sintetizando, que "... O lugar da mulher no seio da sociedade parecia diminuir lentamente na proporção em que o poderio do burguês se afirmava, se fortalecia, em que associava ao poder económico e administrativo, o poder político..." (Pernoud, 1981, p. 7).

O papel da mulher em Portugal nos primeiros trinta anos do nosso século: republicanos, anarquistas e o movimento feminista

Em Portugal, na segunda metade do século XIX, as condições em que se processam a integração da mulher e da criança no processo produtivo, são alvo de frequentes protestos e preocupações do então incipiente movimento operário, como poderemos depreender da leitura das actas e resoluções de congressos e reuniões sindicais da altura (Fonseca, vol. II, s.d.), que na maioria das vezes reclamam o cumprimento das leis promulgadas pelo Estado monárquico liberal, que ao que tudo indica eram alvo do desprezo e esquecimento por parte dos patrões portugueses da época.

Esta condição de subalternidade absoluta por parte das mulheres portuguesas que, no princípio do século, não poderão divorciar-se, separar-se, votar, ou viajar, sem o consentimento do marido ou do pai, e que nunca, nem nos casos de viuvez, serão reconhecidas como "chefes de família", irá ser atenuada, parcialmente, e apenas parcialmente, pelo regime republicano.

Como no resto, a obra desta 1ª República, ir-se-á revelar decepcionante também neste aspecto, e isto a despeito das generosas intenções propugnadas por figuras gradas deste regime quer antes quer depois de 1910.

Com efeito, personalidades como João Chagas (in "Alma Feminina" N°14, 24 Out. 1907), Bernardino Machado e Magalhães Lima (in Brasão, 1925) entre outros, não hesitam em declarar o seu apoio às reivindicações igualitárias femininas que começam, a pouco e pouco, no princípio do século, a encontrar expressão em grupos de mulheres que se organizam em associações, essencialmente de carácter maçónico (Costa, 1981).

A despeito das frequentes provas de boas intenções de muitos políticos republicanos, a sua posição sobre este tema estará, no entanto, mais perto das declarações de Henrique Lopes de Mendonça, republicano, mação e poeta a quem se deve a letra do actual Hino Nacional Português, e que em 1907, entrevistado pela revista feminista "Alma Feminina", que o questiona sobre o que para ele deveria ser a educação da mulher, não hesita em dizer o que se segue:

> *"... Sim advogo-a (a Educação da Mulher) porque a julgo necessária para desempenhar na sociedade o seu papel de Mãe, Esposa e Educadora. Deve ter noções gerais de tudo e como é principalmente a imaginação que nela predomina é o seu gosto artistico que deve ser cultivado e orientado numa educação esmerada..." (in "Alma Feminina" nº 7, 1907, p. 53).*

Às aspirações destes grupos de mulheres, que se assumem na sua maioria, por convicção ou conveniência, republicanas e maçãos, a República irá responder duma forma extremamente limitada, promulgando, em 3 de Novembro e em 25 de Dezembro de 1910 as leis "do divórcio" e "da família" (Oliveira Marques, 1978, p. 446), que se inserirão mais na guerrilha institucional entre Afonso Costa e a Igreja do que num esforço real de melhorar a condição da mulher em Portugal.

Para a história da 1ª República, ficará sobretudo a forma como ela combate encarniçadamente a possibilidade de as mulheres votarem, ilustrado pelo célebre caso da médica Carolina Beatriz Ângelo, que sendo alfabeta, viúva e portanto "chefe de família", a coberto da própria lei eleitoral de 1911, que não especifica o "sexo" dos possíveis eleitores, tenta votar nas eleições que ocorrem neste mesmo ano, as primeiras da jovem República, acto que é aprovado pelos tribunais da República e pelo próprio Senado, mas que será negado pela Assembleia Constituinte (Oliveira Marques, 1981, pp. 334, 335).

De facto, nunca na 1ª República, a mulher, independentemente da sua instrução, condição social ou situação familiar, poderá exercer o direito de voto que tão arduamente, na altura, os grupos feministas portugueses reinvidicavam.

Mas vistas de hoje, as próprias posições das mulheres que se agrupavam em associações tais como o "Grupo Português de Estudos Feministas" de 1907, a "Liga Republicana das Mulheres Portuguesas" de 1909 ou o "Conselho Nacional das Mulheres Portuguesas" de 1914 (in "Boletim Oficial do Conselho Nacional das Mulheres Portuguesas", N°1, Novembro de 1914), não deixariam de ser estranhas, por tímidas, prudentes (?) e recuadas que eram.

Algumas, mas bem poucas, cremos nós, excepções neste domínio, casos de Angelina Vidal e sobretudo de Maria Velleda (in Araújo, 1991a), não bastariam, na nossa opinião, para mudar substancialmente esta opinião de timidez e de prudência, quiçá estratégica, que se pode encontrar no discurso que pensamos predominante nos meios feministas portugueses do princípio do século.

Leia-se por exemplo o que escrevia Ana de Castro Osório, uma brilhante escritora e personalidade fascinante, sobre a mulher em geral e a sua condição e educação em particular:

"... A mulher entre nós não pode por deficiência de educação e excessivo acanhamento ser a útil companheira do homem. (...) No século XX a mulher tem de ser outra, porque outro é também o homem e muito diferente o seu ideal.

Educar a mãe para ser educadora dos filhos; educar a mulher em geral para viver de si mesma e para si quando pertença à enorme legião das que ficam solteiras e portanto sem filhos a educar nem casa a governar, deve ser um dos nossos mais porfiados empenhos.

É este o verdadeiro feminismo. (...)

Na Créche, elas aprenderiam a enfachar um pequenino corpo leitoso e mole, que mais tarde a natureza lhe porá no seio e que as suas mãos inábeis mal poderão tocar com mêdo de que se depedace (...).

Na Escola Maternal aprenderiam ensinando, como é fácil educar e instruír crianças de menos de seis anos conservando-as sempre na atmosfera alta de curiosidade e de aprendizagem.

Na Escola Primária compreenderiam quanto é agradável e fácil ensinar crianças, quando a família ou a primeira escola os enviaram já com o raciocinio desabrochado e com certas noções de vida e de natureza que as rodeia.

Nos Hospitais adquiririam aquela prática de tratar os pequeninos doentes que tão custosamente obtêm as mães quando a alma lhes sangra pelo sofrimento dos seus filhitos.

Nas Escolas Oficinas, nas Escolas Práticas de cosinha de costura e de governação da casa, em toda a parte onde se trabalhasse pela criança, a mulher solteira poderia formar o seu carácter, conhecer e fortalecer as suas aptidões, fazer a si mesma a educação que a tornasse util a todos e lhe desse para o futuro a certeza de podêr contar consigo para prover à própria subsistência..." (Osório, 1905, pp. 54 e 95).

E esta maneira de a mulher se ver a si própria e à sua educação parece perdurar durante todo o período de tempo que atravessa a 1ª República:

"... Ora se esta menina tivesse tido uma educação diferente, de sãos princípios, morais e civicos, não seria para ela um orgulho, ao tornar-se mãe o poder educar por si mesma o seu filho, formar-lhe pouco a pouco o carácter, fornecer-lhe enfim toda a bagagem de pequenos conhecimentos uteis que faz parte da primeira instrução..." (in "Alma Feminina", órgão do Conselho Nacional das Mulheres Portuguesas, 2ª série, nº1, Janeiro de 1917, pp. 6 e 7);

"... É também a pouca ilustração da mulher, causa muitas vezes da discórdia na família; mas deixai que a par do saber ela não esqueça nunca que nasceu para o lar..." (Kopke, Professora do Instituto Feminino de Educação e Trabalho, in "Alma Feminina", 2ª série, Junho de 1918, p. 65).

Desta forma, reunindo estes apressados traços que aqui fomos desfiando, poderíamos dizer que a forma como a mulher se vê a si mesma, ou seja, o esboço de "representação social" que sobre si próprias estes grupos feministas constroem, assim como as formas que concebem da maneira de melhorar a sua condição, passariam pelos seguintes traços:

A mulher tem de ser educada ou, pelo menos, educada duma forma diferente da até aí existente, e cujos objectivos, na opinião destas feministas, seriam o de fazer da mulher um "objecto" dócil, fútil e ornamental, ou seja, a tradicional "menina prendada", nada e criada para arranjar marido; a "nova" educação da mulher seria consonante com o "novo" papel que a esta lhe é atribuído por estes grupos feministas: esposa, mãe e educadora. Ou seja, deve ser uma digna companheira do homem que é seu marido, sendo suficientemente culta para o acompanhar nos seus "ideais"; deve ser uma mãe competente que saiba cuidar dos seus filhos educá-los e aqui a palavra empregue, quer no plural quer no singular, é a palavra **filho** e nunca **filha**.

No caso de o marido lhe faltar, ou de nunca chegar a casar, a sua instrução deve ser de molde a que possa ocupar duma forma competente o papel de "chefe de família", ou de prover por si própria as suas necessidades de forma independente, e é sobretudo por esta via, e nestes casos, que o voto lhe deve ser outorgado.

Trata-se portanto duma "representação social" da mulher, que tem uma imagem idealizada do homem como padrão de referência para a sua própria identidade, e veicula uma imagem de mulher que hoje considerariamos extremamente conservadora e recuada.

É também uma imagem tipicamente produzida por mulheres de "classe média", intelectuais, sobre mulheres das mesmas classes e estratos sociais, como se vê pelo "sítio" em que a mulher deve desempenhar as suas funções "profissionais", ou seja, e se tudo correr bem e o marido lhe não faltar, no "lar", com este e com os filhos.

Nada é dito, e lendo esta imprensa feminina, muito pouco saberemos sobre os problemas da mulher trabalhadora, que essa não poderá ficar em casa a tratar dos filhos e a compartilhar os "ideais" do marido.

Na verdade, os poucos artigos que numa revista como a "Alma Feminina" são dedicados à mulher-operária não passam na maioria das vezes de traduções de artigos de sociólogos, escritores e políticos estrangeiros, nunca se conseguindo um contacto entre estas tímidas feministas e as mulheres que nas fábricas e fabriquetas que existiam um pouco por toda a Lisboa, quiçá à própria porta de suas casas, eram cruel e despudoradamente exploradas.

Tal ausência de preocupações sobre a sorte das mulheres do povo aproxima estas primeiras feministas portuguesas de muitos intelectuais e políticos republicanos que teriam ideias muito semelhantes às suas, e mostra a distância social existente entre estas feministas e a generalidade das mulheres do povo do seu próprio país, acentuando aquilo a que poderíamos chamar o "carácter de classe " desta versão do feminismo que, estamos em crer, foi predominante no seio das estruturas e grupos feministas da 1ª República.

Predominante mas não único, como poderemos ver pela moção apresentada no 1º Congresso Feminista e de Educação, organizado em 1924 pelo Conselho Nacional das Mulheres Portuguesas, por

Deolinda Lopes Vieira (Quartim), maçon iniciada em 1923 com o nome simbólico de "Maria Amália Vaz de Carvalho" (Costa, 1981, p. 66), mas também libertária (ver entrevista em anexo) além de professora na Escola Oficina Nº1:

"... O congresso Feminista e de Educação, constituído por trabalhadores das chamadas profissões liberais, sauda ao encerrar os seus trabalhos, as suas companheiras de Oficina, afirmando-lhes a sua solidariedade e consideração pela função social que desempenham e faz votos por que reivindiquem ao lado dos seus companheiros, os direitos a que têm juz.

Outro sim, o Congresso manifesta o seu desejo de ver todas as mulheres que exercem profissões, empregar todos os seus esforços para uma conquista consciente e levantada dos seus direitos de trabalhadoras..." (in Brasão, 1925 p. 233).

De facto e mais uma vez, será da área do anarquismo que veremos aparecer as posições, os discursos e as práticas mais avançadas, e mais facilmente entendíveis nos nossos dias. Com efeito, para estes, no seu essencial, o problema da mulher não deve ser desligado da questão mais vasta da exploração do homem pelo homem, e nunca poderá ser resolvido no quadro da sociedade capitalista.

Na verdade e fazendo-se eco duma opinião sobre o assunto muito comum até há bem pouco tempo em certos meios de esquerda, a posição dos anarquistas em geral, e da C.G.T. em particular, poderá ser sintetizada pelas moções que um grupo de "Sindicalistas Revolucionários Presos Sociais na Cadeia do Limoeiro", por um lado, e que a Confederação Geral do Trabalho, por outro, enviam ao Congresso Feminista e de Educação atrás citado. Diz a primeira moção o seguinte:

"... vêm os presos por questões sociais (...) trazer-vos por este meio as suas mais efusivas saudações e bons desejos de que deste congresso saiam trabalhos (...) para a consecução do vosso e nosso desejo: A emancipação integral da mulher, ou a mulher igual ao homem em direitos e deveres.

Porém, numa sociedade como a presente - onde desde os bancos da escola se insinua no animo das crianças que a mulher deve ser escrava do homem a tal ponto que este a poderá assassinar, em certos casos com o aplauso da justiça; onde a mulher apenas tem o direito que por si só constitui a mais formal condenação de todo o edificio social existente: o de prostituir-se; - a emancipação da Mulher é impossivel. (...)

A emancipação integral da mulher só será um facto quando a actual sociedade vier definitavamente dando lugar a uma Sociedade Nova onde a mulher seja livre na Terra Livre de todos os convencionalismos balofos e hipócritas que agora constituem verdadeiros dogmas..." (in Brasão, 1925, pp. 41, 42).

Quanto à C.G.T., a sua posição sobre o assunto é semelhante:

"...E apesar de estarmos absolutamente convencidos de que não há um problema feminista a resolver, mas uma questão social a solucionar, isto é que a emancipação moral e política do

género feminino depende da libertação económica dos povos, da classe detentora dos meios de Produção e de Vida (...) fazemos votos pela conquista das reivindicações que o Congresso vem de agitar, esperando aceiteis que a «igualdade dos sexos perante a lei», que reclamais, apenas como uma etape da longa jornada que o homem e a mulher precisam ainda trilhar para alcançar a meta da sua felicidade..." (in Brasão, pp. 230, 231).

Já Adolfo Lima, num artigo com o título de "A Educação da Mulher", publicado num dos vários números da revista "Educação Social" que se debruçam sobre assuntos desta ordem, vai um pouco mais longe, afirmando-se na vanguarda das posições feministas, ou seja, e por outras palavras, fazendo-se eco das posições que, nos nossos dias e a nível do discurso, são hegemónicas.

Analisando, "científicamente" como é seu hábito, o problema da mulher, Lima rebate os vários argumentos que visam provar a sua inferioridade, quer se tratem de argumentos de ordem biológica, fisiológica, etc., e situa a questão no âmbito social.

Aqui chegando, ele rebat o conceito de "mulher-mãe", assim como a especificidade de profissões "femininas" e termina da seguinte forma:

*"... Portanto o que nós devemos reclamar não é **uma** educação para a mulher (destaques no texto), mas **a** Educação para a mulher. (...) Mas se a mulher espera que o homem lhe **outorgue** essa Educação, nunca **a** terá.*

*A Educação da Mulher, - **a** educação integral humana, - só pode ser conquistada, só pode ser obra da própria mulher, porque é dela e só dela que deve sair a obra emancipadora da Educação da Mulher..." (Ad. Lima, 1925, pp. 23 a 30).*

Por palavras próprias à época e à sua formação positivista, Adolfo Lima põe o dedo na ferida duma forma muito clara, ao reconhecer que no interior dum processo de lutas de classe que ele aceita como fundamental para a explicação da história e para a compreensão da sociedade onde se insere, existe toda uma outra gama de contradições entre as quais se encontram as questões ligadas ao papel da mulher na sociedade, contradições essas que escapam a este processo, e que o atravessam duma forma quase autónoma.

A educação e a mulher na 1ª República

Em todos estes depoimentos e testemunhas, poderemos verificar que de uma forma ou de outra, nas discussões relativas ao lugar ocupado pela mulher na sociedade e às perspectivas de evolução do seu papel, a educação é sempre referida como constituindo uma alavanca fundamental para essa evolução.

Quer os autores reclamem uma educação especificamente feminina, ou uma educação igual à do homem, quer se ponham na óptica duma educação tradicional, quer, o que é mais comum, se insiram em projectos que visem uma educação integral, **Educação** será uma das palavras-chave de todo este debate.

Educação, no sentido de formação, ou educação no sentido de instrução, serão conceitos que atravessam duma forma quase que obsessiva, visto dos dias de hoje, todo o campo semântico da questão feminina da primeira trintena do século, pelo menos em Portugal, ajudando assim a consolidar a imagem da mulher como alguém dotado de um profundo estatuto de menoridade, alguém que, tal como o analfabeto, tem de ser "educado".

Se tivermos em conta os números que ilustram o analfabetismo em Portugal nos primeiros anos deste nosso século, já poderemos compreender melhor a razão de ser de tal "obsessão":

Em 1900, e em 1920, a acreditar nos números do "Anuário Estatístico de Portugal" citado por Salvado Sampaio (Sampaio, 1975, vol.1, p. 75) números que aliás a maioria dos autores contemporâneos acha extremamente optimista (entre outros Mónica, 1978, p. 109; Carvalho, 1986, p. 710 e Nóvoa, 1988, p. 33), as percentagens de analfabetismo masculino serão respectivamente de 52,3 por cento e de 47,0 por cento; no que respeita à população feminina da mesma idade e nos mesmos anos tais percentagens serão de 67,8 por cento e de 61,5 por cento respectivamente [55].

Ou seja, e a acreditar nestes valores, existiria nas datas atrás mencionadas uma diferença entre as taxas de analfabetismo masculina e feminina de, em média, 15 pontos percentuais.

Tais números são confirmados ao recorrermos a outro quadro presente na mesma obra, e já por nós citado nesta tese, e que nos mostra que, no que respeita à percentagem de crianças inscritas no ensino oficial, face ao total de crianças de idades compreendidas entre os 7 e os 14 anos recenseadas a nivel nacional, nos anos de 1911-1912 e 1918-1919, os valores encontrados serão os seguintes:

Em 1911 só 43,5 por cento das crianças recenseadas frequentam a escola primária oficial, percentagem que desce em 1918-1919 para uns incríveis 25,7 por cento.

Mas estas cifras tornam-se ainda mais desastrosas se as compararmos tomando como referência o sexo:

Em 1911-12, 47,1 por cento dos rapazes recenseados com idades compreendidas entre os 7 e os 14 anos frequentavam a escola primária, valor que desce para 29,7 por cento em 1918-19; tais percentagens para as raparigas da mesma idade, nos mesmos anos são de respectivamente 38,2 por cento e 21,4 por cento (p. 44).

Por outras palavras, se pudéssemos recuar ao ano de 1918-19, depararíamos com o facto de só um em cada três rapazes com idades entre os 7 e os 14 anos frequentarem a escola oficial, sendo que só uma em cada **cinco** raparigas se encontrariam nos bancos desta mesma escola (56).

Estas percentagens e valores, que, a despeito de todas as considerações, ainda hoje são arrepiantes, e que na altura horrorizaram os intelectuais portugueses, mostram-nos bem como a República não conseguiu na verdade acelerar sériamente a lenta subida da alfabetização portuguesa, tal como noutra parte desta tese tínhamos mostrado.

Sobre o caso que nos interessa a partir daqui analisar, e que tem sido alvo de alguns equívocos na história educativa da 1ª República, ou seja, o regime de coeducação, a legislação republicana esteve longe de ser aquilo que tem sido veiculado de forma algo ligeira pela historiografia actual [57].

Na verdade, lendo o célebre "Decreto de 29 de Março de 1911" da Direcção-Geral da Instrução Primária, pedra de toque de toda a lesgilação educativa da 1ª República, poderemos verificar

que se no que concerne o ensino infantil o texto ainda se poderá prestar a interpretações diversas, visto que fala na criação de "... escolas infantis ou jardins-escolas para crianças de ambos os sexos..." (cap.IV "Das Escolas de Instrução Primária", artº. 21), e que de qualquer forma pouca importância teria, visto que também neste campo as realizações republicanas foram mais do que medíocres, quase não tendo existido (Gomes, 1977, p. 81; Rocha, 1987, p. 277), já no que diz respeito ao tipo de regime seguido nas escolas primárias elementares e complementares, ou seja, os dois primeiros graus da escolaridade primária o texto do decreto é perfeitamente claro.

Na verdade, no artigo 26 do capítulo anteriormente citado e que se refere às escolas primárias elementares e complementares, diz-se o seguinte:

"... Em cada uma das freguesias do Continente da República e das Ilhas Adjacentes haverá pelo menos uma escola primária desta categoria para cada sexo ..." (Decreto de 29 de Março de 1911, p. 576).

Mais à frente no artigo 26, parágrafo único do mesmo capítulo diz-se:

"... Quando porém em virtude da exigua densidade da população escolar, não puder fundar-se uma escola para cada sexo, criar-se-à uma escola mixta...".

Mas o artigo 29 do mesmo capítulo IV "das Escolas de Instrução Primária" esclarece-nos definitivamente sobre o regime em que ocorreriam as aulas de instrução primária:

"... As Escolas Primárias para o sexo masculino serão regidos por professores;as mesmas escolas para o sexo feminino e as mistas serão regidas por professoras...".

Por outro lado, as escolas mistas, que deveriam ser criadas em caso de necessidade ditadas pela exiguidade de alunos e de instalações, não passavam na maioria das vezes de escolas que de manhã eram utilizadas por um sexo e, de tarde, pelo outro. Nos raros casos em que o conceito de "escola mista" passava pela frequência simultânea de aulas por parte de rapazes e de raparigas, seriam então os "recreios" a serem segregados, como era aliás de uso corrente na maioria dos países europeus da época (Huguenin, 1929).

O único caso em que, assumidamente, neste decreto se propõe o regime de coeducação será no caso das escolas primárias superiores, mas isto não passará duma piada de mau gosto, se nos lembrarmos que a primeira destas escolas só começará a funcionar em 1919, ou seja, oito anos depois da sua existência legal.

De qualquer das formas, será só a partir de 1919, através do Decreto nº 5787-A de 10 de Maio de 1919, que a coeducação é instaurada na lei, restando no entanto saber se, ou como é que foi cumprida.

Mas vejamos o que a este respeito se passou nosso caso, ou seja na Escola Oficina Nº1.

A coeducação na Escola Oficina N°1 - As prudentes intenções das Direcções desta escola

Tudo indica que, em princípios do ano de 1912, se começa a pensar sériamente, mas duma forma algo confusa, em instituir na Escola Oficina N°1 o regime de coeducação:

> *"... Em Janeiro de 1912 deliberou a Direcção estudar as condições em que se poderia estabelecer na Escola Oficina N°1 o sistema de coeducação dos sexos, alargando assim ao sexo feminino a acção benéfica da Escola, e como possível inicio da criação duma Escola Oficina para meninas..." (Relatório da Direcção referente ao ano de 1911-1912, in "Gerência do ano Económico de 1911-1912, do 2° Semestre de 1912 e do ano de 1913", p. 11)* (58).

Ou seja, ainda se hesitava entre estabelecer o regime de coeducação na Escola Oficina N°1, ou abrir uma outra escola que funcionasse em termos semelhantes, mas para "meninas".

No entanto, no 2° semestre de 1912, a decisão seria tomada:

> *"... Deliberou a Direcção começar a ensaiar em 1913 a coeducação, admitindo até 10 alunas, nas mesmas condições prescritas para os alunos, dando preferência às que se propunham pagar a sua educação e a seguir às irmãs ou parentes dos alunos que em número avultado tinham solicitado a sua entrada e que não puderam ser todas atendidas. É um ensaio que a Direcção se propõe fazer deste sistema educativo que tão debatido tem sido e cujas vantagens ou desvantagens só se puderão apreciar pela prática. Para acompanhar especialmente as alunas resolveu admitir uma professora ajudante..." (Relatório da Direcção referente ao 2° semestre de 1912, transcrito da p. 11 do Relatório de Gerência atrás citado).*

Indubitavelmente que a Direcção da Escola Oficina sente estar perante matéria que para ela se afigura muito sensível, pelo que os cuidados são enormes: contratar uma professora para acompanhar as 10 alunas que a escola se propõe admitir, alunas que devem vir de meios sociais mais elevados que a média dos alunos da escola e que, de preferência, nela tenham os irmãos, eis as formas engendradas por esta direcção para controlar a irrupção do "sexo" e da "tentação" representada pelas "meninas" que esta escola passará a receber.

Inútil será dizer que nunca na Escola Oficina N°1 se pensou em condições do género para aceitar rapazes.

Estes "receios" são claramente expressos por Henrique Constant, que numa reunião da Direcção afirma não se opor à introdução do regime de coeducação na Escola Oficina N°1, mas as dúvidas são sérias:

> *"... ainda não está convencido das suas vantagens (...) e que a Escola apesar de tudo não tem os vicios de outras escolas como por exemplo, o onanismo (...) e que aliás as alunas serão apenas de boas famílias para evitar os hábitos de promiscuidade em casa e na rua..." (a.d. 441, 15 Out. 1912).*

Hábitos que as "outras famílias", ou seja, as famílias de meio social mais modesto "provavelmente" na opinião deste já nosso conhecido e coerente director, teriam.

Outras seriam, e como já nesta tese temos vindo por diversas vezes a mostrar, as opiniões dos professores:

> *"... O Conselho Escolar foi unanime em considerar a admissão de alunas como uma necessidade para se completar o trabalho que a Escola Oficina tem pretendido realizar, encarando a coeducação como um factor da mais alta importancia na correcção dos defeitos habituais de cada sexo e como um preparo natural para a vida futura do aluno em sociedade. Pensa o Conselho que de futuro, as regras para a admissão de alunas, deverão ser iguais ás que se establelecem para a de alunos, com excepção da idade, cujos limites deverão ser retardados um ano; mas como o primeiro grupo de alunas a admitir constituí uma experiência, é de opinião que não se estabeleça por enquanto esses preceitos e se escolham dentre as pretendentes as que se julguem melhor convirem à escola, e a quem a escola mais convenha..."* *(a.d. 440, 8 Out. 1912).*

É patente, nesta posição do Conselho Escolar, o seu franco, e diríamos mesmo que entusiasmado, se comparado com a prudência das direcções, apoio á introdução do regime de coeducação nesta escola. Ainda assim, notem-se as cautelas que este texto evidencia, cautelas essas que nos lembram que, na altura, a coeducação quer em Portugal quer na maioria dos paises europeus estava longe de ser um dado adquirido e consensual.

De qualquer das formas, os receios e dúvidas que em diversos graus conforme os protagonistas desta experiência nos são testemunhados nos textos que vimos transcrito, parecem ter uma tradução moderada na política de admissões da escola.

Assim, no ano de 1913, "ano zero" da coeducação na Escola Oficina N°1, dos 35 alunos admitidos, 10 são raparigas, e facto mais importante, destas 10, só 4 é que são admitidas como "alunas extraordinárias", ou seja, como alunas que pagam os seus estudos, as outras 6 vindo do regime normal de admissões, sendo portanto crianças oriundas de meios populares, tal como a maioria dos alunos desta escola (a.d. 446, 30 de Nov. 1912).

Quatro anos mais tarde, em Janeiro de 1917, das 145 crianças que nas actas da Direcção, nos são dadas como estando inscritas na Escola Oficina N°1, 46 são raparigas, e no fim desse ano, em Dezembro, dos 151 alunos desta escola, 50 são do sexo feminino (a.d.n° 568 e n° 598, Jan. e Dez. de 1917), o que nos diz que, nestes anos de sucesso da Escola Oficina N°1, a proporção de "meninas" entre os seus alunos se mantém aproximadamente nos 30 por cento.

De notar que esta percentagem, e por motivos cuja pesquisa não se insere no âmbito desta tese, é 10 pontos percentuais abaixo da percentagen de raparigas que no ano lectivo de 1918-1919, a nível nacional nos é apresentada por Salvado Sampaio (1975, p. 44) como frequentando os bancos da escola oficial portuguesa.

Os planos para a coeducação na Escola Oficina N°1: o "parecer" duma professora encarregue de organizar o regime de coeducação

A Direcção da Escola Oficina N°1, ao preparar a entrada em vigor do regime de coeducação na sua escola, contrata uma professora, como aliás tinha sido indicado na transcrição dum dos documentos anteriores, a quem encomenda um "estudo" sobre a forma de levar a cabo tal regime.

A professora será Camila de Carvalho sobre quem sabemos muito pouco, e o estudo encomendadado, ou um seu resumo, aparece publicado na Revista "Educação", n° 24, 1ª série, datada de Dezembro de 1913 com o título de "O Ensino das Meninas". Duas coisas nos parecem importantes de referir antes de analisarmos o essencial deste "estudo", a primeira sendo que se trata dum "parecer" desta professora que é aprovado pelo Conselho Escolar da Escola Oficina N°1; a segunda terá a ver com a data em que tal parecer foi produzido, ou seja, em Dezembro de 1913, no término do primeiro ano em que existem meninas nesta escola.

A leitura deste por vezes confuso "parecer" de Camila de Carvalho só será entendivel à luz das posições tomadas pelas feministas portuguesas do princípio deste século, e de que atrás procurámos dar uma ideia.

A autora começa de uma maneira muito usual no tempo:

> *"... os falsos intérpretres do feminismo declaram que a mulher é igual ao homem; e sob este ponto adulteram essa equação, falando de nivelamento... de sexos. E... começam por pedir o sufrágio universal.*
>
> *Os inscientes partidários da coeducação proclamam-na com a pretensão de fazer da mulher... um homem..." ("O Ensino das Meninas", in Educação, n° 24, 1ª série, Dezembro de 1913, p. 283).*

Continuando, Camila de Carvalho dá-nos a sua versão do feminismo:

> *"... o feminismo é a igualdade social de todos os seres humanos. É a emancipação da mulher como ente humano, como ser social, exactamente como foi a dos escravos e dos servos entre os homens. Nada tem com os sexos. (...)*
>
> *É este critério social combinado com o critério psicológico, que fundamenta a coeducação. Por meio dela a mulher é equiparada logo de criança ao homem, vivendo crescendo e desenvolvendo-se no mesmo ambiente, sob as mesmas determinantes e tendo a mesma instrução e educação..." (p. 283).*

De seguida e debruçando-se sobre a hipotética existência de "Profissões femininas " e de "profissões masculinas" e citando casos de faculdades e de cursos como os de Direito, Medicina, e Matemática entre outros, onde homens e mulheres estudam e trabalham lado a lado, Camila de Carvalho parece peremptória, mas o fio e a evolução da sua argumentação não deixa, visto do nossos dias, de ser algo estranho:

"... este facto é a resposta científica de que devemos inclinarmo-nos também para a afirmativa de que não há nem deve haver profissões especiais para cada sexo, muito embora haja funções especiais e aptidões (...) A mulher tem a função de educar a prole, na sua primeira infancia (...). Portanto as únicas escolas ou cursos especiais femininos que porventura, se podem justificar, são os que dizem respeito à ciência e à arte de tratar e educar a primeira infancia (...). Essa educação traz consigo certas ocupações caracteristicamente caseiras, e por consequência dá à mulher uma actividade sui géneris a que deve corresponder uma dignificação pessoal e uma supremacia ou pelo menos liberdade de acção que não tem dentro do lar (...). É a criadeira desprezivel da ninhada, em vez da educadora dignificada dos filhos..." (p. 284).

O homem deve partilhar os trabalhos caseiros "... auxiliando, dividindo o trabalho. Como consequência, o homem não deve ser um ignorante, um desconhecedor das ciências e artes caseiras..." (p. 285).

Em suma, e em princípio segundo a autora, a conclusão é a seguinte:

"... a educação deve sêr igual para ambos os sexos. No que respeita a trabalhos manuais educativos também não deve haver diferenças. O que se ensina a um sexo, deve ensinar-se a outro..." (p. 285).

O que sendo uma conclusão mais consentânea com o que sobre a coeducação pensavam os meios libertários e da "educação nova", não deixa de ser algo incongruente com as cautelas iniciais desta autora. Questões de estratégia?

Passando dos princípios gerais, para a sua aplicação, concretamente no que à Escola Oficina Nº1 diz respeito, Camila de Carvalho em nome da coeducação e do ensino integral é pois da seguinte opinião:

"... o ensino de ciências e artes caseiras deve sêr introduzido no plano de estudos da Escola Oficina Nº1, como exigência, como imposição de coerência, (...) e por consequência deve ser aplicado a todos os alunos, na parte geral, isto é, até ao 3º Grau inclusivé (...).

Interpretando e seguindo o critério que presidiu à constituíção da Escola Oficina Nº1 (...) julgamos necessário organizar vários cursos profissionais complementares do curso geral para as meninas que a frequentam, que seguirão paralelamente os já existentes.

Evidentemente, ao apresentarmos os diversos ***cursos para meninas*** *(destaque no original), não queremos excluír deles os rapazes ou obrigá-los a seguir unicamente um deles.*

Achamos mais lógico e humano que se um rapaz quiser seguir um desses cursos, deve ser-lhes permitido, assim como a uma rapariga que quiser ser entalhadora, marceneira ou escultora estucadora, também deve permitir-se.

A Escola se quiser ser um elemento de progresso tem de ligar o presente ao futuro, criando-se dentro dela um ambiente social de futuro, mas mostrando e ensinando o que é a vida no presente. De contrário perderá o pé e afogar-se-há..." (pp. 285, 286).

Desta forma, Camila de Carvalho propõe três cursos mais para a Escola Oficina N°1: aprendizado de Ciências e Artes Caseiras e curso elementar de Trabalhos Manuais; curso de aprendizado de Ciências e Artes Culinárias; curso de Arte do Mobiliário, que na altura já existia, e que seria completado com o ensino do estofo, de gravura em coiro, decoração e serigaria.

Sobre este último curso diz-nos a autora que "... Tal ofício seria fácil de pôr a funcionar, carecendo apenas da criação de aulas especiais de estofador, de decoração e de serigaria e do desenvolvimento do estudo de desenho e pintura em tecidos, em coiros, passamanaria, imitação de panos de Arras, estampagem em pano, etc..." (p. 286).

O curso de Ciências e Artes Caseiras e elementar de Trabalhos Manuais tem segundo a autora "... o duplo fim de ensinar as futuras mulheres na função social de mães e de educadoras por excelências (...) teria ainda a vantagem de satisfazer uma necessidade social muito sentida pelos nossos alunos (...) e aquelas das nossas alunas que não quisessem seguir a profissão, ficavam com uma soma de noções práticas da vida do lar e de mãe, que as tornariam umas dignas, conscientes e prudentes educadoras dos seus filhos..." (p. 286). Assim a parte geral deste curso seria composta por aulas "... de costura que abrangerá o coser, lavar e engomar a roupa chamada branca e respectivos arranjos."

Nela deverá haver a preocupação de fazer peças de vestuário ou de aplicação prática. O ensino terá um fim e não apenas o carácter dum exercício de acaso. Começará logo na primeira classe do 1° grau..." (p. 287). Quanto à parte complementar, "... O quadro das disciplinas para esse curso pouco mais vasto é do que existe na escola. Basta intensificá-lo em determinado sentido e criar as disciplinas de Economia Doméstica, de Pedagogia Materna ou da Mãe, e Noções de Puericultura e de Pedagogia dos Trabalhos Manuais. Estas disciplinas seriam ensinadas num 7° grau, completado por um estágio na escola...." (p. 286).

Lembramos, aqui, que o curso completo da Escola Oficina N°1 era constituído por seis graus, divididos em oito anos, pelo que da proposta de Camila de Carvalho resultaria a existência de mais um ano com o fim exclusivo de ministrar este curso de "Ciências e Artes Caseiras".

Finalmente no que respeita ao curso de Ciências e Artes Culinárias, teria uma 1ª parte geral, começando a ser ministrado para todos os alunos na 3ª classe do 1° grau, funcionando em pequenos grupos e neles deve ser ministrado, durante os graus que se seguem, tudo o que aos princípios básicos da culinária diz respeito, desde o fazer as compras para uma refeição e de seguida confeccioná-la até familiarizar-se com todo o tipo de fogões e de baterias de cozinha, etc. Sobre a parte específica, diz-se:

> *"... Assim como se dá quanto aos dois primeiros cursos propostos, também num plano dum curso de aprendizado de ciências e artes culinárias poucas aulas há a acrescentar às existentes na Escola. O actual programa de noções de ciências naturais e os quadros das distribuições de horas semanais anexos a este parecer patenteiam a verdade das nossas afirmações..." (287).*

Camila de Carvalho termina com a seguinte proposta:

> *"... O ensino doméstico aplicado aos alunos só pode ser proficuo quando os habituemos logo que entram para a escola.*

Por esta razão, propomos:

1º - que as actuais alunas, constituindo uma classe exclusiva e transitória, frequentem as aulas de ciências e artes caseiras do 2º grau.

2º - Que esse curso comece a ser integralmente aplicado no próximo ano lectivo, sómente à 1ª classe do 1º grau, e ainda só aos novos alunos e alunas..." (p. 288).

Mas que estes confusos pontos nos não impeçam de ver aquilo que, "apesar" do discurso de Camila de Carvalho [59], acaba de ser proposto, que é bem mais importante e interessante do que as suas palavras nos poderiam levar a crer: é que às matérias tais como a marcenaria, a talha, a modelagem e escultura em gesso, estuque e madeira, matérias que são tradicionalmente inscritas em cursos de preparação profissional essencialmente de índole masculina, e que eram também frequentadas em igualdade de circunstâncias pelas raparigas desta escola, passam a acrescentar-se matérias como a costura e a culinária entre outras, de índole tradicionalmente femininas e frequentadas em igualdade de circunstâncias pelos rapazes desta escola pelo menos até ao 3º grau inclusive, grau esse que, lembremo-nos, na Escola Oficina Nº1 equivalia ao 5º ano de escolaridade.

Por outras palavras, e segundo estes planos de Camila de Carvalho, todas as crianças dos 7 aos 11 anos que frequentassem a Escola Oficina Nº1, independentemente do seu sexo, passariam a ter inscritos no seu currículo, Marcenaria, Talha, Corte e Costura, Modelagem, Escultura e Culinária, além das matérias de índole clássico e científico que já atrás enumerámos e descrevemos.

Seria a partir deste 3º grau que, e à semelhança das especialidades pré-profissionais, haveria a possibilidade de se optar por vias que teriam como critério o sexo dos alunos.

Os objectivos ou, pelo menos, o resultado previsível deste tipo de planos seriam essencialmente os seguintes:

1 - fornecer às crianças bases para serem autónomas, no sentido de serem capazes de gerirem a sua futura vida através de aquisições de índole prática que lhe permitiriam resolver sózinhas os problemas do dia-a-dia;

2 - fornecer às raparigas que não desejassem seguir uma profissão, ou que não desejassem ou pudessem seguir os seus estudos, uma formação, que já atrás vimos se inseria nos objectivos educativos do movimento feminista do princípio do século em Portugal, e que se destinava a fazer da mulher portuguesa uma mãe e educadora competente, uma companheira à altura dos "ideais do marido", que no caso de não casar e constituir família se pudesse bastar a si própria;

3 - quebrar o preconceito existente entre papéis masculinos e papéis femininos através da junção de tarefas, de aprendizagens e de saberes tradicionalmente ligados a tais papéis;

4 - finalmente e numa óptica mais vasta, ir dando a possibilidade de, através da aprendizagem de matérias inseridas num leque tão vasto quanto possível, se irem afirmando as vocações e sedimentando as escolhas ligadas às profissões que as crianças iriam escolher, neste caso, com conhecimento de causa.

Estes planos constituem uma das melhores amostras da tensão em que se movia este projecto: o desejo de se construir dentro desta escola a sonhada sociedade do futuro, e as necessárias cedências ao

presente, o desejo da ruptura total e a transigência com a reforma cautelosa, tudo isto numa realidade em que não raro encontraremos lado a lado aspectos que ainda hoje se perspectivam em ideais educativos por realizar, e questões claramente datadas, circunscritas à época em que esta experiência se desenrolou.

Resta-nos agora saber como é que tais planos foram aplicados na Escola Oficina N°1.

O que foi implementado e o que ficou dos "pareceres" de Camila de Carvalho

Assim sendo, logo em Janeiro de 1914, pouco menos de um mês depois de ter sido discutido e publicado o "parecer" de Camila de Carvalho sobre a coeducação, a Direcção da Escola Oficina N°1 reúne-se com esta professora e com o Conselho Escolar com o fim de decidir das sugestões por ela apresentadas. É inclusivamente ela quem toma a palavra em primeiro lugar:

> *"... dada a palavra a dª Camila de Carvalho (...) é esta senhora de parecer que primeiramente se deve encetar os cursos da trabalhos manuais e de artes caseiras, devendo até ao curso geral ser ministrado igualmente a rapazes e raparigas. De igual opinião é o Conselho Escolar. O Director de Estudos (Luís da Mata) é de opinião que primeiramente se deve completar o curso de mobiliário com o de estofadôr serigueiro, como complemento do curso de mobiliário já existente na escola, e depois o de ciências e artes caseiras e trabalhos manuais de carácter geral. A Direcção fundamentando o seu modo de ver pela decadência em que se acha a arte de estofador é de parecer que primeiramente se tratasse da ciência e arte doméstica com o que igualmente concordou o Conselho Escolar (...). Em vista disso, ficou, de acordo com o Conselho Escolar, instalado o 1° curso de ciências e artes domésticas. Para 2° curso o Conselho Escolar é de opinião que se complete o curso de arte do móvel. A Direcção porém, é de opinião que seja antes a arte culinária, que pelas informações do Conselho Escolar só a partir do 5° grau trará encargos. Longamente tratado o assunto ficou aprovado que o 2° curso fosse de arte culinária.*
>
> *Para 3° curso trocando-se diversas impressões, todas tendentes a arranjar uma profissão que os nossos alunos ao saírem da escola pudessem logo ganhar a sua vida.*
>
> *Assim, o Director de Estudos (...) lembrou que o novo curso poderia ser a arte de decorador.*
>
> *O Colega Regalo lembrou que pelo meio acanhado em que vivemos, os rapazes se vejam numa luta desgraçada, e assim lembrava o alvitre de embora com algum sacrificio, um dos membros do Corpo Docente ir ao estrangeiro em missão de estudo ver o que convinha com maior probalidades de êxito estabelecer na escola..." (a.d. 480, 2 Jan. 1914).*

Assim, o que se sabe ao certo é que são implementados no currículo da Escola Oficina N°1 os cursos de Artes Caseiras, e de Artes Culinárias a que se acrescenta, em 1916, um outro curso de Confecção de Flores Artificiais.

Sobre este, não deixa de ser interessante a transcrição da acta em que ele é aprovado, transcrição que nos mostra a constante luta existente entre os elementos mais conservadores desta direcção e os que, dentro daquela, alinham com as posições mais "avançadas" do Conselho Escolar:

> *"... O sr.Presidente lembra a proposta do Conselho Escolar apresentada na reunião anterior, para a criação dum curso profissional de manufactura de flores artificiais cuja utilidade encarece e com cuja criação plenamente concorda. (...) O Director Manuel José Pires concorda naquela utilidade mas apenas para as alunas, por considerar de maus costumes, homens que a esse mister se dediquem. O sr.Presidente observa que dada a orientação seguida pela escola, não é a nós que compete excluir qualquer dos interessados na profissão que deseje escolher..." (a.d. 562, 16 Out. 1916).*

Mas na realidade que é que ficou de pé de todos estes cursos "femininos" e como é que eles foram implementados e finalmente quem é que os seguiu?

Assim numa acta da Direcção datada de Janeiro de 1917 (a.d. 568, 16 Jan. 1917), vemos que as especializações em funcionamento e as suas frequências serão as seguintes:

Curso Profissional de Arte de Mobiliários

4º grau - 4 alunos
5º grau - 1 aluna

Curso Profissional de Flores Artificiais

4º grau - 1 aluna

Curso Primário Especial

4º grau - 3 alunos
5º grau - 1 aluno

Quereria isto dizer que os cursos de "Artes Caseiras" e de "Artes Culinárias" não tinham passado de quimeras e que nunca tinham sido postas em funcionamento? O que cremos é que, e a acreditar na leitura das actas de todos os órgãos desta Escola, nunca nenhum aluno ou aluna escolheu tais cursos, pelo que eles nunca chegaram a funcionar. Ou seja, tudo indica que a realidade social era bem mais avançada do que as propostas de Camila de Carvalho e das feministas portuguesas da altura, numa escola em que um dos alunos dos últimos anos do curso pré-profissional de Artes de Mobiliário era uma rapariga.

Mas quereria isto dizer que a parte de tais cursos destinada aos primeiros anos também não era aplicada? De novo a reposta é negativa, visto que são frequentes os indícios de que dispomos que nos

mostram que quer rapazes quer raparigas aprendiam a coser a a cozinhar, tarefas que nem sempre eram acolhidas de maneira muito pacífica pelos rapazes, como à frente veremos.

É assim que na reunião do Conselho Escolar da Escola Oficina que se realiza em 31 de Maio de 1919, assistimos à intervenção duma professora, de nome Júlia Barata, que se queixa dos alunos da 2ª classe:

"... faltam a todas as aulas de Costura e pergunta se deve obrigá-las a frequentar esta aula ou não.

Sendo a aula de costura considerada por todos como outra qualquer, assenta-se em que os alunos devem ser obrigados a trabalhar e portando-se menos convenientemente, ser suspensos..." (c.e. 26, 31 Maio 1919).

Cerca de um ano mais tarde, em Julho de 1920, de novo as aulas de Costura e Culinária são alvo de discussão neste Conselho:

"... Trocando-se impressões sobre a aula de costura, o Director Técnico (César Porto) diz ser de opinião que se experimente, ainda que duma forma rudimentar a aplicação de geometria em combinação de moldes, confeccionado-se objectos de renda e outros de distração para as crianças, enxovais para bonecas etc., pois é um meio de fazer interessar mesmo os que tenham relutancia (c.e. 11, 31 Jul. 1920).

Sobre a aula de Culinária, pode ler-se na mesma acta:

"... o Director Técnico, depois duma interessante conversa sobre a higiene da alimentação, entende que se deve insistir em ensinar pratos que sendo alimentares, sejam relativamente económicos, depois de dar um primeiro impulso nesse sentido fazer esforço que o aluno prefira os tradicionais e saiba prepará-los, pois são os que mais estão conforme com o nosso clima..." (c.e. 11, 31 Jul. 1920).

Tudo indica que com o correr do tempo e com a crise que se instala definitivamente na Escola Oficina, a Culinária tenha sido abandonada, mas na reestruturação do programa que é apresentado em 1931 por João Mântua, César Porto, Adolfo Lima e José Carlos de Sousa, a Costura e Lavores mantêm-se para os cinco primeiros graus (a.d. 785, 6 de Ago. 1931).

Cerca de um ano depois, em Abril de 1932, é uma Escola Oficina definitivamente descaracterizada que nos anuncia, pela distribuição de matérias aos seus dez professores, que já nem a Costura existe. Mas também pouco resta dos "Trabalhos Manuais" que nesta altura se resumem a uns vagos trabalhos em madeira que se arrastam pela 2ª, 3ª, 4ª e 5ª classes (os graus tendo desaparecido) durante três horas por semana (a.d. 815, 28 Abr. de 1932).

Não entrando em conta com estes anos 30, os derradeiros duma experiência moribunda, tudo nos indica, e a ausência de actas específicas sobre estes trabalhos no-lo confirmam, que, desde 1914,

questões como costura, corte, confecção, lavagem e passagem de roupa, assim como culinária, são matérias como outras quaisquer que, ao contrário do que poderíamos ser levados a pensar, nem sequer deparam com uma resistência pertinaz por parte dos alunos-rapazes.

Na verdade a única acta que se refere a este tipo de atitude foi a que acima transcrevemos.

Somos assim levados a crer que dos objectivos que descortinámos no parecer de Camila de Carvalho, que atrás amplamente descrevemos, ficaram essencialmente os mais interessantes, a realidade e a própria dinâmica social e cultural da sociedade portuguesa tendo-se encarregue de os seleccionar.

Desta forma, os cursos complementares sobre estas matérias, que eram apresentados por esta autora como verdadeiras especializações de características claramente "femininas", se chegaram a existir, não passaram de raridades sem continuidade. O que ficou, inscrito nos currículos dos cinco primeiros anos de curso da Escola Oficina Nº1, foi a existência, lado a lado, de matérias como Talha e Costura, Escultura, Modelação e Culinária, entre outros.

Assim sendo, o que se cumpriu, dos objectivos que antevemos nas propostas originais de Camila de Carvalho, foram questões que se prendem à autonomização das crianças, ensinando-se a gerir a sua vida, resolvendo-se os problemas do dia-a-dia, e sobretudo o combate a preconceitos que ligam determinado número de tarefas a papéis de ordem sexual, forma interessante de tentar destruir pela raiz a ideia de estruturação duma hierarquia social baseada no sexo.

À tentativa de destruição de outra das bases em que, e na visão dos pedagogos desta escola, a estruturação duma sociedade injusta, desigualitária e dividida em classes sociais assentaria, ou seja, a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre ensino clássico e ensino profissional que a ideia de educação integral na Escola Oficina Nº1 teria levado a cabo, acrescente-se esta outra forma, esta outra tentativa que a coeducação personifica, de, mudando a educação, tentar mudar a sociedade.

Mas coeducação será algo mais amplo do que distribuir, independentemente do sexo, matérias e tarefas ligadas tradicionalmente a papéis sexuais. Na Coeducação, aquilo que todos os autores e pedagogos realçavam ou ainda realçam como fundamental é a importância do convívio, do hábito de se estar lado a lado, de falar, discutir, competir e amar, brincar e zangar entre crianças de sexos diferentes.

Essencialmente, e sobretudo nesta primeira fase em que a coeducação existia como um mundo à parte numa sociedade sexualmente segregada, o fundamental aparece assim através da construção duma imagem do "outro" que se baseie no contacto directo inserido numa situação de igualdade funcional, a escola, e por conseguinte, na "desconstrução" duma outra imagem que assente na "idealização", negativa ou positiva, adquirida indirectamente através dum processo cultural conservador no que a esta questão concerne.

Por detrás de tudo isto, inevitável mas temido, o sexo, e se as atitudes em relação ao sexo se modificam conforme as idades, lembremo-nos que na Escola Oficina Nº1 coexistiam alunos com idades compreendidas entre os 7 anos e os 14, ou seja, crianças na acepção clássica do termo, e adolescentes.

Como é que eles se viam, como é que conviviam, que imagens tiveram eles a possibilidade de construir uns em relação aos outros?

A irrupção do sexo na Escola Oficina Nº1

Difícil é estabelecer com um mínimo de certezas opiniões sobre atitudes que relevam de foro tão íntimo como as questões ligadas às imagens que parceiros de sexos diferentes estabelecem uns em relação aos outros, à forma como se dão e se relacionam.

Tais atitudes relevam da questões tão sensíveis como a amizade, o amor e o sexo e inserem-se em estereótipos culturais disseminados de forma diferente segundo os meios sócio-económicos duma população, mas esmagadoramente presentes ao que tudo indica na sociedade portuguesa dos princípios do século.

Assim sendo, pouco se fala neste ou deste tipo de questões nos documentos que nos permitem acompanhar a vida da Escola Oficina Nº1, interessados sobretudo em registar os momentos pedagógicos e institucionais do dia-a-dia desta escola, e quando neles nos falam, fazem-no sobretudo através de referências aos aspectos mais conflituosos, aspectos que caem no âmbito disciplinar, pelo que, só com base neles, arriscamo-nos a segregar uma imagem distorcida sobre o que seriam na verdade as relações entre rapazes e raparigas na Escola Oficina Nº1.

Assim, esta parte da tese, tentando resistir à sumula de documentos que nos testemunham conflitos entre estas crianças, terá de se contentar em tentar estabelecer tendências aproximadas do que neste capítulo se passaria nesta escola.

Não restam no entanto duvidas que a admissão de "meninas" na Escola Oficina Nº1 foi um acto de "coragem" por parte das hesitantes direcções, acto esse que terá por certo sido encorajado pelos professores, para quem a coeducação se inscrevia na continuação dos projectos pedagógicos iniciados em 1907.

Tal "coragem", assim como as apreensões e dúvidas por parte da Direcção da Escola Oficina que parecem acompanhar a discussão desta decisão de instituir a coeducação na sua escola, poderão ser melhor compreendidas através não só das apreensões, que antes, neste capítulo, reproduzimos, da autoria de Henrique Constant, como dos cuidados postos nas condições de admissão das "novas alunas ".

Tudo se compreende ainda melhor se nos lembrarmos das considerações feitas uns tempos antes da data de admissão destas alunas, na sequência de um incidente por nós relatado num outro capítulo (ver "Transgressões e Punições") em que uma série de alunos da Escola Oficina Nº1, apedrejam duas professoras.

Lembremo-nos que, então, os comentários da Direcção tinham realçado a forma como na sua opinião "o povo" tratava e encarava a mulher: "... a Direcção resolveu expulsar os três alunos, reconhecendo embora que isso redundaria no futuro prejuízo deles; mas dada a falta de respeito que nas camadas menos educadas da Sociedade existe para com a mulher, considerada quase como escrava e animal de carga, deixar sem uma condenação bem evidente os factos passados seria dar ocasião a que a maioria dos alunos provenientes dessa camada passassem a frequentes desconsiderações àquelas professoras, o que tornaria a vida na escola impossível..." (a.d. 334, 26 Abr. de 1910).

No entanto, se o receio desta Direcção sobre o regime de coeducação assenta em pressupostos desta ordem, ele também se reflecte em opiniões como as expressas por Henrique Constant,

que se refere aos "hábitos de onanismo" que segundo ele e felizmente se não dariam nesta escola, e na imagem algo "doentia" e um pouco perversa que o leva a caracterizar as pessoas do povo, e neste povo subentende-se, aqui, a mulher do povo, como tendo "hábitos de promiscuidade na casa e na rua ".

Nesta imagem um tanto mórbida, reflecte-se um dos traços importantes da imagem de sexo comum a determinadas sociedades masculinas, uma espécie de misto de repugnancia e de lubricidade, uma ambivalência em considerar a mulher alguém a quem se deve respeitar e simultaneamente alguém que é fonte de "tentações", ou seja, a tradicional dicotomia entre a "mãe" e a "puta".

A baixa linguagem utilizada por Constant mais não mostra do que este tipo de atitude, ajudando a deslocar o campo da coeducação, sobretudo numa altura em que ele era a excepção e não a regra, e sobretudo em que ela existia numa sociedade ela própria povoada de tal tipo de "estereótipos", para o campo de categorias como "o sexo", "a tentação", etc.

Tudo isto, que nos nosso dias seria um pouco "doentio", aplicar-se-ia com muitas "nuances" e maior número de recalcamentos a uma boa parte dos adultos portugueses da altura, a que não escapariam estes bem intencionados maçãos, como, aliás, no decorrer deste capítulo teremos ocasião de verificar.

Já no que diz respeito às crianças, e neste caso aos rapazes, a entrada de raparigas na Escola, das quais quatro dentre delas viriam de meios sociais diferentes dos da maioria dos alunos, veio, e isto está fora de dúvida, criar-lhes alguns problemas novos.

O primeiro deles é o da linguagem que até então entre si usavam livremente e que a partir daqui se vão ver constrangidos a reprimir.

As actas de "A Solidária" estão recheadas, logo no primeiro ano em que existe o regime de coeducação e em que só haveria 10 moças nesta escola, de repreensões aos seus sócios por utilizarem "termos inconvenientes" e "palavrões", sendo estes sócios ameaçados de expulsão da mesma associação se não mudassem de linguagem (Sol.nº16 e nº17, 30 Jul. e 4 Ago. 1913).

Mas para melhor compreendermos este tipo de atitudes por parte dos órgãos gerentes de "A Solidária", pensamos ser necessário que se compreenda que, desde que existiam alunos "extraordinários", ou seja, alunos provindos de famílias pertencentes a outros níveis sociais, algumas delas politicamente situadas no campo do republicanismo ou do anarquismo, rapidamente eles se guindaram ao "Poder" dentro desta associação, eregindo-se estes novos "militantes" associativos por vezes, e como à frente veremos, em auxiliares dos professores, sobretudo no que concerne à propagação das regras e normas de conduta.

No que aos "palavrões" diz respeito, estes continuarão a ser registados em épocas posteriores, mas desta vez inseridos em atitudes doutro tipo, ou seja, atitudes de "desafio sexual" claro, como nos dão conta as queixas de alunas, entre as quais encontraremos Fernanda Mata, filha de Luís da Mata que, numa reunião do Conselho Escolar realizada no ano de 1918, se queixam da forma como os "colegas rapazes" as tratavam:

> *"... os (...) mais velhos as tratavam menos repeitosamente chegando a proferir obscenidades na sua presença (...) Fernanda Mata declarou ter realmente queixas dos colegas Rosendo, Neto e Adelino.*

Expôs a questão em termos breves e claros dizendo que tinha por vezes ouvido inconveniências do seu colega Neto, mas em ocasiões em que êle, junto dos seus colegas usava duma linguagem mais livre não o fazendo com o espirito de obscenidade, mas sim pelo seu feitio mais ou menos impulsivo e brutal não reparando sequer que podia ser ouvido pelas meninas.

Não formava a mesma opinião a respeito do seu colega Adelino que o fazia sempre com intenções maliciosas..."(c.e. 3, 11 Mar. 1918).

Portanto, registem-se aqui os dois tipos de linguagem que os pobres rapazes desta escola teriam, a partir daqui, de saber utilizar: uma linguagem mais "livre" entre eles, e uma linguagem menos "livre" e mais adequada aos ouvidos femininos das suas colegas "meninas".

Anos antes, em 1915, já tinha sido expulso um aluno por "... pretender praticar actos desonestos com uma aluna..." (a.d. nº532, 1915), e em 1920 mais dois alunos se encontrarão envolvidos em processos do mesmo género:

"... Por proposta de César Porto foram eliminados os alunos: José António Ferreira, suspenso por ter feito gestos indecentes e Américo de Sousa por ter escrito palavras obscenas num papel que mandou entregar a uma aluna..." (c.e. 3, 18 Fev. 1920).

Mas este tipo de comportamentos ir-se-ão encontrar também em pelo menos um dos professores desta escola, de quem atrás já falámos, ou seja, o professor de Marcenaria, o, Sr.Artur Pereira.

Temos conhecimento de que algo de estranho se passa entre este professor e as alunas, através duma denúncia que encontraremos na acta do Conselho Escolar de 22 de Março de 1917, e que num dos capítulos anteriores ("Transgressões e Punições") reproduzimos.

Resumindo, uma série de alunas fazem queixa deste professor que as teria abordado por várias vezes de forma a não deixar dúvidas quanto aos seus intentos. Artur Pereira teria, segundo estas alunas, "pegado ao colo" uma delas, "metendo-lhe a mão pela saia"; teria perguntado a outra que ao que parece era "peluda" se era "igualmente peluda em todo o corpo"; e doutra vez ao encontrar duas alunas da sua aula discutindo sobre o tamanho de duas malhas de madeira que ele tinha mandado fazer, "ter-lhes-ia perguntado se já as tinham medido".

Como já atrás tínhamos reportado, as acusações são suficientemente graves para alarmar o Conselho Escolar que, instaurando um peculiar e interessante inquérito, se pronuncia pela inocência do professor, e indignando-se com a "perfídia" destas jovens alunas, propõe a sua expulsão à Direcção.

Tratar-se-ia, provavelmente, duma sentença injusta e isto apesar de, no inquérito, os alunos e alunas da aula do professor Pereira terem abonado em favor do seu comportamento moral e ético.

Na verdade, anos mais tarde, em 1924, o director técnico (César Porto) teria sido procurado pela madrinha duma das alunas que se teria queixado do comportamento deste professor para com a sua afilhada. Feito o inquérito por uma professora, esta nota indícios preocupantes face a este professor:

"... viu que havia várias a fazerem acusações semelhantes (...) disse que a aluna Orquidea se recusava a comparecer na aula de marcenaria por não gostar do comportamento do dito professor e que ela lhe confiara uma frase escandalosa dita pelo mesmo.

Ainda a mesma professora contou ter conhecimento de actos imorais praticados pelo mesmo professor contra a aluna Arlinda Cruz, nomeando-os..." (c.e. 23, 28 Nov. 1924).

César Porto teria intimado este professor a comparecer na escola para ser confrontado com as alunas em questão, o que este recusou, enviando uma carta em que se diz alvo duma cabala contra si. Em vista de tão grave acusação, "... o Conselho deliberou propor à Direcção da Sociedade a demissão do acusado..." (c.e. 23, 28 Nov. 1924).

A Direcção mostra-se indignada e solícita em acatar o parecer do Conselho Escolar, tomando esta decisão, "... profundamente penalizada, tanto mais que o Sr.Artur Pereira, não devia por princípio algum esquecer os tão humanitários e dignos ensinamentos que certamente lhe terão sido ministrados, algures segundo cremos..." (a.d. 684, 25 Jan. 1924).

Por outras palavras, Artur Pereira era mação!

É obvio que este sórdido evento não caracteriza o procedimento dos professores desta escola, inserindo-se, no entanto, num ambiente por vezes pesado e difícil no que à coeducação concerne.

Ambiente que podia resvalar para o drama, como na altura em que, no já distante ano de 1930, o pai de uma aluna entra pela Escola Oficina Nº1 dentro desfechando dois tiros de pistola na sua própria filha e um num aluno a quem acusa de a ter violado. Tal facto é-nos relatado da seguinte forma numa reunião da Direcção da Escola Oficina Nº1:

"... O Director Técnico José Carlos de Sousa apresenta a participação relativa aos factos ocorridos no edificio da Escola Oficina Nº1, e que consistiram em o pai duma aluna menor, de 14 anos, completamente desvairado por motivo dum crime de estupro praticado por um aluno menor de 15 anos na pessoa da referida menor, ter desfechado um tiro sobre o autor do crime e dois sobre a vitima (...) de que até agora não resultaram consequências fatais..." (a.d. 746, 18 de Fev. 1930).

A escola manda instaurar um inquérito que revela um clima de suspeição e acusações mútuas de baixíssimo nível, e que noutra altura será tratado, mas que demonstra também que não tinha havido nenhum crime de estupro, mas uma relação sexual entre dois adolescentes que se namoravam, e que teriam aproveitado o facto de a determinada hora haver pouca gente na escola, para entrarem numa sala onde fizeram amor. Revelador do embaraço da escola e dos professores em tudo isto é o facto de no Conselho Escolar não existir em nenhuma acta qualquer palavra sobre este caso.

Mas óbviamente que não seria este o clima habitual, diário, nas relações entre alunos e alunas, entre professores e alunas, e como atrás tínhamos dito, a revelação deste factos, que se inserem em inquéritos e sanções de ordem disciplinar, não servirão como testemunha do quotidiano desta escola no que à coeducação diz respeito.

Na realidade, nas centenas de actas quer da Direcção quer do Conselho Escolar, não conseguiremos mais de uma dúzia de actas em que factos deste género, normalmente bem mais benignos e ligeiros do que estes dois últimos que aqui relatámos, em que casos desta ordem tenham sido abordados.

Claro que existiam namoros:

"... Esta reunião foi convocada pelo sr. César Porto para ouvir a opinião do Conselho Escolar sobre um caso que a professora Dª Leonor Rodrigues diz ter presenciado (...) apresentou a seguinte proposta:

1º - Que se exerça mais activa vigilancia sobre alunos e alunas.

2º - Que se persuada particularmente o Evaristo - por não existirem motivos para severidade maior - a que não retire a filha da escola.

3º - Que se fale à boa paz com o Rui de Macêdo, a fim de indagar com minúcia o que aconteceu e o que ele disse e que sejam depois comunicados ao Conselho as suas declarações caso pareça haver motivos para ulterior procedimento

4º - Que se evite avolumar de qualquer modo ou de qualquer forma dar ecos a casos de natureza análoga áquela que acabou de suceder, desde que se provem ser inocentes dum ponto de vista normal, unicamente condenáveis para uma moral tacanha, convencional e anti-humana..." (c.e. 11, 19 Jul. 1918).

Estes namoros e namorados teriam os seus pontos de encontro preferidos nesta escola:

"... o professor José Gonçalves Simões pede a atenção para o caso do aluno Rui Sales de Macêdo (de novo) que permanece muito tempo na secretaria (...). Acha que desde que foi feito um aviso para que os alunos não permaneçam na secretaria, devem cumpri-lo. O professor Manuel Delgado acha que não se deve dar a casos afinal simples e inocentes, interpretações diferentes..." (c.e. 27, 26 de Jun. 1919).

Não sabemos bem o que se passaria na secretaria: haveria lá alguma secretária particularmente bonita, ou o que é mais possível, esta não funcionaria durante uma parte do dia, estando assim livre para encontros privados de carácter amoroso?

A interdição de permanência de alunos e alunas no vestiário, que a partir de 1916, terão de ser acompanhados por um professor (c.e. 29, 2 Maio 1916), indica-nos que este seria outro dos sítios escolhidos pelos namorados desta escola, para darem largas aos seus sentimentos.

E não restam dúvidas que a entrada de raparigas veio conferir um aspecto bem mais alegre a esta escola, aspecto que todas as fotografias nos dão testemunho ao nos confrontarem retratos de alunos-rapazes antes de 1913, com as suas "blusas" escuras e de ar sério, com as fotografias que, depois de 1913, nos mostram rapazes e raparigas de ar bem mais prazenteiro, vestidos de cor mais clara e, inclusivamente, facto bem raro nas fotografias de grupo da altura, sorrindo, como poderemos ver naquele retrato da Comissão Administrativa de "A Solidária" do ano de 1916, que de seguida reproduzimos, em

que Fernanda Mata e Carmina Rego posam ao lado dos seus colegas, com os seus laços brancos, no meio duma estufa de plantas em vasos e com uma escultura no meio, tudo isto num ambiente "exótico-tropical".

Pela natureza da própria sociedade portuguesa da altura, teria havido aspectos neste regime de coeducação da Escola Oficina Nº1 que se mostraram de difícil resolução, roçando por vezes a violência, como uma parte dos documentos de que nos servimos e expusemos, ilustram bem, mas no essencial cremos ter-se tratado duma interessantíssima experiência neste domínio, seguramente única neste Portugal do princípio do século, ou pelo menos suficientemente interessante para muitos anos depois de ter abandonado a Escola Oficina Nº1 Adolfo Lima a ela se ter referido dizendo tratar-se de um "... regime de coeducação de sexos em que tanto rapazes como raparigas estão inteiramente equiparados em todos os estudos, sem excepção alguma..." (Lima, s.d. pp. 377, 378)

2 - A autonomia dos educandos

Nos finais do século XIX, como parte dum amplo movimento de renovação educativa que compreende, mas ultrapassa o movimento da educação nova, vai-se assistindo em algumas instituições educativas a experiências que visam fazer passar uma parte das responsabilidades educativas para as mãos dos próprios alunos de tais instituições.

Frequentemente, nas origens deste "passar de responsabilidades educativas", encontraremos, por um lado, e simultaneamente, a tentativa de "educar o carácter" ao atribuir funções de responsabilidade aos jovens alunos; por outro, tentar resolver duma forma diferente da tradicional os problemas de disciplina que são inerentes a uma instituição concentracionária como o é a escola.

Na verdade esta forma de encarar o papel da criança na educação poderá ser encontrada de formas diferentes quer nas elitistas "public schools" inglesas como as de Eton e de Rigby, ou em "La Roche" em França, quer em reformatórios como os da Abbotsholme em Inglaterra, na "George Junior Republic" nos Estados Unidos da América e de Chatzky na Rússia, quer em escolas que personificam as ideias da educação nova como as de Bedales em Inglaterra e Wickersdorf e Odenwald na Alemanha, ou ainda nas mais radicais e libertárias "comunidades escolares de Hamburgo" e "Summerhill".

De notar que, e excepção feita às "comunidades escolares de Hamburgo", todas estas instituções funcionam em regime de internato.

As formas que tomam estas "autonomias" são diversas e vão desde o regime de "capitães" e "prefeitos" confiadas aos alunos mais velhos, como encontraremos nos casos de Eton, Rigby e "La Roche", passando por um verdadeiro decalque das instituições do Estado como na "George Junior Republic" em que existe uma polícia, um presidente, juízes, advogados e bancos, todos estes cargos desempenhados por crianças, à sombra duma "Constituição" similar à Constituição dos Estados Unidos (Férriere, 1921, p. 106), por um parlamentarismo aperfeiçoado, casos de Bedales e de Odenwald, chegando até um regime muito próximo da democracia directa, como nas "Comunidades..." de Hamburgo (Schmid, 1976), e de certa forma em Summerhill (Neill, 1975, 1976).

As funções que as crianças desempenham nestes diversos regimes de "self government" vão assim desde as funções de auxiliares dos professores na organização e manutenção da disciplina na escola, passando por funções de organização e gestão de actividades "extra-curriculares", chegando nalguns casos a funções legislativas directas ou indirectas, ou seja, com ou sem a existência de órgãos compostos por adultos, que quando existem, desempenham geralmente o papel dum senado que tutela e pode vetar as leis produzidas pelas crianças.

Nunca, excepção feita às "comunidades escolares de Hamburgo", estas formas de autonomia influem directamente sobre as aprendizagens e raramente lidam com dinheiro "a sério".

De facto a acção destas formas de autonomia, que podem ou não tomar a forma de "associações...", nunca interfere directamente com os aspectos ligados às aprendizagens, ou seja, nunca são elas a definir currículos, horários ou formas de avaliação, e nas suas actividades de gestão rarissimamente se encontrarão casos em que as crianças lidem com dinheiro, a não ser sob a forma de "créditos", que, internamente à Instituição, podem desempenhar o papel do "vil metal", mas que não têm tradução real no mundo exterior. Aqui, e sobretudo no que diz respeito ao primeiro destes aspectos, ou seja, o caso das aprendizagens, tal como atrás tínhamos dito, Hamburgo é uma excepção.

Os objectivos destes diferentes regimes de autonomia, além dos que a princípio tínhamos enumerado, prendem-se, grosso modo, com a tentativa de tornar a vida na escola o mais semelhante possível com a "vida real", quebrar a "barreira" que separa a escola da sociedade, preparar a criança para a vida activa através da actividade social na escola, todos estes aspectos aparecendo como um pano de fundo mais ou menos comum a estas experiências.

No entanto a forma como estes regimes são aplicados e os contextos em que se inserem, permitem-nos delimitar objectivos gerais de ordem sócio-pedagógica bem distintos entre si.

Na verdade estas diversas formas de conceber e aplicar a "autonomia dos educandos" mostram sobretudo a visão que da sociedade, do seu futuro e do papel que nela as crianças, ou seja, os futuros adultos desempenharão, têm aqueles que a promovem.

Desde logo e tendo em conta as experiências que enumerámos, será possível nelas encontrar a expressão de três sensibilidades pedagógicas que projectam três formas de encarar a sociedade e o papel que nesta a escola e os alunos virão a desempenhar:

1 - Um projecto que poderíamos designar de "conservador", que se reflecte na preparação de crianças que desempenharão um papel dominante na hierarquia social, caso por exemplo das "public schools" britânicas. Neste contexto as limitadas expressões que o "self government" assume, inserem-se sobretudo na finalidade de formar "líderes", com a parte de responsabilidade e proximidade do poder que deveriam caracterizar tais "líderes". Trata-se assim duma tentiva de modernizar e de adaptar, dentro dum contexto educativo tradicional e conservador, métodos que preconizem o aumento da eficácia da acção desses alunos a um mundo em rápida mutação. Expressão de tais finalidades será, pois, a instituição do papel de "capitão" ou de "prefeito", que funcionará aqui como um auxiliar da hieraraquia, próximo dos mecanismos de decisão da escola.

2 - Aquilo a que poderemos chamar de projectos "democráticos" procuram, através da instauração do "self government", a introdução das regras da democracia existentes nas sociedades em que se inserem. Estes regimes de autonomia funcionariam assim como uma espécie de "educação moral e cívica" pela prática, uma forma de preparar "cidadãos" cônscios dos seus deveres e obrigações. As formas que tomam a autonomia nas escolas deste tipo são decalcadas das formas de participação dos adultos na vida política dos seus países, com assembleias legislativas, parlamentos com representantes eleitos em votações secretas, referendos, presidentes, e são normalmente tuteladas quer formal quer informalmente por adultos. Pensamos ser este o ideal de autonomia preconizado duma forma geral pelo que se designa de "educação nova", e encontraremos como exemplo deste ideal, entre muitas outras, a organização de escolas como a "George Junior Republic", americana, Abbotsholme em Inglaterra, Wickersdorf criada por Gustave Wyneken na Alemanha, e de certa forma, "La Roche" em França. Os seus "ideólogos" encontrar-se-ão entre os liberais como Adolphe Ferrière, que encontram expressão sobretudo no "Bureau International des Ecoles Nouvelles" por ele fundado em 1899 (in Faria de Vasconcelos, 1915, citado por Gomes, 1980).

Algumas destas experiências tentam ainda assim implementar formas de participação das crianças substancialmente mais "democráticas" do que as que existem na sociedade "adulta", assumindo um papel que, por vezes, e em alguns casos, resvala para formas muito próximas da "democracia directa", e que se aparentam em alguns aspectos às formas de autonomia propostas pelos projectos que definiremos de seguida e a que chamaremos de "libertários". Estarão neste caso escolas como as de Bedales, em Inglaterra ou, sobretudo, a de Odenwald criada na Alemanha por Paul Geheeb (Huguenin, E., 1929) [60].

3 - Os projectos "libertários" ou, melhor dizendo, "não directivos" que, no que diz respeito à autonomia dos educandos, se caracterizam pela implementação da democracia directa e quase que sem limites, dentro da escola, funcionam geralmente à base de assembleias gerais com poder legislativo em que o voto das crianças vale tanto como o voto dos adultos. Não existem aqui representantes de ninguém, todos são fonte de poder, quer se trate de poder legislativo quer se trate de poder executivo. Não há limites para os temas discutidos nestas assembleias gerais, que desempenham o papel central na vida da escola.

Exemplos deste tipo de "self government" são, é claro, os conhecidos casos das "comunidades escolares de Hamburgo" e a escola de "Summerhill" fundada por A.S.Neill.

Não se esgotam nesta síntese os termos em que a palavra autonomia é encarada nas experiências educativas dos primeiros trinta anos do nosso século, visto que neste como em muitos outros casos a "classificação" e "organização" de experiências em "correntes", as limita não entrando em conta com muito do que de original existe em cada uma delas.

As dificuldades que iremos encontrar ao analisar e tentar enquadrar nesta síntese o caso da Escola Oficina Nº1, cremos que ilustram bem os limites da atitude de síntese organizada e "classificadora" que mencionámos no parágrafo anterior.

A "autonomia dos educandos" na Escola Oficina Nº1: as origens

Na acta da Direcção da Escola Oficina Nº1, referente à reunião que se realizou em 7 de Dezembro de 1909, poder-se-á ler o seguinte:

"... Sobre a possibilidade de "A Misericórdia" passar a fornecer refeições aos alunos da Escola Oficina Nº1, e tendo esta escola sido informada de que "A Misericórdia" passava por grandes dificuldades, foi então anunciado que (...) os nossos alunos fundariam em breve uma cooperativa destinada a fornecer-lhes uma refeição; e aplaudindo muito a ideia, o sr. Conselheiro Pereira de Miranda co-representante da "Misericórdia", disse que isso seria meio caminho andado, pois o déficit que necessáriamente havia de ter anualmente a cooperativa (...) poderia ser coberto em parte pela nossa Sociedade, em parte por um auxilio de "A Misericórdia". Finalmente como nas férias será possivel os nossos alunos lançarem as bases da cooperativa, ficou o assunto para ser tratado em Janeiro..." (a.d. 313, 7 Dez.de 1909).

Cerca de dois meses mais tarde, em Fevereiro poder-se-á ler nestas actas que se recebeu uma carta da Associação Escolar de Alunos da Escola Oficina Nº1, "A Solidária",

"... comunicando oficialmente a sua constituíção, aprovação dos estatutos e resultado da eleição da Comissão Administrativa. Resolveu-se responder testemunhando a muita satisfação que a direcção teve ao tomar conhecimento do facto, e inscrever a Sociedade Promotora de Asilos e Escolas como sócio aderente daquela associação com a quota de 5$000 reis mensais durante a presente gerência, deixando para cada uma das das futuras Direcções fixarem para a respectiva gerencia a importancia da quota..." (a.d. 323, 15 de Fev. 1910).

No "Relatório da Direcção da Escola Oficina Nº1", inserido na "Gerência dos Anos Económicos de 1909-1910 e 1910-1911", poderemos ler na página 19:

"... De há muito a Direcção se preocupava com a necessidade de na Escola Oficina Nº1 se fundar uma associação escolar que, pela prática, criasse nos alunos o espirito associativo. Porém para que os resultados fossem realmente proficuos, não devia ela resultar duma imposição mas duma necessidade, e de desejo dos próprios interessados. E quais os fins e qual o carácter dessa sociedade? Deveria ser a caixa escolar, tão vulgar em escolas e que dá à criança a noção de que o facto de ter certa quantia lhe dá direito, sem outro trabalho do que receber uma papeleta, ver aumentar essa quantia ou a receber dinheiro (juros) ficando sempre intacto o primitivo depósito? Julgamos esta ideia immoral; apesar de corresponder a um facto real na organização económica das sociedades, preferimos em vez dum simulacro de viver dos rendimentos, mostrar-lhe o minimo prazer, a minima riqueza, como o produto do indispensável trabalho próprio. Seria uma sociedade de recreio? devia também sê-lo, mas só, era pouco...

Por outro lado de há muito, igualmente a Direcção desta sociedade vinha lastimando que a sua falta de recursos não lhe permitisse fornecer uma refeição às crianças que frequentam a Escola - Oficina e que na sua maioria, são pobres e mal alimentadas.

Este problema resolveram-no com simplicidade os próprios alunos, muito auxiliados e orientados pelos seus próprios professores, em especial o da sociologia, fundando A Solidária.

A Direcção sentiu uma das suas maiores alegrias quando, em sessão de 9 de Fevereiro, concedeu autorização aos alunos para se reunirem no salão grande da escola, no domingo 13 do mesmo mês «para se lançarem as bases duma associação escolar!».

Dessa reunião, a que assistiram alguns dos alunos, directores, membros do Conselho Fiscal, professores e família de todos, saiu o que podemos chamar o primeiro resultado aparente da educação dada na Escola Oficina Nº1: A Solidária, cujos estatutos são os seguintes: ..." ("Relatório..." acima citado, pp. 19 e 20).

Resumindo estes estatutos, neles se diz que esta associação, definida como sendo uma associação escolar e pós-escolar, é constituída pelos alunos da Escola Oficina Nº1, com o objectivo de "... estabelecer relações de solidariedade entre os sócios e respectivas famílias, assim como perpetuar com os alunos saídos da escola, depois de completado o curso, a vida de boa camaradagem que devem sempre manter entre si..." (artigo 1º e 2º do capítulo I dos Estatutos de A Solidária, sob o título de "Da Sede e dos Fins da Associação ", "Relatório da Direcção" in "Gerência dos Anos Económicos de 1909-1910 e 1910-1911 " p. 20).

Dos cinco parágrafos que explicitam estas intenções de solidariedade, salientamos o 5º, em que se diz que "... Os mais velhos ou mais adiantados facilitarão os estudos dos mais novos ou menos adiantados, guiando-os e aconselhando-os nas dificuldades a vencer..." (p. 20).

As actividades levadas a cabo por esta associação devem ser, segundo o artigo 3º do mesmo capitulo, as seguintes:

"... 1º - realizar festas escolares de educação e instrução, como saraus literários e artisticos.

2º - Promover excursões artisticas e cientificas.

3º - fazer visitas reciprocas a escolas e promover festas de fraternidade escolar, como passeios de recreio, piqueniques, etc.

Único - Junto da associação funcionará o Lanche escolar, instituição que terá por fim fornecer aos sócios ordinários, lanches em todos os dias de aulas..." (pp. 20 e 21).

Do seu capítulo II, e sob o título de "Da Composição da Associação" ficamos a saber que existem dois tipos de sócios: os ordinários, compostos pelos alunos da Escola Oficina que paguem as suas quotas, e os aderentes, ou seja, quaisquer pessoas ou instituições que paguem também quotas.

No que diz respeito aos sócios ordinários, as suas quotas serão escalonadas, consoante o grau de ensino em que se encontram, começando-se com um valor de 5 réis ($005) para as crianças do 1º grau, e terminado-se com 50 réis ($050) para os do 6º e último grau. Esta última será a quantia mínima

a ser paga pelos sócios aderentes, que poderão no entanto substituí-la por géneros destinados a "A Solidária" no valor mínimo mensal de 100 réis.

Fica também a saber-se que só os sócios ordinários, ou seja, as crianças, poderão eleger e constituir a gerência, ao passo que os sócios aderentes terão direito a todas regalias de qualquer sócio excepto as de elegerem e serem eleitos, e também de se alimentarem no "Lanche Escolar". Além disso estes últimos devem, "... em igualdade de cicunstâncias, dar preferência, nos empregos deles dependentes, aos sócios ordinários quando estes, na sua vida pós-escolar, se encontrarem desempregados..." (artigo 10, capítulo II.p. 22).

De seguida, e no capítulo III intitulado de "Da Gerência", estatui-se que esta é constituída por uma Comissão Administrativa composta por seis membros, um de cada grau, eleitos em Assembleia Geral ordinária, que pode ser reeleita, e que, dentre os seis membros que a compõem serão escolhidos o Secretário-Geral e o Tesoureiro, exercendo o primeiro funções de representação da associação.

As funções desta Comissão Administrativa são as de "... Promover e ter iniciativas em tudo que respeita aos fins da associação, deliberar sobre questões urgentes e de expediente, fazer as necessárias despesas, superintender e dirigir o "Lanche Escolar"; convocar e marcar dia às assembleias ordinárias e extraordinárias da sua iniciativa; fazer todos os regulamentos internos..." (artigo 13, capítulo III pp. 22 e 23).

De seguida passa-se para o capítulo IV, "Da Assembleia Geral" em que se diz que esta é composta de todos os sócios ordinários, com a assistência dos sócios aderentes, passando-se de seguida à regulamentação das Assembleias Gerais ordinárias, uma por ano, e extraordinárias, que poderão ser convocadas quer pela Comissão Administrativa quer por um grupo de, no mínimo, 20 sócios.

Estes estatutos terminam com um capítulo V, que sob o título de "Da Receita Social e Sua Divisão" nos informa que as receitas de "A Solidária ", constituídas pelas quotas, pelo produto das horas de trabalho cedidas pelos sócios, pelas ofertas e pelo produto das festas e saraus, devem ser divididas da seguinte forma:

"... 10 por cento para fundo de reserva
10 por cento para expediente, festas e saraus
80 por cento para o "Lanche escolar"..." (artigos 18 e 19, capítulo V, p. 24).

Como anexo a estes estatutos, aparecem os estatutos do "Lanche Escolar", onde se diz que "A Solidária" fornecerá, a todos os sócios ordinários que o queiram, uma refeição diária. Para terem direito a esta refeição, os sócios, além das quotas, deverão pagar um preço que aumentará também, consoante o grau de escolaridade em que se encontrem, começando por cada refeição custar 5 réis a um aluno do 1º grau e terminando com o preço de 30 réis para um aluno do 6º grau.

No caso de o sócio não se encontrar em condições de poder pagar estas refeições, notificará a Comissão Administrativa de "A Solidária", que lhe facultará um adiantamento, conforme aos motivos alegados pelo sócio e/ou pelas circunstâncias financeiras em que se encontre o cofre da Associação.

Os estatutos que acabamos de resumir serão alterados em 1913, tendo as princípais modificações constado na alteração da composição da gerência, da sua forma de eleição e da introdução do "referendum" como possibilidade de rejeitar as decisões por ela tomada.

Assim, a Comissão Administrativa passará a ser constituída por oito delegados de turma eleitos nas próprias turmas, que poderão ser destituídos em qualquer momento por aqueles que os elegeram, em vez dos seis delegados de graus anteriormente existentes e que eram eleitos por lista em assembleia geral. Esta modificação implementará a participação das crianças mais novas na vida e na gerência de "a Solidária", as quais se encontravam divididas pelas três turmas do 1° grau, e que nos estatutos anteriores só poderiam eleger um representante para a Comissão Administrativa, e "democratiza" consideravelmente o funcionamento desta comissão que estará agora mais dependente do apoio dos seus eleitores, que a qualquer altura lhe poderá ser retirado.

Por outro lado, ainda no sentido de desenvolver um maior controlo dos eleitores sobre os eleitos, passa a existir a figura do "referendum" ao qual se terá de submeter a Comissão Administrativa em casos que levantem polémica.

No que diz respeito aos sócios aderentes, estes, desde que sejam professores ou empregados da Escola Oficina N°1, passam a poder tomar as suas refeições através da cantina de "A Solidária", o que não era permitido nos estatutos anteriores ("Estatutos de "A Solidária" Associação dos Alunos da Escola Oficina N°1 aprovados na Assembleia Geral de 22\XI\1913 ").

Anos mais tarde, em 1920, dar-se-á outra alteração a estes estatutos que na devida altura descreveremos e comentaremos.

Mas voltando um pouco atrás, como e com que objectivos nasceu esta associação e estes estatutos?

Aparentemente partindo da iniciativa dos alunos, (a.d. 313, 7 Dez. de 1909 anteriormente citada) tudo nos indica que o papel de Adolfo Lima e de outros professores teria sido fundamental neste processo.

No próprio "Relatório da Direcção" inserido na "Gerência para os Anos Económicos de 1909-1910 e 1910-1911", acima citado, se reconhece que os alunos "... foram muito auxiliados e orientados pelos seus próprios professores, em especial o da Sociologia..." (ibid. p. 19).

Quinze anos depois do nascimento de "A Solidária", Adolfo Lima, numa série de artigos sobre a "Autonomia dos Educandos" publicados na revista que dirigia, a "Educação Social", refere- se, sem mencionar explicitamente esta associação, à forma como, segundo ele, este tipo de associações deveria ser formada:

> *"... Qual o modo como se hão de fundar as associações escolares e pô-las a funcionar? Aproveitando os movimentos espontâneos das crianças, em que estas sob o impulso de um ideal, pretendem associar-se para a realização de um certo fim concreto. (...) É à habilidade do educador, ao seu tacto pedagógico, que cumpre aproveitar esses momentos psicológicos de entusiasmo, para que a associação escolar deva ser a obra dos próprios educandos. (...) Numa conversa com os educandos, pode o educador lastimar-se sinceramente, de não ter certo jogo*

ou certo aparelho, com que eles poderiam divertir-se ou instruír-se. E, exaltando as boas qualidades, as excelências de tal passatempo, de tal excursão ou passeio, e citando exemplos de outras escolas que conseguiram realizar êsse desejo por meio de associações, pode provocar da parte das crianças o entusiasmo e exclamações espontâneas como estas:

- Mas nós podemos juntar-nos também!

- E se cada um de nós desse um pouco?

- Mas são precisos muitos "poucos" - afirma o educadôr

- E se déssemos cada um um tanto por semana?

- É verdade. Assim, talvez... possa sêr. - torna a afirmar o educadôr.

E deste modo se lança a semente..." (Lima.Ad., "A Autonomia dos Educandos" in "Educação Social", nº4 Abril de 1925).

Esta obra-prima da sugestão, e que terá algo de auto biográfico, põe a questão onde ela deve ser posta, ou seja, que este tipo de associações nasce da inspiração e sugestão dos adultos.

Quer Ferrière, no seu "L'Autonomie des Ecoliers" (1921), quer Lima nesta série de artigos aparecidos na "Educação Social" (1925), quer Schmid no "Le Maitre Camarade et la Pedagogie Libertaire" (ed.or. 1936), realçam, muitas vezes duma forma involuntária que a "autonomia dos educandos", trazida para o campo escolar, não se inscreve nos processos de socialização "naturais"e "espontâneos" da criança:

Ferrière, para estabelecer os contornos do tipo de associações escolares que preconiza, descreve os trabalhos existentes na altura sobre os "gangs" de delinquentes juvenis.

Lima fala de associações criadas e organizadas "... longe das vistas, quase em segredo, do director e dos professores..." e que não sendo recuperadas pelos professores "... são efémeras..." (pp.19 e 20);

Schmid relata o espanto e perturbação dos alunos, quando os seus professores lhes anunciaram que a partir daquele momento "eram livres", e poderiam fazer o que quisessem na escola, todos os castigos e leis tendo sido abolidos.

Neste caso concreto, o da Escola Oficina Nº1, os estatutos de "A Solidária" mostram-nos que esta associação se inscrevia num projecto de "educação", de que, provavelmente, a própria feitura dos estatutos constituía um momento.

Assim sendo, as questões que neste momento se põem, e que nos permitirão melhor aquilatar das reais intenções de quem propugnava esta associação de "A Solidária", terão de passar pela pesquisa em torno de dois pontos essenciais:

Quais os objectivos explícitos destes educadores ao sugerirem aos seus alunos a fundação de "a Solidária", e que práticas da parte destes alunos é que reflectiram tais objectivos? Quais são aqui os pontos de consenso e de tensão, ou mesmo de ruptura entre uma prática levada a cabo por crianças e os objectivos presentes nos seus educadores, quando os ajudaram e impulsionaram para esta "aventura" da autonomia?

Finalmente, do ponto de vista institucional, como é que esta experiência de "A Solidária" vai evoluindo e sendo vista pelos diferentes protagonistas presentes na Escola Oficina N°1, e quais as modificações que vai sofrendo.

Os objectivos da "autonomia dos educandos" na Escola Oficina N°1

Teremos que, neste momento, voltar a citar Adolfo Lima, autoridade incontestável em todo este processo.

Assim, em artigo públicado na revista "Educação", datado do ano de 1913 e sob o título de "Educação Social", poderemos ler em determinada altura o seguinte:

"... Pretende-se criar na escola um meio que seja a vida real, uma como que repetição ou cópia do que é viver em sociedade (...) em que a criança deverá ser treinada a ver, observar a vida a sociedade onde mais tarde deverá haver-se, de existir. Muito bem.

Mas quem educa deverá limitar-se ao campo da vida positiva, deverá pôr em acção, na escola apenas o que constituí o móbil da maioria humana? (...) Deverá fazer sentir à criança que a vida social é de luta e que o vencedor é o que fôr mais egoísta, o que menos escrupulos tiver, o que torcer mais a sua consciência e esfrangalhar o seu carácter (...) Deve-se então ensinar à criança a mentir, a rodear a verdade, a tratar só de si e a só fazer o que lhe trouxer uma utilidade material e imediata, a cuidar só no presente na sua bolsa e na sua pessoa? (...) mas não devemos dar à criança, criar-lhe aspirações mais elevadas, necessidades mesmo de atingir, de formar uma sociedade melhor e mais perfeita? (...) Ensine-se à criança a prática da vida, mostre-se o que ela é cá fora; dê-se-lhe, eduque-se a sua iniciativa, a sua independência, a resolver por si os seus próprios problemas cotidianos de que fôr objecto ela ou a sociedade em que viver e a aplicar todos os conhecimentos adquiridos. Mas não se há -de fazer dela igualmente um um ser perfectivel e progressivo, dando-lhe, criando-lhe um ideal superior à mesquinhez da simples prática? (...) A escola do passado, a velha escola era vã, inane; estava abaixo da vida, da realidade. A que querem no presente, exigem-na exageradamente a par da vida, comesinhamente limitada à estupida e vil vida vegetativa em que o estomago deve predominar; é realista.

Ora a escola não deverá colocar-se acima da vida em que a ideia e os belos sentimentos predominem sobre tal prática? em vêz de realista não deverá antes ser naturalista? Não deverá antes basear-se na natureza perfectivel e social da humanidade, que não exclui a ideia de futuro e a preparação para uma outra época, para melhores tempos? E isso só se consegue dentro da escola na prática de actos em que o dogmatismo deve ser absolutamente posto de lado e que cá fora não se praticam.

A escola não deverá pois ser a... escola do Futuro... praticado e não apenas falado?..." (Lima, Ad., "Educação Social" in "Educação" N°14 1913, pp. 163 e 164).

O texto sendo na nossa opinião claríssimo, vemos assim quais são na óptica de Adolfo Lima os objectivos do regime de autonomia na escola: preparar uma sociedade melhor que a actual, formar pela prática as pessoas que se encarregarão de construir tal sociedade.

Daqui se vê que os objectivos preconizados por Lima neste como noutros textos que à frente teremos de transcrever, ultrapassam o que poderíamos encontrar como sendo os objectivos tradicionais do Movimento da Educação Nova tal como Adolphe Ferrière entre outros os entende.

Mesmo quando nas franjas mais radicais de tal movimento se encontram propostas de, através da promoção da autonomia e da educação em geral, se implementar num grau mais elevado a democracia e a liberdade nas sociedades em que tais escolas existem (Burckhardt, citado por Ferrière, in "L'Autonomie des Ecoliers", pp. 181 e 182), normalmente o tom é posto em termos tais como "melhorar", "aperfeiçoar", etc.

O tom adoptado por Lima é bem mais militante e messiânico, bem mais típico do movimento anarquista, e também, diga-se bem, mais típico de uma sociedade mais atrasada, mais pobre, menos livre e menos democrática como, por comparação com a Suíça, seria a sociedade portuguesa dos anos em que Lima escreve.

De qualquer das formas, raro seria encontrarmos nos textos do "Bureau International des Ecoles Nouvelles" expressões como as que Lima usa ao designar os objectivos da autonomia dos educandos e da escola em geral como sendo os de preparação para uma sociedade "... melhor e mais perfeita (...) para uma outra época, para melhores tempos..."

Encontraremos diferenças deste tipo em todo os discursos sócio educativos de origens libertárias ou da educação nova propriamente dita. Nalguns casos as diferenças são subtis, sendo necessário na nossa opinião a familiarização com o léxico libertário para darmos um significado real a tais diferenças.

Noutros casos, as diferenças são claras.

Vejamos por exemplo quais são para Adolphe Ferrière, por exemplo, e para Adolfo Lima, as vantagens que o regime de autonomia terá, em si, na formação do carácter infantil e na sua socialização.

Para o primeiro, as vantagens do "self government", tal como ele as apresenta no seu "L'Autonomie des Ecoliers" (p. 229 a 246), serão as seguintes:

1º - O carácter dos alunos revela-se aos mestres;

2º - Aligeiramento do trabalho dos professores;

3º - Este regime desenvolve nos alunos o auto-controlo ("... maitrise de soi...");

4º - Os alunos aprendem por eles o valor da divisão do trabalho e do trabalho em grupo;

5º - Os alunos aprendem a encarar as situações escolares na perspectiva do professor;

6º - O regime de autonomia revela os chefes naturais, os "leaders; espontâneos;"

7º - Os chefes adquirem o sentido das responsabilidades.

Para Adolfo Lima a questão põe-se de uma maneira radicalmente diferente.

De facto, as vantagens e objectivos deste regime tal como ele as expõe num artigo já por nós citado e datado de Abril de 1925 serão outras:

1 - "... É a educação da sinceridade pela sinceridade, fazendo da verdade de carácter um culto..." (p. 16)

2 - "... Sob o estímulo do desempenho perfeito, integral, de uma função, a criança desenvolve-se, e as suas naturais aptidões e energias, a sua individualidade, aparecem mesmo naquelas em que só até então se tinham notado incapacidade, negligência, lassidão e incompetência..." (p. 17)

3 - "... O regime de autonomia favorece (...) a tendência social por oposição à tendência individualista ou egoísta, que nas escolas reina ainda como mestra..." (p. 17)

4 - "... Os laços da vida em comum (...) tornam evidente a necessidade que todos temos de nos associar (...) e daqui a convicção, experimentalmente adquirida, de que temos o dever de contribuir com a nossa acção para o bem social (...) criando e cultivando assim a consciência social - pela qual o indivíduo se sente responsável do que faz ou não faz, do progresso ou regresso social da comunidade em que vive..." (p. 18).

Resumindo estes pontos, acrescenta Lima:

> *"... Do exposto se conclui que a autonomia realiza um duplo benefício: 1º a livre expansão de tôdas as vitalidades individuais, e concomitante exercício e prática da acção individual perante a colectividade; 2º a criação duma consciência colectiva da espécie pela solidariedade necessária das consciencias individuais na realização do bem comum, do ideal social..." (Lima, in "Educação Social", nº 4, Abril de 1925).*

Comparando estas duas posições, poderemos dizer que, da parte de Ferrière, os objectivos e vantagens da autonomia se centram em três aspectos: 1º - vantagens para os professores que conhecerão melhor os seus alunos e verão a sua tarefa de educadores aligeirada; 2º - vantagem para os alunos que adquirirão uma maior autoconfiança e aprenderão a trabalhar em grupo; 3º - vantagem para a sociedade que através deste regime descobrirá e fomentará a formação de "leaders". Para Lima as vantagens deste tipo de regime centram-se sobretudo no desenvolvimento na criança de virtudes como a sinceridade e a auto-confiança, por um lado, mas sobretudo, na criação duma consciência social que agirá como factor de mudança na sociedade.

De novo se tornam claras as diferenças existentes entre uma corrente "clássica" da educação nova personificada por Adolphe Ferrière, e as incidências de ordem social que são uma das características diferenciadoras dos pedagogos libertários, que procuram através da educação mudar a sociedade em que se inscrevem [61].

Mas, para além das intenções expressas no discurso de Adolfo Lima, que, repita-se, foi o principal inspirador da experiência "autonómica", desenvolvida na Escola Oficina nº1 sob a forma de uma associação de estudantes, como viveram as crianças, no fundo as princípais protagonistas deste tipo de experiências, esta aventura "autonómica"?

O funcionamento de "A Solidária": as eleições

Tal como já antes tinha sido dito, "A Solidária" nasce no decorrer de uma sessão pública datada de 3 de Fevereiro de 1910, a que assistem 36 alunos e 8 adultos, que, tudo indica, serão os primeiros "sócios aderentes" desta associação. Presentes entre estes adultos, dois "clãs" familiares que marcaram a vida desta escola: os Mata, aqui representados por Luís Filipe da Mata e seu filho, Luís da Mata, e os Lima, com Adolfo e António Lima assim como a esposa do primeiro, Dª Luísa Lima. Entre estes sócios aderentes contam-se também o "prefeito", Nicolau António, e o Sr.Henrique Constant, membro da Direcção da S.P.A.C.E..

Não se nota a habitual panóplia de discursos, saudações e felicitações tão frequentes nas festividades características duma primeira fase da vida da Escola Oficina Nº1. Nesta primeira assembleia geral de "A Solidária", tal como nos é descrita nesta primeira acta, tudo se passa animadamente, mas dentro de uma ordem de trabalhos previamente distribuída e afixada: - 1º eleição do Presidente da Sessão - 2º leitura e aprovação dos Estatutos - 3º Eleição da Comissão Administrativa - 4º Inscrição de sócios.

Nenhum adulto é referido nesta acta como tendo tomado a palavra e a eleição da Comissão Administrativa foi feita grau a grau, com protestos e aclamações conforme a popularidade dos eleitos:

"... Em seguida o Sr.Presidente convidou a Assembleia para nos termos do aviso convocatório e dos estatutos, se proceder à eleição da Comissão Administrativa. Distribuidas as listas e recolhidos os votos, foi levantado um protesto pelo sócio Luciano S. da Silva, por dois sócios terem votado irregularmente. A Assembleia julgou nula essa votação e procedeu a novo escrutinio. Reunidos os votos, viu-se que pelo 5º grau, havia empate, tendo cada aluno um voto. O 4º grau elegeu o sócio Carlos Graça por dois votos, o 3º grau elegeu o sócio Américo Pinto, o 2º grau elegeu o sócio José Maria e o 1º grau elegeu por aclamação o sócio Emilio Pedrosa.

O curso do 5º grau reuniu para deliberar qual dos seus dois alunos deveria eleger, sendo escolhido o sócio Benvindo Fernandes..." (Sol. 1, 3 Fev. 1910).

Tudo muito normal e movimentado: trata-se na verdade de miúdos!

Repare-se na forma de eleger a Comissão Administrativa: votos por grau na Assembleia Geral.

Mas sobre este assunto outras decisões serão tomadas, poucos meses decorridos sobre esta eleição da primeira Comissão Administrativa de "A Solidária":

"... O Sr. Presidente convidou o secretário a expôr o assunto para que a Assembleia foi convocada.

O secretário tomando a palavra convidou a Assembleia a deliberar se para o futuro a votação para eleição dos Corpos Administrativos era feita pelos sócios de todos os graus ou se seria feita como se tinha até aí, isto é cada grau elegeria o seu representante.

O sócio Carlos Graça propôs que todos os sócios votassem nas eleições do representante de cada grau o que foi aprovado.

Em seguida procedeu-se à eleição do representante do 2º grau.

Recolhidos os votos, apurou-se que tinham entrado vinte listas obtendo maior número de votos no número de seis, o sócio Manuel Barbosa, o qual ficou representado..." (Sol. 3, 7 Maio 1910).

Aqui percebe-se o que significam estas listas, compreendendo-se melhor a forma de proceder às eleições para a Comissão Administrativa: cada aluno escreverá num papel o nome do seu preferido para ocupar o cargo em disputa.

Três anos mais tarde e na sequência da modificação dos estatutos de "A Solidária", as eleições deixam de ser feitas em Assembleia Geral, passando teoricamente e segundo o seu artigo 16º do capítulo III intitulado de "A Gerência" a serem feitas por "... escrutinio secreto em assembleias dos respectivos graus, que só podem funcionar estando presente a maioria dos sócios desse grau...", ("Estatutos de "A Solidária" associação de alunos da Escola Oficina Nº1 aprovados na Assembleia Geral de 22\XI\1913 " p. 6).

Mas vejamos como é que este artigo era passado à prática:

"... A comissão de "A Solidária" ocupou o Gabinete da direcção da Escola e chamou um a um os alunos da 1ª classe informando-os de que se devia escolher um aluno da sua classe mais habilitado para exercer o cargo de membro da comissão. Distribuíram-se uns papeis e entraram 8 listas. Procedeu-se depois à leitura das listas verificando-se que tinha sido escolhido o sócio ordinário Raúl Teixeira por 5 votos..." (Sol. 37, 1 jan. 1914).

Assim se procedeu em relação a todos os graus.

De notar que o entusiasmo não deve ter sido muito sobretudo nas crianças mais novas em que na 1ª classe nos são referenciadas a existência de 36 sócios (Sol. 30, 22 Set. 1913) dos quais só 8 teriam votado.

Cerca de dois anos mais tarde, em 1916, as formas de votação para os mais pequenos deixam de incluir votações por escrito:

"... Fazendo-se nova eleição entre a segunda classe, não por escrito mas sim indo cada aluno para o pé daquele em quem queria votar, chegando-se por fim à conclusão de que Francisco Mendes e Lucinda do Nascimento eram quem tinha mais votos. Feita a eleição final deu como eleito Francisco Mendes..." (Sol. 116, 13 Jun. 1916).

Esta "tutela" por parte dos alunos mais velhos, que como acontece na maioria destes casos se vão "profissionalizando" na associação, acaba por os cansar e, sem mais delongas, decidem eliminar dos cargos de "A Solidária" os mais novos, limitando- lhes o poder de voto:

"... A Comissão Administrativa resolveu que, como tinha muito trabalho, os alunos dos primeiros graus deveriam ser substituídos por outros menos novos que auxiliassem melhor, e por isso deliberou apresentar à Assembleia Geral a seguinte proposta: os alunos do 2º, 3º, 4º, 5º e 6º graus escolheriam por cada grau um representante na Comissão Administrativa entre os alunos dos seus respectivos graus, os alunos da 1ª, 2ª, 3ª classes igualmente escolheriam um representante das suas respectivas classes mas entre os alunos do 3º grau para cima..." (Sol. 146, 19 Jul. 1917).

Tal proposta é aceite em Assembleia Geral (Sol. 148, 1917) sem que haja uma única voz discordante, terminando assim com a participação directa das crianças mais novas na vida de "A Solidária".

Os "militantes"

Mas como atrás dissemos, estudantes houve que se tornaram "profissionais" de "A Solidária", como poderemos verificar pelos cargos que ocuparam durante o tempo em que o fizeram. Assim, veremos que, entre 1913 e 1920, cerca de 35 crianças ocuparam cargos na Comissão Administrativa, ou similar, como por exemplo, nas diversas secções desta associação (ver quadro) [62].

QUADRO 8

"Militantes" de "a Solidária" que ocuparam cargos entre 1910 e 1920

NOME	ANO	CARGO	CLASSE
João Raposo	1910	pres.assemb.ger.	?
Lúcio da Silva	1910	sócio	?
Carlos Graça	1910	com.admi.	4º grau
Américo Pinto	1910	com.admi.	3º grau
José Maria	1910	com.admi.	2º grau
Emílio Pedrosa	1910	com.admi.	1º grau
Benvido Fernandes	1910	com.admi.	5º grau
Leopoldo N. Almeida	1910	pres.a, g.	?
	1913	com.admi	?
Manuel Barbosa	1910	com.admi.	2º grau

NÃO EXISTEM ACTAS NOS ANOS DE 1911 E 1912

António Franco	1913	com.admi.	?
Henrique Miranda	1913	com.admi.	?
	1914	com.admi	5°grau
Dionísio Graça	1913	com.admi.	?
	1914	sec.	?
Júlio Raposo	1913	com.admi.	?
Fernanda Mata	1913	com.admi.	?
	1914	sec.	?
	1915	com.admi.secretária	3°grau
	1916	com.admi.	?
	1917	com.admi.	?
	1918	com.admi sec.nat.e lanche	?
José Zacarias	1913	sócio	?
José de Macedo	1913	sócio	2ª classe
	1914	com.admi	3ªclasse
	1917	sec.	?
Ruy de Macedo	1913	sócio	3ªclasse
	1914	com.admi.	2°grau
	1915	sec.pombos	?
	1917	sec.cicli.	?
	1918	com.admi.	?
Raul Teixeira	1914	com.admi	1ª classe
	1915	sec	?
	1917	sec.capoeiras	?
	1918	com.admi-sec.cicl.(demitiu-se)	?
Manuel Mendes	1914	com.admi.	2ªclasse
Joaquim Barros	1914	com.admi.	4°grau
Irene Evaristo	1914	com.admi (?)	?
	1917	sec.nata.	?
Alexandre Mata	1914	secret.com.admi.	?
Armando Pinto	1915	sec.pombos	?
	1917	sec.nata.	?
Mariano Pinto	1915	sec.pombos	?
Ciro de Vasconcelos	1915	sec.?	?
	1920	com.admi.sec.desp.	?
António da Fonseca	1915	sec.dansa	?
Carmina Rego	1916	com.admi.(demite-se)	?
Francisco Mendes	1916	com.admi.	2ªclasse
	1920	com.admi.sec.desp	?

Adelino Nunes	1917	sócio	?
	1918	com.admi.sec.escrita	
		(demitiu-se)	?
Maria das Dores	1917	sec.lanche	?
António Rodrigues	1917	sec.lanche	?
Manuel Martins	1917	sec.lanche	?
	1918	com.admi.(demitiu-se)	?
	1920	com.admi.	?
Bertim Fevereiro	1917	sec.dram.	?
	1918	com.admi.	?
José Neto	1917	sec.cicli.	?
	1918	com.admi.	?
José Augusto Gonçalves	1917	sec?	?
José Tagarro	1918	com.admi.sec.dansa	?
Maria Seabra	1918	com.admi(demitiu-se)	?
	1920	com.admi.sec.	?
Júlio Borges	1918	com.admi.	?
Abílio J.Silva	1918	com.admi.	?

PARA O ANO DE 1919 NÃO TEMOS NOMES

Irene Costa	1920	com.admi.sec.dramat.	?
Pedro Silva	1920	com.admi.	?
Álvaro Ferreira	1920	com.admi.	?
Eponina Pereira	1920	com.admi.	?

Dessas 35 crianças, 30 ocuparam-nos durante um, dois mandatos o máximo, tendo as outras 5 constituído o "núcleo duro" de "militantes" de "A Solidária".

São elas: Fernanda Mata, filha de Luís da Mata que esteve na Comissão Administrativa de "A Solidária" de 1913 a 1918, ou seja, seis anos ininterruptamente; Rui de Macedo, também seis anos de 1913 a 1918; seu irmão José de Macedo que fez parte desta comissão nos anos de de 1913, 1914, e 1917; Raul Teixeira que dela fez parte durante os anos de 1914, 1915, 1917, 1918, donde se viria a demitir depois de uma zanga com Fernanda Mata; e finalmente, Manuel Martins que ocupou cargos em 1917, 1918 e 1920.

Mas poucas dúvidas nos restam que esta associação nos seus anos de ouro, ou seja, entre 1913 e 1918, foi efectivamente liderada por Fernanda Mata e Rui de Macedo, com particular relevância para a primeira, que atravessa todos os livros de actas desta escola, quer sejam os da Direcção quer sejam os do Conselho escolar quer sejam ainda os de "A Solidária", duma forma que se torna impossível não dar por ela.

Também se notam nesta lista de jovens "militantes" associativos, vários apelidos comuns, que nos fazem suspeitar da reprodução no público infantil daquilo que de certa forma se passava nos adultos: a existência de "famílias" que, certamente motivadas por ideais sócio-pedagógicos e mesmo políticos, enviariam as suas crianças para esta escola.

Notem-se assim coincidências de apelidos como os dos "Matas", um dos "clãs" mais bem representados aos diversos níveis desta escola até 1918, ano em que Luís da Mata a abandona; nestes jovens militantes este apelido será encontrado por duas vezes nas pessoas de Fernanda e Alexandre Mata. O mesmo referente aos irmãos Macedo e ao apelido "Pinto" que encontrará três representantes em Américo, Armando e Mariano Pinto. Possivelmente o mesmo com os "Mendes" com os nomes de Manuel e Francisco Mendes, dos quais o primeiro virá a ser um conhecido escritor e político oposicionista ao Estado Novo, muito próximo de António Sérgio.

A partir da década de 20 encontraremos, entre outros, os Vasconcelos, representados em Ciro, Ondina e Moscosa de Vasconcelos, filhos de Neno Vasco, pseudónimo do anarquista Nazareno de Vasconcelos, ou os Quartim, filhos do jornalista anarquista António Pinto Quartim e de Deolinda Lopes Vieira (Quartim), professora na Escola Oficina N°1.

Outra questão que esta lista de nomes nos permite descortinar é a existência de "gerações" nos cargos directivos desta associação.

Assim sendo veremos que, excepção feita ao nome de Leopoldo de Almeida que aparece nesta lista no ano de 1910 e que volta a aparecer no ano de 1913, nenhum dos nomes que constam da primeira gerência de "A Solidária", eleita aquando da sua fundação, voltará a aparecer nos anos que se seguem a 1913.

Lembremo-nos que, como possível causa desta ausência, se encontrará a modificação dos "planos de estudo ..." da Escola Oficina N°1 a partir de 1912, que ao antecipar-se à "escola primária superior" recrutará mais alunos dum meio social diverso do até então esmagadoramente presente nesta escola.

Muito possivelmente, será nestes alunos oriundos de famílias republicanas e anarquistas que se forjará a "casta" de "militantes" que dominam a "A Solidária" de 1913 até 1920.

Os dirigentes da década de 20, não incluídos na nossa pesquisa, formarão um grupo bem menos homogéneo que os da década anterior, raros sendo os nomes que se entrecruzam nestas duas décadas.

Terminando, apenas uma constatação que não referimos quando nos debruçámos sobre a coeducação nesta escola: É que não restam dúvidas de que as "meninas" estariam sub-representadas, face aos "rapazes", nesta amostra de "militantes" de que nos vimos servindo, e nem o facto de a provável "leader" "histórico" de "A Solidária", entre 1913 e 1918 ser uma moça, ou seja, Fernanda Mata, permitirá atenuar esta constatação.

Na verdade das 35 crianças que registámos como estando perto do poder em "A Solidária", entre os anos de 1913 e 1920, só 7 seriam raparigas!

As reuniões

Interessante será a constatação de que nas actas de "A Solidária" referentes ao ano de 1910, apenas existem registadas actas de Assembleias Gerais, o que parece demonstrar que nos primeiros tempos de vida desta associação era esta a forma preferencial de tomada de decisões.

Nas cinco Assembleias Gerais que se realizam neste ano, os assuntos discutidos, com uma ou outra excepção, fazem parte do rol de questões que a partir de 1913 se resolverão nas reuniões da própria "Comissão Administrativa": a primeira refere-se à fundação de "A Solidária" como atrás tínhamos visto; a segunda será convocada para discutir um caso de agressão entre três "sócios"; a terceira terá a ver com a alteração das regras de eleição para Comissão Administrativa e a eleição de um delegado pelo 2° grau devido à provável desistência do anteriormente eleito; a quarta reunião trata de discutir e estabelecer as normas que regerão o funcionamento do "Lanche Escolar", e a quinta coincide com uma "crise" na "Comissão Administrativa" que leva à demissão do secretário geral de "A Solidária".

Em nenhuma destas Assembleias Gerais se faz ouvir a voz de adultos, apesar de em todas elas ter estado presente, entre outros, Adolfo Lima na sua qualidade de sócio "aderente".

Esta forma de gerir a associação, muito perto da "democracia directa", parece ser responsável pelo facto de, nos anos de 1911 e 1912, não existirem actas algumas quer no que respeita a reuniões da "Comissão Administrativa" quer a Assembleias Gerais.

No entanto, através das actas da Direcção da Escola Oficina N°1 verificamos que, durante este período, "A Solidária" está bem viva e mesmo irreverente, "respondendo mal" às acusações da Direcção concernentes à limpeza da "Sala do Lanche" (a.d. 368, Jan. 1911) ou celebrando o seu 2° aniversário numa festa amplamente descrita (a.d. n° 424, Jun. 1912).

Assim sendo, seja qual for a razão, a ausência de actas de "A Solidária" durante os anos atrás referidos permanece um mistério. Possivelmente (mas só possivelmente) isto ficar-se-ia a dever a uma forma de funcionamento menos burocrático, mais desprendido e, bem vistas as coisas, mais próprio de crianças, naturalmente avessas a tarefas que os adultos não podem deixar de cumprir.

Mas neste campo, tudo muda a partir da altura em que voltamos a ter, directamente, notícias desta associação na acta n°6 referente à reunião da Comissão Administrativa de "A Solidária" que terá ocorrido em 14 de Maio de 1913.

Muito bem redigidas, mas algo longínquas do estilo "directo" que se pode encontrar na redacção das primeiras, ficamos a saber que, a partir deste ano, estas actas eram corrigidas nas aulas de Português (Sol. 16, 30 Jul. 1913).

De quando em vez, algo parece falhar nesta "correcção" e, aí, deparamos com a real forma de escrever de alguns alunos desta escola. Repare-se, por exemplo, na estrutura desta acta (Sol. 66, 27 Jul. 1914) que transcrevemos integralmente:

Reunião de 27 de Julho de 1914

A reunião começou às 20 horas

Faltaram Dionisio Graça, Manuel Mendes e o sócio aderente Luís da Mata.

A acta 65 foi aprovada. A Fernanda Mata perguntou à comissão se 4ª secção levava os alunos para fora.

Foi respondido que sim.

O Sr. Luís da Mata disse aos membros da comissão que perguntassem aos professores se queriam para ele pedir aos directores

Ficaram encarregados de falar aos professores
Rui de Macedo, Irene Evaristo, Fernanda Mata, José Macedo, Manuel Mendes

Encerrou-se a sessão 21, 20 horas

O Secretário (segue-se a assinatura de Alexandre Mata)

Desde a forma como a acta se encontra disposta na página até ao estilo seco, contido e notoriamente pouco "literário", a fazer lembrar em tudo as características do "código restrito" definidas por Bernstein (Bernstein, 1971), se verifica que esta tarefa de "escrever actas" não é uma tarefa que se insira no procedimento natural de crianças que se associem, o que, como já atrás tínhamos dito, não será nada de novo.

Assim sendo, trata-se de, e tal como já tínhamos dito em relação à elaboração dos estatutos de "A Solidária", dum momento "educativo" - aprender a bem escrever uma acta de carácter comercial, por exemplo.

Ao menor deslize dos professores, tudo indica que a "tampa" salta, e regressa-se a um tipo de discurso escrito muito próximo do discurso oral, típico de quem ainda não domina as subtilezas da comunicação escrita, como nos mostra o exemplo que a seguir trancrevemos:

Forão lidos e aprovados as actas nºs 84 e 85
O sócio Rui de Macedo foi fazer cobrança aos sócios aderentes Adolfo Lima e Luisa Lima, declarando estes que não pagavão se não ao Sr.Nicolau.
Indo este lá, declararam não quererem continuar a ser sócios.
Vei uma proposta de António da Fonceca para a aula de dança, foi aprovada
Resolveu-se que qualquer aluno que esteja atrasado um mês não entra na aula e que as lições sejam às segundas feiras.
Também quem se despedir da aula de dança, poderá entrar dentro em 8 dias mas se saír segunda vez, não poderá entrar. Qualquer que seja posto fora da aula não entrará no ano corrente.

Repare-se que se trata de uma acta (Sol. 86, 24 Maio 1915) assinada por Fernanda Mata, que nesta altura estará no seu 3º grau da Escola Oficina Nº1, o que equivalerá ao 5º ano de escolaridade.

Esta questão do estilo aqui empregue, assim como dos erros aqui dados, será mais tarde retomada no capítulo dedicado às aprendizagens.

Mas voltemos ao tema inicial, ou seja às "reuniões", neste caso, da "Comissão Administrativa" de "A Solidária".

Primeiro, facto algo surpreendente em crianças de tão pouca idade, repare-se nas horas tardias a que por vezes estas ocorrem: na primeira acta que transcrevemos, ver-se-á que a reunião começou às oito horas da noite, tendo terminado às nove e meia. E não se tratou de um caso sem exemplo, antes pelo contrário: ao verificarmos muitas das horas a que estas reuniões se realizam, constatamos que as horas que vimos de enunciar são frequentemente ultrapassadas. Este tipo de liberdade dada pelos pais a crianças desta idade não deixaria de, nos nossos dias, ser algo estranha, mesmo se tivermos em conta o facto de, quase sempre, a estas reuniões assistir um adulto.

Mas e passando à frente, quem podia assistir a estas reuniões da "Comissão Administrativa" de "A Solidária"?

Quase sempre um adulto ou sócio aderente, os próprios membros da "Comissão...", e depois de muita discussão e com algumas condições, os outros sócios ordinários, como veremos de seguida:

> *"... o Consórcio Raposo pergunta se os sócios ordinários têm direito a assistir às reuniões da Comissão Administrativa: Dionisio entende que não devem assistir; Leopoldo é de opinião que devem assistir excepto quando se trate de assunto que se deseje resolver reservadamente; Miranda diz que só não deve assistir o sócio de que a comissão se deva ocupar. Franco é de opinião de que os sócios podem assistir desde que não intervenham nas discussões nem perturbem as reuniões; Fernanda Mata é da mesma opinião. Ficou resolvido que qualquer sócio ordinário possa assistir às reuniões ordinárias da Comissão Administrativa, desde que não as perturbe e não podendo nelas intervir..." (Sol. 12, 2 Jul. de 1913).*

Mas não nos deixemos enganar por esta "abertura", visto que tempos depois, volta-se ao ataque:

> *"... Resolveu-se mantêr a resolução da anterior comissão de ver permitido a todos os sócios ordinários ou aderentes, assistir às reuniões da Comissão, reservando-se esta, contudo, o direito de tratar em reunião secreta dos assuntos que entenda não deverem ser tratados diante de todos..." (Sol.76, 24 Fev, 1915).*

E é assim, mais do que de qualquer outra forma, que na verdade se aprende, fazendo, o que é a democracia.

Mas, e voltando de novo a esta acta, que tipos de assuntos é que não poderiam ser tratados diante de todos? Isto mostra-nos a necessidade de procedermos a uma breve recensão dos assuntos tratados nesta Comissão, mas sobretudo indica-nos que, no meio de um esboço de atitude do que hoje chamaríamos de "político profissional" que sabe que a informação e a sua retenção é um aspecto essencial

à manutenção do "poder", se trata aqui de crianças que, muito naturalmente, e como todas as crianças desta idade, brincam às reuniões "secretas" e às "conspirações".

Este tipo de atitude mostra-nos porque é que, apesar de uma certa tutela discreta, mas presente, por parte dos adultos da Escola Oficina Nº1, esta associação teve, durante estes primeiros anos o sucesso que teve, permitindo e juntando num equilíbrio harmonioso atitudes que relevam duma forma natural de relação e de jogo característica de crianças, com aspectos de natureza pedagógica e mesmo social que visam de novo a "educação" a que nos tínhamos atrás referido.

Mas que tipo de assuntos eram tratados nestas reuniões?

Encontraremos aqui dois tipos gerais de assuntos que, sendo por vezes de difícil distinção, justificam no entanto que os tratemos separadamente.

Em primeiro lugar, nas reuniões da "Comissão Administrativa de "A Solidária", discutem-se assuntos que como é óbvio relevam da gestão desta associação. Mais complicada do que numa primeira análise poderíamos ser levados a pensar, esta gestão tem sobretudo a ver com as diversas secções que "A Solidária" vai criando. Dentro destas, duas merecem, pela sua importância, tratamento à parte: a do "lanche escolar" e a das "excursões".

Por outro lado é óbvio, e isso nota-se na leitura das actas desta associação, que ela desempenha um papel bem importante na gestão da escola, duma forma indirecta, que fará dela um parceiro importante dos pedagogos da Escola Oficina. Assim, o seu papel estará bem presente no que respeita ao controlo de comportamentos e de atitudes, na difusão de valores e de normas, etc.

As secções

Em 1913 existem três secções de "A Solidária": a secção que se encarrega do "lanche escolar", ou seja, do almoço, uma secção desportiva, e uma secção dramática (Sol. 12 e 13, 2 e 9 de Jul. 1913).

Em 1914, existe mais uma outra que com o título de "Análise de Um Mês no Campo" se ocupará das excursões (Sol. 40, 13 Jan. 1914).

Sobre a secção **dramática**, sabe-se, por exemplo, que ocupando-se entre outras coisas da montagem de peças teatrais, actividade muito valorizada na Escola Oficina Nº1, ela começa por construir o seu próprio teatro:

> *"... A Secção Dramático-artistica tem sido duma persistência pouco vulgar, digna de que registremos os seus esforços.A pouco e pouco, quase sem recursos pecuniários, comprando um dia uma viga, no seguinte uma tábua, na semana seguinte uma duzia de parafusos, tem ido fazendo o seu palco (...) Por agora, já tem a apresentar o trabalho de carpintaria do seu palco, e o cenário, assim como a sua decoração..." ("Relatório de Gerência de "A Solidária" 1911 - 1912, citado por Adolfo Lima in "Pedagogia Sociológica", s.d., p. 396).*

As actividades ligadas ao teatro passavam por representação de peças, de que eram autores, entre outros, Adolfo Lima e mais tarde César Porto, que nelas e através delas tentavam reflectir e analisar

o ambiente da escola, "casos", manias e modas das crianças, etc. (ver entrevista com Emídio Santana em anexo).

Exemplos deste tipo de peças serão "Conforme as Forças" (separata da "Revista de Educação Geral e Técnica", 1915), da autoria de Adolfo Lima, um violento e interessante libelo contra os prémios na educação; "Vivamos Juntos" (Boletim da Escola Oficina N°1, n°2, Abril de 1918, pp. 53 - 64) adaptação de uma peça infantil francesa da autoria de Madeleine Vernet, sobre as vantagens e inconvenientes da coeducação, e que numa linguagem acessível e recorrendo a situações divertidas do quotidiano escolar consegue não ser moralista ou excessivamente "didáctica".

Outro exemplo de peças nesta linha, este menos feliz, será " O Chilique" (Boletim da Escola Oficina N°1, n° 4 Outubro de 1918, p. 194) da autoria de César Porto, que, tentando ser irónico com uma destas "manias" periódicas bem típicas da "cultura infantil", se torna duma sensaboria indescritível.

Mas outro tipo de peças era também representado e adaptados pelas crianças, tais como a peça "Mana Isabel" (Boletim da Escola Oficina N°1, n°1, Janeiro de 1918, pp. 26 - 34) que poucos motivos de interesse terá para além do facto de ter sido escrita por Fernanda Mata. Ao tentar fazer uma peça séria, decalcada do esquema clássico do teatro ligeiro, esta criança produz um drama infantil muito pouco convincente, mas que certamente a terá satisfeito a ela.

Bem mais divertida, mesmo hilariante, será a peça "Barba ou Cabelo" (Boletim da Escola Oficina N°1, n° 3, Julho de 1918, pp. 163 - 177) que nos conta a história do filho dum barbeiro que, querendo imitar o pai, se põe, na sua ausência, a fazer barbas a outros adolescentes como ele. Estes, querendo fazer alarde dos seus incipientes adornos capilares, arriscam-se a verdadeiros martírios nas mãos do jovem "oficial".

Esta peça, escrita originalmente por Alphonse Crozière, um autor francês, mostra bem a forma de trabalhar desta escola: foi traduzida, adaptada e representada por alunos da Escola Oficina, tendo mobilizado a aula de Francês, a aula de Português e a secção dramática de "A Solidária".

Declamações de poesia e leitura de textos completavam o rol de actividades desta secção dramática.

Na secção **desportiva**, iremos encontrar de início, actividades que hoje em dia dificilmente seriam enquadradas nesta rubrica. É por exemplo o caso da dança e da fotografia.

No que diz respeito à primeira poder-se-ia dizer que ela constitui um sucesso nesta escola, pois, pouco depois da sua fundação, já se encontram inscritos 27 sócios de "A Solidária" (Sol. 12, 2 Jul 1913). Ela envolve quer a contratação de professores de Dança, quer de músicos, tudo isso suportado pelos cofres de "A Solidária". Nunca sendo claro que tipo de dança se ensina e pratica nesta associação, pela forma como ela é referida nas actas de "A Solidária", pensamos tratar-se de danças da moda na altura, género "fox-trot" e "charleston".

Mas não são só este tipo de actividades que se desenrolam nesta secção "desportiva": a natação e o ciclismo são outras actividades que mobilizam os esforços organizativos de "A Solidária", que compra bicicletas e organiza excursões semanais a Algés, onde decorrem as sessões de "natação" depois de, na escola, se treinarem os movimentos básicos "em seco".

Anos mais tarde, testemunha do desenvolvimento que estas actividades desportivas tiveram, elas organizar-se-ão em secções independentes.

Outras secções de "A Solidária" que interessa referir são as que se dedicam à criação de animais. Elas serão constituídas pelas secções de **capoeiras** e **pombal.**

Assim sendo, no ano de 1917, ano em que esta associação atingiu o seu pico, "A Solidária" conta com oito secções, tal como nos é indicado na acta N°150 referente à reunião da sua Comissão Administrativa, datada de 8 de Outubro do mesmo ano:

- Lanche Escolar
- Capoeiras
- 3ª secção, cuja actividade não é especfficada, mas que pensamos tratar-se do Pombal
- Secção Dramática
- Dança
- Ciclismo
- Natação
- "Um Mês no Campo"

A forma como estas secções eram geridas, prefiguram a forma como as actuais associações de estudantes se organizam: por cada secção haverá um ou mais responsáveis da Comissão Administrativa, a que se juntarão, a um segundo nível, crianças que não fazem parte desta comissão e, finalmente, os beneficiários que terão de ser sócios de "A Solidária" e que, nalguns casos, como por exemplo, os da dança, terão de pagar, além da sua quota normal de sócio, um extra para atenuar as despesas que estas actividades implicam (Sol. 12, 2 Jul. 1913).

Mas os anos de 1917 e de 1918, com destaque para o primeiro, são de facto os anos em que esta associação atinge o seu máximo quer em número de inscritos quer em verba movimentada quer no que respeita ao número de secções organizadas.

Assim, das oito secções existentes em 1917, já só quatro existirão em 1920, tendo-se entretanto extinto a secção de natação e vendidos os fatos de banho, extinta a secção de ciclismo e vendido as bicicletas, extintas as coelheiras da secção de capoeira e vendidos os seus coelhos por implicarem despesas insuportáveis para "A Solidária" e para a Escola Oficina N°1 (Sol. 207, 19 Set. 1919).

Estas quatro secções sobreviventes serão as seguintes, tal como nos vem indicado na acta n° 217 referente à reunião da Comissão Administrativa de "A Solidária" que se realizou em 17 de Janeiro de 1920:

- Desportiva
- Dramática
- Lanche e Almoço
- Capoeiras

Correspondendo a um declínio da própria Escola Oficina N°1, esta retracção de "A Solidária", com a diminuição drástica das suas secções, vem-nos alertar para a forma como o dinheiro era manipulado e gerido nesta associação.

O dinheiro

Numerosas são as actas que nos testemunham que estas crianças lidavam de facto com dinheiro, recolhendo as quotizações dos sócios de "A Solidária", recolhendo as quotizações dos almoços, alugando autocarros e barcos para excursões, e gerindo a cantina da Escola Oficina N°1.

A gestão desta cantina implicava, e como à frente teremos ocasião para melhor analisarmos, um sem-número de decisões que passaria pela elaboração dos "menus", pela compra dos alimentos, de toalhas e de mobiliário para a cantina, utensílios de cozinha, ordenados às cozinheiras, que em determinada altura, são mesmo aumentados por decisão da Comissão Administrativa (Sol. 149 13 Ago. 1917), além, claro da recolha do dinheiro das senhas para o almoço (lanche).

Mas donde vinha este dinheiro?

Para este tipo de cálculos, baseámo-nos no "Relatório da Gerência da Associação dos Alunos da Escola Oficina N°1, A Solidária, ano de 1910 ", que inclui também as contas referentes ao 1° trimestre de 1911 e no "Relatório e Contas da Gerência de 1916" de "A Solidária".

Aquilo que procurámos saber foi:

1 - quanto do dinheiro envolvido nas receitas de "A Solidária" vem de contribuições exteriores às crianças;

2 - quanto deste dinheiro se deve à poupança, neste caso sinal de boa gestão;

3 - qual o balanço de receitas e despesas das secções de "A Solidária";

Respondendo à primeira das questões verificamos que só cerca de aproximadamente 27 por cento das receitas totais de 1910, calculadas em 327$000 réis, é que correspondem a dinheiro entregue pelas crianças.

Este é composto sobretudo pelas senhas de almoço, que totalizam a soma de 70$990 réis, e secundariamente pelas quotas de sócio pagas pelos 55 sócios ordinários de "A Solidária" que pagam um total anual de 8$040, o que representa aproximadamente 1\10 do total de quotas pagas por todos os sócios. Esta percentagem deverá baixar ligeiramente nos anos que se seguem, visto que as quotas se manterão ao mesmo preço, subindo no entanto o número de sócios, que em 1916 serão, entre sócios ordinários e aderentes, cerca de 261, contra os 102 de 1910 (ver documentos acima citados, em anexo).

No que diz respeito à segunda questão, ou seja, a percentagem de receitas representada pela poupança, ou seja, pelo dinheiro que sobra dos orçamentos anteriores, calculamo-la, para o ano de 1911, tendo em conta as receitas apresentadas no 1° trimestre, em um pouco menos de 10 por cento, número que em 1916 já só representa cerca de 3 por cento do total de receitas.

No que diz respeito ao balanço entre receitas e despesas das secções de "A Solidária", em 1916, todas elas são deficitárias: assim, por exemplo, as receitas das capoeiras, compostas pela venda de ovos, de 76 coelhos, de 8 pombos, de 1 franga, de 135 litros de milho, de 60 litros de alimpadura e de 70 litros de semea (provavelmente excedentes), cujo total perfaz 42$950 réis, são de longe ultrapassadas pelas despesas num total de 77$605. Deste total, 74$325, ou seja, quase 100 por cento são gastos em alimentação para os animais.

Uma outra questão interessante, uma vez que nos parece claro que "A Solidária" só poderia ser mantida com a ajuda de adultos, será o de determinar quanto dessa ajuda virá de organizações

externas à própria Sociedade Promotora de Escolas. Por outra palavras, em quanto se cifra a dependência desta associação de ajudas exteriores à própria escola.

Como é natural torna-se impossível determinar com exactidão as quantias aqui em jogo, mas poderemos ter uma ideia aproximada deste montante e da sua evolução ao verificarmos que, em 1910, os subsídios da Câmara Municipal de Lisboa e da Misericórdia, as duas principais organizações externas à Escola Oficina N°1 que ajudam a "A Solidária", se cifram em 168$000, o que representa um pouco mais de metade da receita total desta associação.

Em 1916, tal percentagem será inferior a 27 por cento, que é a percentagem que as quotas de "A Solidária", única forma, nesta altura, de ser encaminhado o dinheiro externo a esta associação, ocupam no orçamento geral desta associação. De referir que estas quotas, além de se referirem às quotas dos sócios ordinários e aderentes, referem-se também à quota da Sociedade Promotora de Escolas, pelo que as contribuições percentuais do Estado para a "A Solidária" serão bem mais baixas do que estes 27 por cento de receitas e muito mais baixas do que os mais de 50 por cento do ano de 1910.

Desta breve análise dos dinheiros de "A Solidária" poderemos tirar algumas conclusões.

A primeira destas conclusões é que, na verdade, esta associação de crianças não poderia viver só com o produto das suas quotizações e muito menos das suas actividades, que, quando envolvem transacções comerciais, são deficitárias.

Em segundo lugar, no que respeita a poupanças, e seja devido a má gestão, ou a factores externos, provavelmente as duas razões combinadas, as crianças de "A Solidária" poupam muito pouco se tivermos em conta as percentagens que a poupança representa nas receitas de 1911 a 1916. Em contrapartida, divertem-se na medida inversa da poupança: capoeiras, dança, ciclismo, natação, etc. são secções que, não existindo em 1911, são as coqueluches de "A Solidária" em 1916.

Em terceiro lugar, cada vez são menos ajudadas pelo Estado, o que, sendo uma coisa boa em si, não deixará de trazer problemas mais tarde, como já atrás fomos referindo, e como mais à frente teremos a ocasião de os analisar.

Na verdade, o dinheiro que deixa de vir do Estado terá de vir de quaisquer outros lados, e esses lados serão a Sociedade Promotora de Escolas, que em 1918 já se encontra numa situação económica difícil, como à frente se verá, e os benfeitores individuais, externos à escola, cujas contribuições são sempre muito variáveis e dependentes de, entre outros factores, das condições económicas globais. Também aqui nada de bom se augura no que respeita à possibilidade de "A Solidária" poder continuar a ser o que foi até 1917.

O Lanche Escolar

Além de outro tipo de intenções e objectivos já expostos, a possibilidade de fornecer um almoço às crianças da Escola Oficina N°1, na sua maioria de origem bem modesta, parece ter constituída um dos fundamentos que presidiu à ideia de fundar "A Solidária".

Na verdade, logo na 4ª Assembleia Geral desta associação, datada de 28 de Maio de 1910, cerca de quatro meses depois de ter sido fundada "A Solidária", se apresentam e discutem os

regulamentos que presidirão à organização do "Lanche Escolar", cujo começo é marcado para o dia 1 de Junho.

Estes regulamentos, que são alvo de consenso, regulam o pagamento das senhas, a sua periocidade, entre outros aspectos usuais, e sobretudo indicam-nos a composição do primeiro "menu" deste almoço, que será o seguinte:

> *"... Que os lanches constam às segundas feiras de puré, legumes etc.; às terças quintas e sábados de peixe; às quartas, de guisado de favas; às sextas, de carne..." (Sol. 4, 28 Maio 1910).*

Deste "menu" algo pobre, realce-se a "provocação" bem típica nestes meios republicanos e libertários veiculada aqui pelas crianças de "A Solidária", ao escolherem a sexta-feira para ser servido o único prato de carne da semana.

No "Relatório da Gerência da Associação dos Alunos da Escola Oficina N°1 " referente ao ano de 1910 e primeiro trimestre de 1911, veja-se a forma como esta iniciativa é contada:

> *"... Assim a secção da nossa Solidária, o "Lanche Escolar" tem fornecido desde 1 de junho até à data deste relatório, no período de dez meses 13480 lanches ou refeições, numa média de 1300 refeições por mês ou de 45 por dia. (...) A Exma Direcção em geral, e nomeadamente os nossos bons amigos Luís da Mata e Lima Basto removeram com a melhor boa vontade todos os obstáculos que se levantaram, e que poderiam desanimar e enfraquecer a nossa iniciativa. (...) A todos os nossos professores deve A Solidária incitamentos e conselhos. Mas permitam-nos que destaquemos dentre eles Mlle Georgette Royant. Mlle Georgette tem sido incansável e de uma grande dedicação, auxiliando-nos com os seus conselhos e trabalho valoroso, na parte económica e administrativa do lanche. Devemos dize-lo porque é justo: a ela é devido a prosperidade da nossa associação. Ao seu fino tacto administrativo, ao seu tino económico, ao seu interesse que tomou pela nossa causa, devemos um sem número de economias. Evitou muito erro, muito desperdicio e especulação, em que por certo teria caído a nossa inexperiência. Se não fosse a sua aturada e utilissima vigilancia não teriamos um saldo tão elevado, e talvez até, teriamos deficit. (...) Ao nosso professor António Lima cumpre-nos agradecer o seu auxilio na parte administrativa do recebimento de quotas e os seus conselhos na montagem e arrumação da nossa escrita.*

> *Dentre o número de pessoas que teem prestado a sua valiosa coadjuvação devemos por em realce a comissão de senhoras que se constituíu junto do lanche escolar, com o fim de auxiliar a nossa professora Mlle Georgette, e ainda para organizar e fiscalizar junto da cozinheira a respectiva confecção de menus.*

> *A essa comissão composta das Exmas sras D^{a}.Angelina Araujo, D^{a}.Antónia Mata, D^{a}.Aurora Elvira de Macedo, nossa querida professora, D^{a}.Deolinda Lopes Vieira Quartim, D^{a}.Julia Guerreiro da Silva, D^{a}.Luisa Lima, D^{a}.Maria Angélica Lima Basto e D^{a}.Maria Lima, devemos expressar aqui a nossa sincera gratidão..." ("Relatório..." acima citado).*

De facto estas crianças são, pelo menos nesta primeira fase de vida de "A Solidária", bem apoiadas por toda a escola, nestes anos de mudança e de entusiasmo republicano. Por outro lado, note-se o "ar de família" que nos é fornecido pelo empenho de todas estas pessoas, entre maridos, mulheres e amigos, Direcção e professores, com nomes que se cruzam entre si.

De resto as actividades da Comissão Administrativa de "A Solidária" em relação ao lanche, ou seja, ao almoço, reflectem as questões usuais neste tipo de actividades: queixas face à qualidade da alimentação, onde em determinada altura se podem "... encontrar pedras e mais porcarias, pedindo ao encarregado do lanche escolar que faça por evitar isso..." (Sol. 202, 11 Jul. 1919); actos que poderíamos classificar de gestão: "... Resolveu-se dar à cozinheira a gratificação de $500 pelo seu trabalho no dia 1 de Junho e 240 réis pelos preparativos do lanche para a excursão a Sintra...", ou "... encarregar o delegado da 3ª secção de mandar pôr fundos novos nas panelas visto estarem ferrugentos..." ou ainda "... O delegado da secção do lanche participou que era preciso comprar três jogos de toalhas e fazer alguns bancos..." (Sol. n°s. 11, 67 e 167, Jun. 1913, Ago. 1914 e Jan. 1918); impôr "a ordem" nos por vezes tumultuosos almoços, como mais à frente veremos; determinar alterações no "menu" impondo em 1914 e perante o protesto dos associados em geral um "menu" vegetariano que pouco durará; decidir e pôr à votação em Assembleia Geral a alteração dos preços das refeições: "... A votação dos preços dos lanches foi feita separada às classes e aos anos, perguntando-se dos interessados se tinham percebido. Depois de se ter repetido várias vezes, foram aprovados os novos preços dos lanches..." (Sol. 30, 22 Set. 1913); decidir a quem e quando é que se pode vender o pão, quando no rescaldo da enorme crise económico-social acentuada pela Guerra, a fome se instala em Portugal, entre outro tipo de decisões que nos demonstram que eram de facto estas crianças, ajudadas ou não por adultos, que tomavam o essencial das decisões fundamentais para a organização e gestão do almoço.

Na verdade, a partir de 1913, tudo indica que a ajuda dos adultos a estas crianças é pelo menos mais discreta e que até 1920, altura em que a "A Solidária" passará a ser controlado pelos professores, são de facto estas crianças que, mal ou bem, gerem esta nada simples tarefa de organizar um número crescente de almoços diários para o número crescente de alunos que frequentam esta escola até 1918.

Aliás, não contentes com isso, ficamos a saber pelo "Relatório e Contas da Gerência" da Solidária referente ao ano de 1916, mas públicado apenas em 1920, que o almoço, na expressão da altura designado como "lanche", é julgado, pela Comissão Administrativa de "A Solidária", insuficiente para manter os alunos minimamente alimentados, pelo que, a partir de 1918, passará também a ser servido um "almoço", ou seja, na expressão corrente dos nossos dias, e segundo cremos, um pequeno-almoço.

Até Junho de 1919, segundo o relatório acima citado, teriam já sido servidos cerca de 211280 almoços desde 1910, e 11050 pequenos-almoços desde 1918.

A importância que têm as refeições para "A Solidária" poderá ser avaliada pela percentagem que ocupa no orçamento desta associação, que nos é fornecido pelo "Relatório..." acima citado: em 1916 ela constitui cerca de 60 por cento das receitas e 65 por cento das despesas totais, sendo portanto ligeiramente deficitária. Se estas percentagens não fossem suficientes para aquilatarmos do peso que estas refeições teriam no esforço organizativo e económico de "A Solidária", uma curta listagem dos géneros

utilizados nos almoços referentes ao ano de 1916 públicada no mesmo "Relatório..." a que nos temos vindo a referir, poderia ajudar, dando-nos além do mais uma ideia do tipo de "dieta" consumida pelas crianças desta escola.

Assim, vemos que foram utilizados para confeccionar os almoços de 1916 entre outros produtos, 1320 kg de carvão e 84 caixas de fósforos; 24 kg de acúcar, 133 litros de leite e 24 kg de chocolate; 145 kg de massas, 1496 kg de batatas, e 462 kg de arroz; 534 kg de feijão vermelho, 428 kg de feijão branco 168 kg de feijão-frade e 297 kg de grão; 117 molhos de couves e 360 couves; 436 alfaces e 51 kg de tomates; 16 kg de carne de porco, 100 kg de carneiro, 113 kg de bacalhau e peixe fresco no valor de 1$60, o que deveria ser de facto muito pouco se tivermos em conta que 16 kg de carne de porco custariam 7$68, o que daria um preço ao kg, para esta carne, de cerca de $48; 359 kg de azeite, 8,5 kg de banha e 750 gramas de manteiga. Como fruta, apenas encontramos ananases no valor de $50, o que significa que de facto não era servida fruta ao almoço. Em contrapartida, a quantidade de pão consumida era de 3592 kg.

Podemos por esta lista imaginar o principal tipo de pratos consumidos: Sopas de couves, bacalhau com grão, carne de carneiro com batata ou com feijão e mais raramente com arroz, acompanhados com muito pão e cozinhados em azeite, num fogão a carvão.

Ausência total de fruta, muito pouco leite, muitos poucos legumes, e ausência quase total de peixe fresco e total de carne de vaca.

Trata-se na verdade de uma dieta muito pobre, e provavelmente muito perto da dieta típica dos estratos sociais que constituíam o proletariado lisboeta da época.

Mesmo assim, em 1920, "A Solidária" já não está em condições de assegurar uma refeição a todos os seus sócios.

Desta forma, pela boca de César Porto, que passa a ter assento na Comissão Administrativa de "A Solidária" desde que em 1918 substitui Luís da Mata no lugar de director técnico da Escola Oficina Nº1, se diz que "... "A Solidária" não poderia continuar a dar lanche a tantos dos seus sócios, ficando determinado (sic) ser o lanche só para os mais necessitados **por opinião do Conselho Escolar** (sublinhado nosso)..." (Sol. 220, 8 Mar. 1920).

Esta acta, que mostra bem que os alunos a partir daqui pouco terão a ver com a gestão de "A Solidária", e portanto e sobretudo do "Lanche Escolar", que como já vimos era a actividade que, pela sua importância e pelas verbas envolvidas, saía claramente do tipo de actividades desportivas e lúdicas que caracterizaram a vida da maioria das associações existentes em escolas do tipo "educação nova", mostra-nos também a crise financeira em que a própria escola se encontrava na altura.

As excursões

Como temos vindo a dizer ao longo desta tese, as excursões eram na Escola Oficina Nº1 um elemento essencial inseridas num esforço tendente a fazer com que as crianças "vissem" aquilo que estudavam, numa palavra, um esforço tendente a dar um suporte "físico", real, às aprendizagens escolares.

Eram também uma forma de as familiarizar com actividades diferentes daquelas a que crianças pobres dum meio urbano estariam habituadas a presenciar: A faina da pesca, as colheitas, as sementeiras, etc.

Eram por outro lado e dentro das concepções educativas muito comuns dos meios educativos ligados à educação nova e às pedagogias libertárias, uma forma de restituir, na medida do possível, estas crianças à "natureza", visto como algo de intrinsecamente bom, puro e saudável, por oposição à "corrupção" dum meio artificial e doentio construído pelo homem que a cidade industrial tão bem personificava.

Assim, o mar, os rios, as montanhas, o campo, as árvores e os animais eram para estes ecologistas "avant la lettre" o contraponto nostálgico a uma fase da civilização humana que eles por vezes, e em contradição com a sua esperança no progresso e na ciência, recusavam em bloco.

As excursões de que falaremos nesta parte da tese estariam mais ligadas a estes dois últimos aspectos, apesar de, nesta escola, ser difícil detectar rupturas entre as variadíssimas actividades que nela ocorriam, tudo se coadunando num conjunto cuja harmonia por vezes surpreende.

Eram também estas excursões, com todos os preparativos e actividades a elas ligadas, uma maneira de incentivar e desenvolver nestas crianças capacidades de organização, de decisão e de autonomia que se encontram entre os objectivos primeiros dos pedagogos da Escola Oficina Nº1.

Na maioria das vezes e por manifesta falta de recursos, estas excursões não durarão mais do que um dia, terminando à noite com uma festa na escola, onde se janta, dança, etc..

Antes mesmo da existência de "A Solidária", tomamos conhecimento pela primeira vez duma destas excursões através das actas da Direcção da escola datadas de 28 de Setembro de 1908 e de 5 de Outubro do mesmo ano:

> *"... Os nossos alunos foram em uma excursão que a cooperativa dos estofadores realisou no passado domingo 27 do corrente, a Villa Franca da Xira, convidados por aquela agremiação.*
>
> *Os alunos conduziram-se irrepreensivelmente, sendo alvo das melhores referências por parte daquela util e simpática instituição, de cativantes amabilidades por todos os excursionistas (...) que fizeram uma quete. (...) Foram lidos os relatórios feitos por alunos da nossa escola da excursão a Villa Franca - relatórios que denotam um certo aproveitamento dos alunos resolvendo-se enviar um cartão ao Conselho Escolar (...) significando-lhe que a Direcção se congratula com o progresso dos alunos ainda que os professores tivessem alguma interferência, corrigindo leves defeitos da redacção..." (a.d. 247 e 249, 28 Set.e 5 Out. 1908).*

Mas a primeira excursão da responsabilidade de "A Solidária", realiza-se no dia da "festa da paz", 18 de Maio de 1910, um dos poucos dias "sagrados" na Escola Oficina, a par do 1º de Maio e do dia da Árvore, e consistiu num dia passado no jardim do Campo Grande.

Motivos que não só os lúdicos estariam na origem desta "festa - excursão" que terá tido em Adolfo Lima um dos seus instigadores e organizadores.

Assim, pela acta referente à reunião da Direcção da Escola Oficina Nº1 que se terá realizado no dia 3 de Maio de 1910 poderemos ler o seguinte:

"... o Sr.Dr. Adolfo Lima pergunta a opinião da Direcção sobre o seguinte alvitre: como o dia 18 do corrente, aniversário da Conferência da Paz, é feriado na escola, e como nesse dia, a passagem do cometa de Halley pela terra coincide com aquela festa, A Solidária convidaria as escolas de Lisboa a reunirem-se no parque do Campo Grande, para ali fraternizarem, como sinal de regojizo pela festa da paz e de protesto contra a ignóbil exploração que tem sido feita a propósito do cometa de Halley. O alvitre tem o aplauso de todos os directores..." (a.d. 335, 3 Maio 1910).

Assim nos aparece, neste caso, o carácter claramente político desta iniciativa, o qual será mais aprofundado noutra parte deste capítulo sobre "A Solidária".

Ela própria no seu "Relatório de Gerência..." relativo aos anos de 1910 e primeiro trimestre de 1911, que tão abundantemente tem sido referido nesta parte da tese, descreve esta "excursão" nos seguintes termos:

"... Em 18 de Maio, celebrando o dia da festa da Paz e querendo contribuír modestamente, dentro das nossas forças contra as ideias terroristas a respeito da naturalissima passagem do cometa Halley, promovemos uma festa de fraternidade escolar que se realizou no belo parque do Campo Grande.

Consistiu a nossa festa em as escolas irem nesse dia, comer os seus lanches a esse parque e fraternizarem-se todos os nossos camaradas das outras escolas, jogando, brincando, correndo com alegria da vida e da Liberdade.

A nossa iniciativa, não foi porém, compreendida pelos nossos colegas da maioria das escolas, nem pelos seus respectivos directores, aos quais, parece, incubia a educação deles.

Por isso a nossa festa não teve o resultado que tínhamos idealizado.

Cumpre-nos, todavia destacar aqui as unicas escolas que compareceram.

Escola do Grupo Republicano de Instrução e beneficiência Thomaz Cabreira, Escola do Centro Republicano da Pena, Academia de Instrução Popular.

A estas escolas os nossos sinceros agradecimentos, assim como ao Centro Alferes Malheiros, do Campo Grande que, no final à retirada, nos convidou a visitar a sua sede e ofereceu a todas as escolas um delicado copo de água..." ("Relatório da Gerencia da Associação dos Alunos da Escola Oficina Nº1" ano de 1910 - 1º ano).

Sabemos também que "A Solidária " em 1912 e em 1913 organiza excursões fluviais que nos são relatadas duma forma muito breve, da seguinte maneira:

"... uma descida do rio no vapôr Alcochete, ir à praia onde brincaram e donde foram recolhidos às 4 da tarde, volta a Lisboa, jantar na escola e Sarau com fogo de artificio..." (a.d. 424, 11 Jun. 1912).

O mesmo se passa um ano depois, quando a Solidária, de novo, freta um vapor para um destes passeios fluviais, tal como nos é contado na acta da Comissão Administrativa desta associação, datada de 14 de Maio de 1913.

Com mais pormenores, são-nos relatadas outras destas excursões, relativas a anos posteriores:

"... Saiu-se da escola às 9 horas, para Algés; chegando ali foi-se para a praia; ás 12 horas vieram os alunos para a alameda, lanchar pasteis e pão, oferecendo o Sr.Julio Eduardo, o Sr.Pedro Nunes e o director da Trupe Enfantine dos Batistas capilé e leite.Acabado o lanche os alunos foram outra vez para a praia; ás 4 horas vieram-se embora para a escola, onde às cinco houve o jantar e depois deste, dança às 10 horas terminada..." (Sol. 143 17 Jun. 1917);

Ou este outro programa para outra destas "festas -excursões":

"... Saída da escola às 9 horas para os alunos que vão de carro desde o Rocio e às 7 H 30 para os que vão a pé. Ida à tapada de Benfica. Às 12 h 30, lanche.

- Saída da tapada às 16 horas

- Jantar na escola às 17 h 30

- dançar às 20 horas com recitação de poesias nos intervalos.

Resolveu-se falar com o Sr.António Lima para ver se quer fazer umas sombras chinesas também nos intervalos da dança.

Igualmente se decidiu convidar os professores para o jantar, servindo os membros da Comissão Administrativa.

O menu é o seguinte:

Lanche - carne assada

jantar - canja de pato e pato guisado

Ficaram encarregues de saber os preços dos carros e comboios até Benfica os alunos Rui de Macêdo, Armando Pinto e Abilio da Silva..." (Sol. 178 14 Maio 1918).

Este é, como se vê, um menu de luxo nesta escola.

Têm lugar nesta escola inumeras outras excursões, sobre as quais teremos ocasião de nos debruçar quando na parte desta tese relativa às aprendizagens nos referirmos à disciplina de Ciências leccionada por António Lima: será o porto de Lisboa quando se falar de comunicações, a Trafaria com a intenção de ver o levantar das redes de pesca; o campo para observação das colheitas e das sementeiras na Primavera e Outono, as vindimas em Outubro, etc.

Mas poucas dúvidas restam que a "coroa de glória" desta associação, no que às excursões diz respeito, é constituída pelo "Mês no Campo" que ela consegue organizar em Setembro de 1913. Aliás as secções de "A Solidária" que se dedicam à organização de excursões passarão a partir desta data a ter esse mesmo nome: "Mês no Campo".

Temos pela primeira vez conhecimento desta iniciativa de "A Solidária" através de uma acta da Comissão Administrativa desta associação datada do último dia do mês de Julho de 1913:

"... alvitrou-se que a Solidária promovesse a permanência no campo durante um mês de todos os alunos e professores que possam acompanhá-las, o que seria da maior utilidade para a saude dos nossos consórcios e nenhum prejuízo traria ao seu adiantamento escolar porquanto as aulas ali funcionariam proveitosamente. Atendendo às dificuldades de pôr em prática um alvitre de tal importancia, deliberou-se estudar cuidadosamente a possibilidade de o fazer antes de pedir à Direcção da Sociedade Promotora de Escolas a necessária autorização..." (Sol. 16 Jul. 1913).

Quinze dias depois, começa a definir-se melhor o que vai ser esta "excursão":

"... O sócio ordinário José de Macêdo proferiu algumas palavras nesta reunião oferecendo ele e seu irmão, também sócio ordinário, casas para habitação de todos os alunos durante o mês de Sapataria. O Sr.Luís da Mata, em seguida também proferiu algumas palavras elogiando-os pelas suas iniciativas que muito valiosas são.

Foi lida uma circular para se enviar às familias dos sócios ordinários, avisado-os da estada durante o mês de Setembro no campo e avizando-os também do que os filhos têm que levar e ao mesmo tempo, pedindo que contribuíssem com alguma quantia..." (Sol. 20 18 Ago. 1913).

Por parte da Direcção, poder-se-á ler o seguinte:

"... Tendo a comissão administrativa de "A Solidária" pedido autorização para realizar um mês de estudos no campo, contando já com valiosos auxilios, a Direcção resolveu louvar essa iniciativa e coadjuvá-la na medida do possivel..." (a.d. 468, 27 Ago. 1913).

Mas mais instituíções se associam a esta iniciativa de "A Solidária" que na altura terá dado algum brado:

"... depois leu-se uma carta da Assistência Nacional aos Tubercolosos subscrevendo-se com 50 escudos (cinquenta escudos) para a estada no campo durante o mês de setembro dos sócios ordinários (...) O Sr. Luís da Mata comunicou à Comissão Administrativa de que no Diário do Governo foi publicada uma portaria de louvor à Solidária por esta Associação organizar uma colónia de férias durante o mês em Sapataria..." (Sol. 23 e 24, 8 e 17 de Set. de 1913).

Pelas datas destas actas, se pode verificar que elas foram feitas durante a estada destas crianças em Sapataria. Infelizmente, elas são parcas em informações, dando toda a impressão de terem sido redigidas à pressa: havia mais que fazer.

Portanto até aqui tudo parece ter sido claro: dois sócios de "A Solidária", já nossos conhecidos, os irmãos Rui e José de Macedo, põem à disposição dos alunos da Escola Oficina N°1 o que provavelmente será uma propriedade agricola, uma quinta, ou uma casa de campo dos seus pais, que se situa na localidade de Sapataria, perto de Pêro Pinheiro, na zona de Sintra, fornecendo assim o alojamento às crianças. Esta iniciativa é apoiada pela Assistência Nacional aos Tuberculosos e é louvada pelo Governo da República.

Sobre como decorreu essa experiência que terá durado, não um mês, mas cerca de 20 dias, temos apenas o relatório feito por dois membros da Direcção da escola, o Sr.Regalo e o Sr.Rodrigues que passaremos a transcrever:

"... participam que foram no passado domingo a Sapataria onde estão veraneando os alunos da Escola Oficina N°1 e que a impressão por eles colhida foi a melhor possivel. Encontraram tudo em boa ordem, os rapazes e as raparigas com bom aspecto, notando-se uma relativa disciplina, respeitosa atenção para as vistas e todos com belas disposições sendo para notar os progressos feitos para bem do comportamento e boa disciplina com o que a Direcção se congratula. Citam os prodigios desenvolvidos pelo director de estudos, o Sr. Luís da Mata, para poder lutar eficazmente com a deficiência de recursos provocada pelo meio acanhado e mal abastecido de uma povoação pequena e onde tudo falta, tendo contudo conseguido levar a cabo, sem nunca nada faltar e a contento de todos, pois tiveram sempre refeições abundantes e variadas. Citam o belo exemplo da Comissão Administrativa de "A Solidária" sempre incansável e solicita para servir os seus pequenos camaradas, só tomando as suas refeições depois de todos estarem levantados e brincando. Declaram igualmente a sua satisfação pelo asseio e ordem em que encontraram todos os apetrechos de cozinha, louças e camas, tendo as palavras de maior louvor pelo trabalho insano do director de estudos Sr.Mata, que segundo as suas investigações que fizeram, é digno da maior admiração assim como a sua Exmª esposa, Dª Antónia Mata que se dedicou com a maior abnegação e natural carinho ao bem estar dos pequenos (...) Enumera-se a soma de dedicação e sacrificios, até o levantarem-se de noite, ora um ora outro, para verificarem o estado febril de um aluno que tinha um pouco de febre, pôr a urinar outros que não sendo periódicamente acordados urinavam na cama..." (a.d. 469 e 470, Setembro de 1913).

Neste relatório, apesar de tudo tocante (quem hoje é que se preocuparia em ir ver "in" loco, como as coisas se estavama a passar), mas que teria tido na sua origem, a estranheza por parte de alguns directores perante o facto de estas crianças irem "sózinhas" para o "campo", se notam as diferenças de sensibilidade entre os membros da Direcção da Escola Oficina N°1, e os pedagogos que fizeram desta escola uma interessantíssima experiência pedagógica.

Na verdade, e infelizmente para nós, pouco mais é que um relatório de "inspecção" onde o principal é constituído pela disciplina, arrumação, limpeza e questões afins, pouco ou nada sendo dito sobre as actividades levadas a cabo pelas crianças, a sua organização, etc.

O que é um facto é que este "Mês no Campo" marcou decisivamente a memória colectiva da Escola Oficina e de "A Solidária", que durante uma série de anos tentará repetir a experiência, sem no entanto o voltar a conseguir, ficando apenas o nome da sua secção de excursões, a lembrar-nos da importância que a estada em Sapataria teve.

Controlar os comportamentos, difundir as normas, modelar as atitudes

"A Solidária", já o tínhamos dito e sugerido, aparece frequentemente como uma estrutura intermédia entre os professores e os alunos, e o facto de se formarem "gerações" de "militantes" no seu comando, neste caso, na sua Comissão Administrativa, vai reforçar esse papel.

Neste sentido, e o mesmo se aplicando à maioria das associações de alunos que nesta altura caracterizam as experiências da educação nova, não restam dúvidas que tais associações se constituem como preciosos auxiliares dos projectos inovadores postos em prática pelos adultos que se assumem como os pedagogos de tais projectos.

Uma das formas, mas não a única, através da qual esse papel se exerce, relaciona-se com a maneira como "A Solidária" controla os comportamentos dos seus sócios ordinários, ou seja, da maioria dos alunos da Escola Oficina Nº1. Temos uma prova evidente deste tipo de actuação através da leitura atenta das actas de "A Solidária".

De facto logo no começo da vida desta associação tal aspecto vem ao de cima quando a segunda Assembleia Geral de "A Solidária" é convocada com o objectivo expresso de "julgar" o comportamento de três sócios que teriam agredido um outro:

> *"... Tendo vários sócios dito que a sua opinião seria perdoar por ser a primeira vez que se tinha este facto, outros que ele fosse expulso da associação e ainda outro, que ele fosse suspenso predominando afinal a opinião de que sendo a primeira falta cometida depois de constituída a associação, os alunos incriminados fossem por esta vez desculpados e que para casos futuros semelhantes "A Solidária" seria rigorosa e expulsaria do seu seio quem ofendesse a letra e os intuítos da Solidária.*
>
> *Não havendo mais ninguém inscrito o Sr.presidente encerrou a sessão..." (Sol. 2, 1 Mar. 1910).*

Diga-se em abono da verdade que em nenhuma acta ou documento referente a esta associação se encontram indícios de que tão rigorosa pena tenha alguma vez sido aplicada, mas note-se aqui a estrutura de autêntico tribunal que esta Assembleia Geral tenta copiar, recorrendo inclusivamente à utilização de termos que fazem parte do "calão" judiciário.

São tratados, nas reuniões da Comissão Administrativa, casos que vão desde os "palavrões" na presença das meninas, resolvendo-se, num caso "... chamar o sócio a uma reunião extraordinária da Comissão Administrativa, fazer-lhe sentir quanto é condenado o seu comportamento e avisá-lo que, desde que o facto se repita, a Comissão Administrativa levará o assunto para a Assembleia Geral propondo a eliminação do sócio..." (Sol. 16, 30 Jun. 1913); casos de distúrbios nos almoços:

"... Miranda ocupou-se do facto de um consórcio ordinário ter o hábito de incomodar os colegas na ocasião do lanche atirando-lhe pedaços de pão. Foi resolvido que o primeiro membro da Comissão que fosse atingido, protestasse imediatamente contra o facto, no que será acompanhado pelos colegas..." (Sol. 16, 30 Jun. 1913);

Casos de alunos que "comem de mais":

"... resolveu-se que o aluno José Lopes passasse à mesa para o lado da aluna Fernanda Mata para esta tentar impedir que ele coma desmedidamente..." (Sol. 88, 14 Jun. 1915).

Não raro, a Comissão Administrativa de "A Solidária " se substitui aos professores, não só pelo que censura, mas também pela forma como o faz.

Assim e tentando, de novo, reprimir o uso de "palavrões", pelo menos à frente de meninas, poderemos ler o seguinte:

"... Tomando este caso na devida consideração resolveu-se reunir a Comissão Administrativa a fim de comunicar a esse sócio quanto é ridiculo e prejudicial a sua censurável conduta. Pelo mesmo facto, já foi chamado o sócio ordinário José Zacarias junto da Comissão Administrativa, mostrando-lhe o quanto são de condenáveis as suas palavras, mostrando-se esse sócio arrependido..." (sol.17 4 Ago. 1913).

E, noutras vezes, abusa-se de um poder que lhes foi delegado pelos seus colegas, como poderemos verificar pela leitura da acta referente a uma reunião da Comissão Administrativa de "A Solidária", que terá decorrido no mês de Julho de 1913, e que transcrevemos de seguida:

"... O colega Dionisio não concorda com o costume de apalpar os alunos à saída da casa do lanche para se verificar se levam pão que habitualmente deitam fora; foi resolvido que se abandonasse esse sistema, sendo suficiente a declaração feita pelos alunos..." (Sol. 14, Jul. 1913).

Trata-se na verdade de crianças que introjectam muitas das normas e valores que os professores lhes passam, mas que depois, por vezes, as aplicam sem o tacto e o bom senso de adultos o que motiva, por parte destes, protestos, como se deu com Luís da Mata face a este caso da "revista aos alunos".

Mas não é só no que diz respeito ao controlo dos comportamentos que este tipo de associações se revelavam como preciosos auxiliares dos projectos educativos lançados por adultos, e tudo o que temos vindo a mostrar sobre o que era a vida e a actividade de "A Solidária" nos mostra isso: Quer se trate do tipo de peças de teatro que a secção Dramática de "A Solidária" escolhe e encena, quer do tipo de excursões que organiza, protestando, como atrás tivemos a ocasião de verificar, contra a forma

como os meios religiosos conseguiram pôr em pânico uma parte da população de Lisboa a pretexto da passagem do cometa "Halley", quer no facto de promover conferências sobre os males do alcoolismo e do tabagismo, umas; sobre as vantagens da higiene outras, quer ainda no tipo de jornais que assina, como por exemplo, o jornal "o Vegetariano", tentando impor um "menu" também vegetariano, entre outras decisões e actividades, se mostra que será também através das crianças organizadas em associações tanto ou mais do que através dos currículos ministrados na escola, que os pedagogos da Escola Oficina N°1 tentam fazer passar uma série de prescrições que consideram essenciais à construção da imagem que do homem e da sociedade eles têm.

Mas de que forma o fazem?

Crianças e adultos

Na sequência de uma rápida leitura das actas e documentos de "A Solidária", dificilmente nos poderemos aperceber do papel que, directamente, os adultos nela desempenham, pelo menos até ao ano de 1920, quando esse papel se torna evidente.

Assim, no primeiro ano de vida desta associação, nas actas das suas cinco Assembleias Gerais nenhum adulto se pronuncia, e só damos pela sua presença ao ler o livro de presenças, notando-se então que, neste ano, Adolfo Lima esteve em todas estas reuniões. Ao lermos as actas da Direcção da Escola Oficina N°1, percebemos que foi por iniciativa do mesmo Adolfo Lima que "A Solidária" organizou a excursão de "protesto" ao Campo Grande, e no "Relatório..." de "A Solidária" referente ao ano de 1910, são-nos dados inúmeros testemunhos do papel dos professores e de outros adultos na organização do seu almoço, da sua escrita, etc.

Sobre os anos de 1911 e 1912, como atrás dissemos, na ausência de actas desta associação, pouco sabemos do que nela se passa, mas as actas da Direcção revelam-nos que estas crianças parecem não ver da mesma forma o papel dos professores e o papel da Direcção, reagindo negativamente aos reparos desta última sobre a higiene da cantina (a.d. 368, 17 Jan. 1911).

A partir de 1913 tudo nos indica que Luís da Mata terá estado presente em todas ou quase todas as reuniões da Comissão Administrativa, tendo a sua acção sido discreta mas importante nas decisões desta comissão.

Assim, por exemplo na Acta n°14 de Julho de 1913, acta onde deparamos com o protesto de alguns alunos por serem revistados à saída da "casa do lanche", Luís da Mata intervém, dizendo "... ter sido o primeiro a protestar contra esse hábito, quando na sala do lanche assistiu ao facto..." (Sol. 14, Jul. 1913).

Desta declaração, feita no final da reunião e quando a Comissão Administrativa já tinha tomado a decisão de suspender a "revista " aos alunos, poderemos deduzir que:

1° - Luís da Mata não tinha sido informado pela Comissão Administrativa de "A Solidária" da decisão de revistar os alunos à saída do almoço;

2° - quando soube, foi por ter visto na "casa do lanche" alunos a revistarem outros, e ao protestar, não impediu que este procedimento tivesse continuado;

3º - nesta reunião, ele fala no fim, parecendo não querer influenciar a tomada de decisão por parte da Comissão em suspender esta forma de proceder.

Mais tarde, quando estala um conflito entre a Comissão Administrativa de "A Solidária" e uma boa parte dos alunos da escola a propósito do "menu" vegetariano que a Comissão conseguiu impor, Luís da Mata apazigua os ânimos, interferindo duma forma indirecta:

"... O Sr. Luís da Mata disse que tinha falado com o Dr.Moraes Manchego sobre o regime vegetariano (...) e que o Dr.Manchego lhe tinha dito que para na escola se estabelecer um regime alimentar regular, seria conveniente fazer um inquérito sobre a alimentação dos alunos fora da escola cujas indicações conjugadas com os da sua inspecção médica seriam a base para a prescrição do regimen conveniente para a maioria dos alunos.

A Comissão Administrativa acatou o parecer e resolveu acatar o inquérito..." (Sol. 50 23 Mar. 1914).

Pensamos que esta forma de proceder de Luís da Mata ilustra bem a primeira fase das relações entre as crianças e os adultos, dentro de "A Solidária".

Com efeito estes, tal como se dá com Adolfo Lima durante o primeiro ano de vida desta associação, estão presentes, mas evitam interferir, ou mesmo falar, durante as reuniões.

No entanto, a sua presença é impossível de iludir, e quando a Comissão Administrativa de "A Solidária" "ameaça" os alunos de serem expulsos da associação, caso continuem a "falar mal", poderemos ler na mesma acta, que "... o consórcio Luís da Mata autorizou a Comissão a declarar que ficaria muito mal visto pelo corpo docente, qualquer aluno que por questões de ordem moral fosse expulso da Solidária..." (Sol. 16, 30 Jul. 1913), reforçando assim a autoridade da liderança desta associação e mostrando aos eventuais recalcitrantes de que lado estaria o verdadeiro poder da escola, ou seja, os adultos e, neste caso, os professores, em caso de conflitos.

Anos mais tarde, quando estes conflitos se agudizam os professores não hesitam em intervir ao lado da Comissão, convocando (ou fazendo convocar) uma Assembleia Geral:

"... Tomando a palavra o Sr. César Porto, disse estranhar que os alunos que utilizam o lanche atirassem com o pão e o estragassem inutilmente, fazendo uma espécie de protesto incompreensivel contra a organização do lanche, contra os membros da Comissão Administrativa em quem delegavam e a quem podem pedir contas da boa ou má administratação.

Em seguida o Sr. Mata tomou a palavra para lembrar o encarecimento dos géneros que não permitem, pelo menos por agora e com razão, certas melhorias que alguns alunos desejavam.

Lembrou também o Sr. Mata que o lanche não é obrigatório e que qualquer aluno que não o ache bom poderia deixar de lanchar, evitando assim protestos que não mostram delicadeza para com a escola nem com a Comissão Administrativa, nem com "A Solidária", associação que é de todos.

Encerrou-se a sessão às 13h15mn..." (Sol. 120, 11 Jul. 1916).

De notar que esta "Assembleia Geral" não durou mais de quinze minutos, tendo pois constituído, sobretudo, um "raspanete" dos professores aos alunos por estes hostilizarem a Comissão Administrativa de "A Solidária", que consideravam responsável pela má qualidade das refeições.

E ao invés de a destituírem, o que era, à luz dos regulamentos perfeitamente possível, escolhem formas indirectas de a contestar, o que mostra que: 1° - algo não corria bem no que respeita à forma de utilização das regras de democracia directa que eram as da Solidária; 2° - a distância entre a Comissão Administrativa de "A Solidária" e a maioria dos alunos era de molde a fazer com que estes se não dirigissem directamente a esta Comissão, preferindo ter o tipo de comportamento típico das situações em que a comunicação entre os actores é deficiente e o seu estatuto desigual; 3° - os professores acabam por confirmar esta situação ao interferirem directamente, tomando partido pelo "poder" estabelecido que assim emerge como um prolongamento do seu próprio poder.

Os próprios "militantes" de "A Solidária" eram por vezes repreendidos pelos professores, como se pode notar pelo que vem escrito numa acta do mesmo ano em que se le que:

"... O Sr.Mata propôs que todos os alunos que nada tivessem que fazer para "A Solidária" fossem às terças feiras das 13 às 14 horas para as aulas em que estivessem atrasados.

Foi aprovada a proposta pela Comissão Administrativa, entrando desde logo em execução..." (Sol. 127, 28 Nov. 1916).

Outra reunião que não durou mais de 15 minutos, em que Luís da Mata "sugere" aos membros da Comissão Administrativa, entre os quais estaria a sua própria filha, que fossem estudar, e fossem depressa. A "sugestão", claro está, foi aceite, e de imediato.

A partir de determinada altura, como nos podemos aperceber inclusivamente pelos exemplos que vimos dando, tudo indica que a posição de discrição e "não intervenção" dos adultos que assistem às reuniões da Comissão Administrativa de "A Solidária" se vai modificando, facto que se acentua com a substituição de Luís da Mata por César Porto em 1918, quando o primeiro abandona a Escola Oficina N°1.

César Porto, será um director técnico interveniente e autoritário, até conseguir subordinar totalmente "A Solidária" aos professores.

A proposito de César Porto, repare-se que os três homens que de 1910 a 1920 se encarregam de acompanhar "A Solidária" são os responsáveis pedagógicos da escola, exercendo também funções de ligação entre as Direcções e os professores, ocupando os cargos de secretário do Conselho Escolar, no caso de Adolfo Lima e de director técnico, cargo criado a partir de 1914, nos casos de Luís da Mata e de César Porto.

Destes três adultos que foram de certa forma "tutelando" a Comissão Administrativa de "A Solidária", conhecemos melhor a actuação dos dois últimos, ou seja, de Luís da Mata e de César Porto, tendo o principal da acção de Adolfo Lima o provável dinamizador da ideia de formar esta associação, sido oculta pela ausência de actas de "A Solidária" durante os anos de 1911 e 1912.

Luís da Mata, e como antes tínhamos dito, é, a par dos irmãos Lima, um dos mais interessantes pedagogos que por esta escola passou, tendo, na sua acção junto de "A Solidária", preenchido um papel típico do pedagogo libertário, interferindo o menos possível, deixando inclusivamente as crianças avançarem para algumas asneiras, dentro do princípio de que só se aprende, errando.

É possível e provável como atrás dissemos, e algumas actas parecem indicar, que, à medida que o tempo foi passando, e a par da degradação pedagógico-institucional da Escola Oficina Nº1, a paciência que este tipo de papel exige, se fosse a pouco e pouco esgotando, acabando os seus últimos tempos com a Solidária duma forma um pouco mais autoritária.

Nada que se compare, porém, com César Porto, que na nossa opinião, e como pedagogo, não chegaria aos calcanhares quer dum Luís da Mata, quer dum Adolfo Lima, de quem era aparentemente amigo, se tivermos em conta a ampla colaboração que forneceu à revista "Educação Social" de que Lima era director [63].

Outro dos aspectos que se nos afigura importante de nomear é a dos reflexos que as lutas entre professores e directores, ou para sermos mais precisos entre linhas de desenvolvimento sócio-pedagógico, que numa escola tão pequena e onde todos se conheciam, inevitavelmente passavam por questões de ordem pessoal, tinham na vida de "A Solidária".

Assim, em 1911, e como atrás tínhamos visto, os alunos de "A Solidária", dando-se bem com os seus professores, "acolhem mal" as sugestões dos membros da Direcção (a.d. 368, 17 Jan. 1911); em Setembro de 1914, Adolfo Lima que durante este e o ano anterior nunca tinha vindo a nenhuma reunião da Comissão Administrativa de "A Solidária", irrompe por ela a dentro em força, veiculando posições que em tudo contrariavam o que ele tinha escrito sob o papel dos adultos numa associação de estudantes:

> *"... O professor Adolfo Lima participou que tendo o sócio aderente Luís da Mata, Director Técnico da Escola Oficina pedido à Direcção que o dispensasse de acompanhar os trabalhos da Comissão Administrativa da Solidária, a Direcção acedera ao seu pedido; que doravante todos os professores tomariam parte nas reuniões da Comissão Administrativa, dividindo-se esta em secções mistas de professores e alunos, afixando-se listas com a sua composição para ser do conhecimento de todos.*
>
> *Fernanda Mata comunicou que o professor Artur Santos a encarregou de saber se "A Solidária" queria adquirir calções para as alunas se apresentarem na próxima festa; O professor Adolfo Lima disse que "A Solidária " nada tinha que ver com isso..." (Sol. 71, 14 Set. 1914).*

Esta agressividade de Lima para com a Comissão Administrativa de "A Solidária", de que fazia parte Fernanda Mata, filha de Luís da Mata, que era com quem Lima se encontrava em franco e aberto conflito nesta altura, será, provavelmente, o reconhecimento que em todo este conflito a própria "Solidária" terá tomado partido.

O que é um facto é que Lima está na realidade agastado com esta associação e recusar-se-á, inclusive, a continuar a pagar as quotas, desligando-se violentamente da escola e da associação de que tinha sido um dos principais fundadores.

De notar, no entanto, que nos escritos posteriores de Lima, nunca a imagem desta escola aparecerá minimamente beliscada, antes pelo contrário, o que só abonará em favor da sua nobreza de carácter.

Mas os exemplos deste envolvimento de "A Solidária" nas questões conflituais entre os adultos da escola continuam, cerceando a pouco e pouco o que restava de autonomia desta associação.

Assim, em 1917, os professores não hesitam em instrumentalizar a "Solidária" para tentarem pressionar a Direcção a fazer obras de melhoramento no edifício da escola:

> *"... O Sr. Mata ajudou a explicar à Comissão Administrativa a ideia desses alunos, apresentando-as depois aos demais sócios, alunos da Escola Oficina. A Comissão Administrativa aprovou a proposta, ficando de acordo em ir ter com a Direcção..." (Sol. 136, 10 Abr. 1917).*

Ou seja, os professores "sugerem" a alguns alunos que se mostrem descontentes pelas instalações, que convoquem uma Assembleia Geral, em que estes "dão o recado mal dado", pelo que têm que ser os professores, neste caso Luís da Mata a explicar à Comissão Administrativa de a "Solidária" e aos restantes alunos da escola o que os primeiros queriam dizer. Enfim, tudo acaba por se resolver, e a Comissão lá acaba por concordar em apresentar à Direcção da Escola as reinvidicações, que no fundo serão as dos professores.

Nada claro, nem muito honesto, mas muito comum quando subsistem no mesmo espaço, em condições de aparente igualdade, professores e alunos, crianças e adultos.

Algo de semelhante se passará quando Luís da Mata sair em 1918 desta escola e a sua filha se sentir francamente mal na direcção de "A Solidária", sentimento que César Porto não se coíbe de ir alimentando.

Resumindo, o papel dos adultos em "A Solidária" não poderá ser negligenciado, e está relacionado com a história desta associação, por um lado, e com a história da própria Escola Oficina Nº1, por outro.

As datas-chave que ajudam a explicar esta história de "A Solidária" serão essencialmente três: 1910, quando ela é fundada 1918, quando Luís da Mata a abandona, e 1920, quando os seus estatutos forem alterados.

Assim, nesta primeira fase da vida desta associação, ou seja, de 1910 a 1918, quando nela se farão representar Adolfo Lima, nos dois primeiros anos e Luís da Mata, de 1913 até ao fim da sua permanência na Escola Oficina Nº1, o papel dos adultos, sobretudo nos primeiros anos, é essencialmente caracterizado por uma actuação discreta e pouco interveniente, deixando às crianças o estatuto de actores principais. Nesta altura os adultos são os moderadores das decisões das crianças, ajudam-nas a levar à prática os seus planos e numa ou noutra altura corrigem-lhes ainda que duma forma muito discreta os eventuais excessos e erros.

Ainda dentro desta fase, e à medida que a Comissão Administrativa se for "profissionalizando", os professores da Escola Oficina N°1 estarão preocupados em lhe conceder o seu apoio, num compreensível esforço de fazer cumprir as regras pelas quais se rege a maioria deste tipo de associações, acabando no entanto por contribuir para uma imperceptível, mas detectável distanciação desta Comissão face ao resto dos alunos da escola.

Por outro lado, ainda dentro deste período e com a agudização dos conflitos entre as diversas linhas de desenvolvimento sócio-pedagógicas existentes, e já por nós detectadas, os adultos não conseguirão manter "A Solidária", ou seja, nesta altura, a Comissão Administrativa de "A Solidária", fora destes conflitos, não resistindo, inclusive, à tentação de a manipular.

Perto da parte final deste período, as formas de actuação dos adultos nesta associação serão, também, mais "directivas" e intervenientes do que nos primeiros anos.

A partir de 1918, estarão, pois, reunidas condições que nos levam à segunda fase de vida desta associação, fase essa que não representará mais do que a sua morte.

O fim de "A Solidária"

Em 22 de Junho de 1920 reúne-se uma Assembleia Geral de "A Solidária" com o fim de reestruturar os seus estatutos.

As principais modificações introduzidas nestes novos estatutos de 1920, são as seguintes:

1° - " A Solidária" passa a ser constituída pelos alunos da Escola Oficina N°1 e pelo seu corpo docente, quando, quer na versão de 1910 quer na de 1913, só os primeiros a constituiam.

Os sócios ordinários, ou seja, os sócios com direito a elegerem e a serem eleitos, serão os alunos e os professores.

2° - A gerência de "A Solidária" passa a ser constituída por uma **Comissão Educativa,** composta por um aluno de cada grau dos cinco mais adiantados escolhido pelos seus próprios colegas em Assembleia Geral mediante listas propostas por qualquer grupo de sócios, portanto reforçando-se nos estatutos aquilo que já acontecia na prática, isto é, a exclusão das crianças do 1° grau na vida desta associação, e dando-se a oportunidade de os professores apresentarem propostas de alunos para esta comissão; e por uma **Comissão Administrativa** definida duma forma confusa no exemplar de estatutos a que tivemos acesso, mas que na acta da Assembleia Geral a que nos referimos é bem mais clara:

> *"... Uma Comissão Administrativa que será eleita pelo Corpo Docente, composta por dois professores ou professoras, e quer do Director Técnico da escola, quer do sub-director, quer ainda de qualquer outro representante da Direcção da Sociedade Promotora de Escolas (sócio ordinário em todo o caso) (sic), que ocupará o lugar de presidente e ainda de 2 alunos escolhidos pela Comissão Educativa dentre os seus membros..." (Sol. 241, 22 Jun. 1920).*

Ou seja, os professores escolherão entre si dois representantes e, na prática, a Direcção da S.P.E., que é simultaneamente a Direcção da escola, escolherá os outros três, isto é, o director técnico,

o subdirector da escola, cargo novo que aparece nestas actas pela primeira vez, e um seu representante directo que ocupará o cargo de presidente.

Os dois professores ocuparão os cargos de secretário e 1º tesoureiro, e os dois alunos ocuparão os cargos de 2º tesoureiro e de secretário dos dois professores.

3º - As funções da antiga Comissão Administrativa de "A Solidária" passam a ser divididas por estas duas novas Comissões, cabendo à Educativa o seguinte: - promover excursões artísticas e científicas - fazer visitas recíprocas a escolas, dar e promover festas de fraternidade escolar, como passeios de recreio, piqueniques, etc.

À Comissão Administrativa competirá:- realizar as festas escolares de educação e instrução, saraus literários, artísticos e festas desportivas - manter a cozinha escolar e resolver sobre todos os assuntos administrativos salvaguardando sempre os interesses dos sócios e da Sociedade Promotora de escolas.

Estes novos estatutos de "A Solidária", "aprovados" numa Assembleia Geral em que nenhuma criança tomou a palavra, representam na verdade um recuo impressionante face aos objectivos iniciais que presidiram à ideia de lançar uma associação deste género, objectivos esses que são inclusivamente ampliados pela revisão de estatutos de 1913.

Desta forma, os alunos são completamente destituídos dos cargos de responsabilidade que ocupavam, cargos esses que implicavam uma gestão a sério de aspectos que ultrapassavam a vida de "A Solidária", reflectindo-se em toda a escola. Eles são substituídos pelos professores, mas, mais do que isso, é a Direcção da escola que assegura, daqui para a frente, o controlo e gestão de "A Solidária", num processo que implica uma dupla derrota do que, na Escola Oficina Nº1, restava da influência libertária predominante dez anos antes.

As razões que estiveram na origem destes novos estatutos de "A Solidária", que reflectem bem aquilo que nesta altura se passa na Escola Oficina Nº1, não deverão ser imputadas a uma ou outra causa isolada, inserindo-se numa situação de contexto particularmente avesso a experiências deste tipo: problemas de ordem financeira da Sociedade Promotora de Escolas, que tinham o seu paralelo na crise sócio-política da sociedade portuguesa, quando se começa a assistir à derrapagem descontrolada da 1ª República para o seu fim já próximo; perca de força e de credibilidade dos ideais libertários, corroídos pelo endurecimento dos regimes políticos em que se inseriam e minados por uma outra ideia de revolução que se perfilava, na altura e pelo menos na óptica de muitos dos militantes operários, como a nova esperança de libertação e de sociedade; tudo isto inserido numa Europa parcialmente destruída por uma guerra devastadora e lançada numa crise política e de valores que só terá um término no final dos anos 40 e ao cabo dum outro conflito ainda mais devastador.

Tudo isto, que é muito, marca uma época em que uma a uma, as experiências educativas deste género foram caindo, exaustas e confusas.

Pensamos não ser demagógico invocar este contexto geral duma sociedade europeia que o conceito de "anomia" criado por Durkheim (Durkheim, 1977, ed.or. 1897) ajuda a compreender, para melhor perceber o que se passará nesta escola, que não estava isolada da sociedade portuguesa, que por sua vez também não estaria isolada do contexto europeu e mundial.

Mas se o contexto sócio-económico português e europeu constituem um pano de fundo no qual se inscrevem as modificações operadas na Escola Oficina N°1, e, portanto, também em "A Solidária", importa levar mais longe a investigação em torno das especificidades com que se manifestam, neste caso, tais contextos gerais.

Na verdade, a situação económica e organizativa de "A Solidária", e da própria Escola Oficina N°1, seria, em 1920, e a acreditar em César Porto, calamitosa.

A Direcção da escola parece, nesta altura, querer responsabilizar desta situação António Lima que ocuparia então o recém-criado cargo de subdirector. César Porto, numa proposta em que, assumindo-se como co-responsável do que até então se teria passado nesta associação, se oferece para pagar do seu ordenado juntamente com António Lima, o dinheiro que faltava em "A Solidária", fornece-nos um bem sugestivo quadro da situação em que esta se encontrava:

"... Considerando que apesar dos vários lapsos e enganos a rectificar, fica ainda por explicar, mau grado o esforço para isso feito, uma boa parte da diferença acusada que parece remontar a finais do ano anterior e começos do supra citado.

(...) Mas considerando, por outra parte que na época acima mencionada, juntando-se à menos feliz organização e complicação aumentante na cobrança dos lanches, almoços e cotas realizadas unicamente por crianças a que só lograria dar direcção um professor de escrituração bem conhecedor de "A Solidária" como então o não possuiamos - era grande e muito complexo o movimento da nossa associação - movimento a que se misturavam largas vendas para que ela pudesse subsistir, empréstimos feitos à escola que lutava com dificuldades, e compras precipitadas por vezes, que não deviam perder-se na escassez e carestias gerais;

Mais considerando que nem então nem depois nem desde muito tempo antes, havia o pessoal necessário para certos serviços da escola e muito menos para trazer em ordem o serviço de "A Solidária";

Que os sucessivos professores de aritmética não quizeram ou não puderam incumbir-se suficientemente da escrita da mesma associação, como exercicio das suas aulas, que as pessoas a quem se encarregou o ordenarem e adiantarem a escrituração cada vez menos em dia, ou pouquissimo fizeram, ou acumularam sucessivos erros que mais complicaram a tarefa; que podem ter-se perdido contas, mal guardadas por falta de elementos para um arquivo suficiente, e passadas de mão em mão do director para as aulas e de empregado para empregado; e que por todas essas razões, é justo que o Sr.António Lima seja alijado da sua parte de responsabilidade..." (Sol. 245, 4 Out. 1920).

Ou seja, de uma experiência de "autonomia", tutelada por adultos complacentes, animados duma vocação "sócio-pedagógica", numa escola com cerca de sessenta alunos, passa-se a pouco e pouco para uma associação responsável pela gestão dum orçamento que, em 1915, representa cerca de 20 por cento do orçamento global para a Escola Oficina N°1, numa escola com cerca de 160 alunos e 20 professores (a.d. 591, 22 Jan. 1918), numa conjuntura económica e política de recessão, em que os

orçamentos da escola e da S.P.E., deficitários desde 1918, só serão reequilibrados, com muito custo e de forma sempre precária, a partir de 1923 (a.d. 672, 20 Jan. 1923).

Em todo este cenário, tudo indica, assim, que a qualidade das intervenções e do apoio dos adultos em relação à "Solidária" decai a pouco e pouco, à medida que, dentro da escola, se forem acentuando as tensões institucionais, e a sensação que nos é transmitida por esta extensa "proposta" de César Porto é que estas crianças são "abandonadas" à frente dum património que, pela sua extensão e importância, se não coadunaria com as formas de gestão "amadora", típica de crianças.

Enquanto o dinheiro existe, estas falhas não são visíveis, ou não se fazem sentir no quotidiano de "A Solidária" que em 1917 atingirá o seu "pico" máximo no que respeita a secções, actividades, almoços, etc. A partir da altura em que ele começa a faltar, tornam-se evidentes as lacunas duma gestão infantil, o ambiente torna-se sombrio, e as recriminações começam a surgir.

Pensamos, que, na verdade, seria pedir de mais a crianças cujas idades oscilariam entre os 7 e os 14 anos, que, sózinhas, gerissem duma forma profissional uma associação com a dimensão e a complexidade que "A Solidária" chegou a atingir nesta altura.

Questões como balancetes, contabilidade, escrituração, relatórios, etc., só se compreenderiam inseridas em actividades que por um lado fossem geradoras de situações de aprendizagens escolares propriamente ditas, e por outro dentro duma perspectiva de "preparação para a vida" tão defendida pelos pedagogos que se agrupavam em torno da educação nova e das pedagogias libertárias, e como aprendizagens que eram, teriam de na verdade ser encaradas como tal pelos adultos, pelos professores.

Na verdade, ninguém poderia esperar que, espontaneamente, crianças desta idade se dedicassem duma forma consistente, competente e voluntária, a tarefas tais como as que acima descrevemos e que poderão, no mínimo, ser classificadas de "fastidiosas" para a maioria dos adultos.

Tudo indica que "A Solidária" destas crianças, ao invés daquilo que por vezes os adultos delas esperavam, era essencialmente constituída por excursões, natação, bicicletas, grupos de amigos e namoros, festas e dança, poder, "golpadas" e "reuniões secretas", enfim formas de estar na vida próprias dos grupos de adolescentes e pré-adolescentes que a compunham.

E não restam dúvidas que, tendo em conta as iniciativas que foram sendo tomadas nestes primeiros dez anos de vida de "A Solidária", estas crianças aproveitaram bem o facto de os professores não interferirem muito nas suas actividades, para se divertirem, naturalmente duma forma escandalosamente irresponsável, como o são as verdadeiras diversões, negligenciando as aborrecidas questões burocráticas e delapidando o dinheiro que conseguiam obter.

Através deste procedimento, deram a esta associação um cunho verdadeiramente juvenil, que a afasta da seriedade, artificial em crianças desta idade, com que muitos destes pedagogos parecem encarar estas associações.

Por outras palavras, estas crianças subverteram os planos construídos pelos adultos que diga-se, não parecem ter-se importado muito com tal subversão que ocasionalmente seria até bem vista, constituindo esta subversão a verdadeira experiência de autonomia por que elas passaram.

A sua atitude, depois das remodelações dos estatutos de 1920, mais não poderia ser senão de indiferença perante uma associação que já não lhes pertencia, e as suas formas de sociabilidade

desenvolvem-se a partir daqui e como em todas as outras escolas tradicionais, à margem das estruturas de "A Solidária", à margem das estruturas da Escola Oficina Nº1.

Será em vão que César Porto, dois anos mais tarde, exorta a Comissão Educativa de "A Solidária" a trabalhar:

> *"... O director técnico sugeriu aos restantes efectivos da Comissão Educativa, que lhes cumpria a escolher entre si, o Presidente, Secretário e Tesoureiro, e que com a ajuda dos dois eleitos para a Comissão Administrativa, deviam procurar trabalhar, tendo em dia o seu livro e contas, promovendo excursões, etc..." (Sol. 14, 16 Fev. 1922).*

A partir de 1920, perde-se o rasto das intervenções das crianças nesta associação, excepção feita a uma ou outra Assembleia Geral, em que nunca ou quase nunca as suas vozes são ouvidas, todas as reuniões sendo protagonizadas por adultos, em especial por César Porto.

Nas reuniões da Comissão Administrativa de "A Solidária", tratar-se-ão cada vez mais de assuntos que em paralelo com as actas da Direcção da escola nos darão mais informações sobre os problemas da Escola Oficina no seu todo do que os que dizem respeito à "Solidária" propriamente dita.

Aliás esta associação parece, e cada vez duma forma mais acentuada, como uma aborrecida imposição por parte dos adultos:

> *"... Queixando-se a professora Ema Cruz de que os alunos mostram uma grande má vontade em fazer cobrança de "A Solidária" chegando até alguns a recusarem-se. O Sr. César Porto diz que estes não têm razão nenhuma para assim procederem, pois visto que são sócios da Solidária tem obrigação de a auxiliar, mais então que trabalhando todos, pouco se cansará cada aluno. Ficou de chamar todos os alunos e fazer-lhes ver o caso..." (Sol. 74, 12 Maio 1926).*

Esta intervenção, muito característica num César Porto que raramente conseguia ver mais do que a superfície dos problemas, mostra-nos como tudo mudou desde os princípios da década anterior, e conduz-nos a uma busca mais porfiada de outros factores que estiveram na origem da decadência de "A Solidária", e da Escola Oficina Nº1.

Na verdade, e até aqui, tentámos ver como é que o contexto sócio-económico e político que atravessava a situação portuguesa e europeia se reflectia especificamente dentro dos muros da Escola Oficina Nº1, e em particular dentro de "A Solidária".

Nesta breve análise pusemos o dedo na situação financeira e organizativa da escola, mobilizando-a para tentar explicar o verdadeiro volte-face que a aprovação dos estatutos de 1920 representou no que respeita às ideias até aí veiculadas sobre a forma que deveria nortear a "autonomia" dos alunos.

Dentro deste contexto de recessão, quase se torna lógica e justificada a intervenção de César Porto no sentido de pôr os adultos no comando de "A Solidária", removendo dos lugares de

responsabilidade as crianças, e da forma como fomos apresentando o caso, quase poderíamos dizer que não poderia este ter evoluído de forma diferente.

Pensamos, no entanto, que isto só em parte é verdade, e que este foi apenas um dos tipos de decisão que se poderia ter tomado, estando os outros na linha da anterior orientação, uma vez analisados e corrigidos os erros e excessos que, como atrás vimos, não poderão ser imputados apenas às crianças.

Na verdade, César Porto decidiu pôr termo à "A Solidária" como associação autónoma de estudantes, quando poderia ter tomado outro tipo de decisões. César Porto, com a anuência passiva dos professores e com a concordancia da Direcção da escola, mostrou que, se alguma vez tinha acreditado naquilo que era defendido acerrimamente pelos pedagogos ligados à Educação Nova e sobretudo pelos arautos das pedagogias libertárias no que respeita à autonomia das crianças, tinha, naquele momento, deixado de acreditar em tais ideias.

Motivado pela má gestão das Comissões Administrativas de "A Solidária", ou utilizando-a como pretexto, este homem põe fim à predominância da influência libertária dentro desta escola, atacando-a num dos seus fundamentos básicos, que, diga-se, este tipo de correntes educativas raramente conseguiu explicitar e passar para o campo das práticas duma forma inteiramente satisfatória: a autonomia da criança.

E se também esta supressão, que a nosso ver clarifica exemplarmente uma mudança de vulto na orientação sócio-pedagógica da Escola Oficina, se inseria em variáveis de contexto ilustradas pela decadência dos ideais libertários um pouco por toda a Europa e América, não poderemos deixar de dizer que se tratou duma **decisão**, e que tal decisão poderia ter sido outra.

Neste sentido, mantém-se de pé a nossa opinião de que as modificações que se foram dando na Escola Oficina a partir dos anos 14, 15 deste século e que tão bem ilustradas são por esta revogação, na prática e na lei, da autonomia dos estudantes, sendo em parte motivadas por variáveis contextuais que se reflectem numa persistente crise económica e social e num indefinível "cansaço" dos protagonistas desta experiência educativa, são também motivadas por aquilo que, numa parte anterior desta tese, tínhamos definido como uma baixa na qualidade das decisões que a partir daqui a regerão, e pela qual, e gostaríamos de salientar este ponto, são responsáveis os homens que a personificaram e lideraram.

Tudo isto resultará no abandono do essencial dos princípios que nortearam as modificações que a partir de 1907 se vinham dando na Escola Oficina Nº1 sem que nada de consistente, no plano quer das ideias quer das práticas, os venha substituir, e a partir daqui, esta escola viverá baseada nas memórias de um tempo que, em meados dos anos 20, já nos aparece como longínquo.

Na verdade, os homens são diferentes entre si, e diferentes são as formas como eles fazem a história, rejeitado que está o determinismo economicista que apressadas leituras de algo tão complexo como o marxismo quiseram impor como leis **absolutas** do desenvolvimento das sociedades e das instituições. A história da Escola Oficina Nº1 e das diversas fases pela qual ela passou, se se insere em movimentos gerais da sociedade no seu todo, prova-nos, também, à saciedade, o papel que os homens têm na condução do seu próprio destino e na construção da sua própria vida.

A "autonomia dos educandos" na Escola Oficina Nº1 inserida no contexto educativo da época

Uma das questões finais que se põem sobre a forma que tomaram as experiências de autonomia dos alunos na Escola Oficina Nº1 será a de a "encaixar" nas experiências gerais que um pouco por toda a Europa e América dos primeiros vinte anos deste século se foram fazendo a este respeito.

Esta tarefa complica-se porque, entre outros aspectos, no caso de "A Solidária" e da própria Escola Oficina Nº1, o tipo de informações de que dispomos é baseado numa massa de documentos "em primeira mão" que não existe em casos referentes a outras experiências.

Na verdade, o acesso que temos às escolas que se inserem no movimento geral de que a Escola Oficina Nº1 faz parte, é constituído por textos e livros que as analisam, existindo ainda o inconveniente de a maioria desses textos ter sido elaborada pelos fundadores de tais experiências que estão interessados em divulgarem-nas e defendê-las, casos dos escritos de Neill, Francisco Ferrer e de Sebastien Faure, entre outros.

Nos casos em que tal não acontece, estas descrições baseiam-se em fontes por vezes manifestamente insuficientes, tais como visitas e documentos fornecidos pelos organizadores de tais escolas, casos de Adolphe Ferrière, Jacob Schmid e, de certa forma, também, de Gabriel Giroud, na sua monografia sobre Cempuis.

É assim evidente que, se tais documentos e textos nos permitem ter uma imagem aproximada das tendências educativas das experiências por eles reveladas, quando procuramos saber como é que tais tendências se materializaram, quais os problemas com que se debateram, que forma tomaram na prática as ideias gerais sobre, por exemplo, a autonomia dos educandos, enfim, quando procuramos compreender, visualizar e questionar tais práticas e reconstituir os quotidianos de tais escolas, as dificuldades são enormes.

De qualquer das formas no começo desta parte sobre a "autonomia dos educandos", organizámos este tipo de experiências essencialmente em três correntes, que para facilitar designámos por: 1 - conservadoras, 2 - democráticas, 3 - libertárias ou, escolhendo um termo mais exacto, "não directivas".

Assim, verificámos que, no que diz respeito à maneira como estas tendências encararam a "autonomia dos educandos", as diferenciava, poder-se-ia encontrar em torno dos pontos seguintes:

a) os objectivos gerais de ordem sócio-pedagógica em que se inseria a "autonomia dos educandos" em cada uma destas correntes;

b) as formas que nelas tomavam as estruturas organizativas infantis;

c) o grau de liberdade, neste caso de autonomia, das decisões infantis.

Rapidamente diríamos que, no primeiro caso, ou seja, nas experiências que denominámos de "conservadoras", os objectivos em que se inseria a frágil "autonomia dos estudantes por elas propostas se esgotavam na formação de líderes, que, pelas suas capacidades de iniciativa e pela relativa proximidade a que se encontravam dos mecanismos de decisão do poder, assumissem um papel dirigente

nas sociedades conservadoras em que se inseriam; as formas que esta muito relativa autonomia teria, seriam corporizadas nos "prefeitos" ou nos "capitães" e o grau de autonomia seria muito restrito, tendo estes "capitães" como tarefa essencial velar pelo cumprimento das ordens que vinham de cima.

No segundo caso, ou seja, nas experiências por nós apelidadas de **"democráticas"**, os objectivos seriam os de aperfeiçoar e alargar o espaço de liberdade existente nas sociedades em que tais experiências se inseriam, as formas que a autonomia tomava sendo na maioria das vezes decalcadas das instituições existentes em tais sociedades: Parlamentos, Senados, etc. O grau de liberdade das crianças era grande, sendo no entanto, na maioria destas experiências, tutelada por adultos que tinham assento em órgãos específicos, que faziam parte das "constituições" ou, se quisermos, das "leis" destas escolas.

Dentro desta corrente existiriam no entanto franjas mais radicais que se aproximariam das experiências que denominámos como "libertárias " ou "não directivas".

No terceiro caso, nas experiências por nós apelidadas de **"libertárias"**, o termo aqui sendo sinónimo de "não directivas", os objectivos eram a criança em si e a possibilidade de ela se desenvolver e crescer num espaço de (quase) total liberdade e não constrangimento. O órgão de "poder" quando existia, era a Assembleia Geral que, e é isto que unifica as diversas experiências que agrupámos nesta corrente, juntava adultos e crianças, todos tendo direito à palavra, ao voto e portanto à decisão. O grau de liberdade era dependente das decisões tomadas em Assembleia Geral.

Como situar, no contexto destas correntes, um caso vivo como o da Escola Oficina N°1?

Assim sendo, na Escola Oficina N°1, a autonomia dos educandos inseria-se numa visão libertária, e aqui melhor será utilizarmos o termo "anarquista", da educação, que descrita de uma forma breve, visava, por um lado preparar as crianças para agirem como factores de mundança da sociedade em que se fossem inserir, e, por outro, provar que tal sociedade era possível, constituindo-a na escola.

Estaríamos pois, perante uma visão de ruptura face à sociedade em que tais escolas se inseriam, e os elementos que constituiriam tal ruptura teriam de ser apreendidos através da vivência directa em espaços que nós hoje chamaríamos de "alternativos". Elemento essencial dessa vivência seria a autonomia dos educandos.

Neste aspecto, sendo os objectivos sócio-pedagógicos da Escola Oficina N°1, e estamo-nos a referir à fase libertária desta escola, distintos da qualquer das outras correntes, elas aproximar-se-iam no entanto, não rigorosamente, dos objectivos de algumas das franjas radicais da corrente a que chamámos de "democrática".

No que concerne as estruturas organizativas que a "autonomia dos estudantes" toma na Escola Oficina N°1, de novo, ela não é fácil de referenciar, face às três correntes gerais que acima definimos.

Diríamos que, numa primeira fase, ela se aproxima, mas não mais do que isso, das formas que esta autonomia toma no terceiro tipo de corrente por nós definido, ou seja, dos "não directivos".

De facto tudo indica que a Assembleia Geral constituiu, pelo menos durante o primeiro ano de funcionamento de "A Solidária", a principal estrutura de tomada de decisão dentro desta associação, mas as diferenças são grandes face aos "não directivos": enquanto estes, nestas Assembleias, tinham um poder de decisão sobre quase tudo o que se passava na escola, e nelas se encontravam adultos e crianças com o mesmo poder de de decisão, tal não se passava na Escola Oficina: nesta escola aquilo que era decidido nestas assembleias tinha a ver essencialmente com a vida interna de "A Solidária", e nelas os adultos não teriam o direito de voto, como que a vincar bem que estas crianças eram "autónomas " enquanto crianças, mas que havia limites à sua capacidade de decisão, limites esses que eram preenchidos pelos adultos.

Mais tarde, com a organização duma espécie de "governo executivo" como o eram as Comissões Administrativas, estas estruturas aproximaram-se das que encontraremos na corrente "democrática", constituindo, no entanto, um caso-limite dentro desta corrente: "referendum", possibilidade da revogação dos mandatos dos eleitos em qualquer altura, a turma como elemento fundamental de onde o poder emana, etc.

Ainda mais tarde, e na parte final do período que vai de 1910 a 1920 assistiremos à colagem quase completa das estruturas de "poder" de "A Solidária" às mesmas estruturas existentes nos casos mais típicos desta segunda corrente, ou seja, da corrente a que chamámos de "democrática".

No que respeita ao último aspecto, ou seja, à capacidade de decisão e autonomia das crianças, tendo em conta que tais decisões se limitavam a assuntos concernentes a "A Solidária" e que os adultos não tomavam parte nestas decisões, ou seja, que não havia um órgão que especificamente fosse encarregue de tutelar estas crianças, também aqui haveria similitudes com a autonomia de que gozavam as crianças inseridas nas experiências que caracterizámos como "não directivas".

No entanto sabemos que, na prática, haveria sempre um adulto nos centros de decisão das crianças de "A Solidária", e mesmo que exercendo um papel bem discreto, tal facto não poderá ser iludido.

Portanto, também neste aspecto esta capacidade de decisão e de autonomia se encontraria num lugar intermédio entre os "democráticos " e os "não directivos", aproximando-se, no entanto, cada vez mais, e de novo, dos sectores mais radicais dos primeiros.

Assim sendo, poderíamos dizer que, no que respeita à Escola Oficina Nº1 e às suas formas de entender e pôr em prática a autonomia dos educandos, estaríamos perante uma experiência original, no sentido em que não se trata da cópia de qualquer outra experiência de qualquer outro país, de qualquer outra escola.

No entanto se esta apreciação não deixa de ser justa, ela deverá ser moderada por, pelo menos, dois tipos de factores:

Sendo extremamente raros os estudos sobre as escolas deste tipo que tenham recorrido a uma massa de documentos originais como a que tivemos a sorte de poder mobilizar para esta tese, pensamos que, se esses estudos tivessem sido feitos, depressa descobriríamos que cada caso era único e original, no sentido que demos a este termo quando nos referimos à Escola Oficina Nº1;

Não restam dúvidas que o pensamento pedagógico que inspirou a criação desta escola se encontrava largamente disseminado um pouco por toda a Europa e Américas, assumindo-se como uma corrente minoritária e alternativa, às tendencias dominantes do pensamento pedagógico da altura.

O caso da Escola Oficina Nº1 foi assim um dos reflexos, e seguramente a realização mais importante, resultante da influência que tais correntes educativas tiveram em Portugal.

3 - Concluindo

Falar sobre coeducação e sobre autonomia dos estudantes no seio de uma experiência pedagógica, é falar sobre duas das coisas mais sensíveis, na educação como no resto: sexo e liberdade.

Como matérias sensíveis que são, elas permitem-nos medir também o grau de ruptura que se quis que esta experiência protagonizasse, e desde logo, partindo deste pressuposto, poderemos concluir que:

a) os objectivos da introdução do regime de coeducação na Escola Oficina Nº1 ultrapassam os aspectos gerais educativos que se reconhecem a este tipo de regime, inserindo-se também num esforço de "minar" pela base o conceito de estratificação social e política baseado no sexo, no que deverá ser visto como a continuação da destruição de um modelo educativo reprodutor de normas tradicionais;

b) a introdução da "autonomia dos estudantes", que do ponto de vista organizativo corresponde ao nascimento de uma associação de alunos que tem por nome "A Solidária", insere-se num esforço de, por um lado, dar corpo ao ambiente de liberdade que os alunos tinham nesta escola e, por outro, fazer com que tal liberdade se transformasse também numa aprendizagem prática da gestão democrática da vida, o que passaria pela gestão responsabilizada de uma parte importante da instituição onde as crianças passavam uma parte da sua vida, ou seja, a escola.

É talvez este o aspecto mais importante do projecto pedagógico da Escola Oficina Nº1, visto que ele corresponderá a uma passagem dos discursos e das intenções gerais, para a prática mais radical implícita em tais discursos, ou seja, a concessão a crianças, de uma autonomia que, ainda que tutelada por adultos, se quer apresentar como o estágio final que precederá a autonomia a sério, ou seja, a construção de um adulto livre, por mais ambíguos que todos estes termos se apresentem.

Esta experiência de autonomia, permitir-nos-á medir o pulso à influência que os libertários tiveram na vida desta escola: ela nasce quando eles estão no auge, e morre quando a sua influência se esbate.

Mas mais do que tudo, trata-se de dois tipos de matérias que nos permitem olhar com outros olhos para um outro aspecto da vida escolar, para um aspecto que, paradoxalmente, está quase sempre ausente da história das instituições educativas: as actividades das crianças.

E nada de mais claro do que o seu papel, se o observarmos à luz destes dois termos: ele é um papel francamente subversivo, duma subversão que é sobretudo divertida, mas que poderá por vezes resvalar rapidamente para o drama.

Do namoro clandestino e brejeiro ao sexo sórdido e ao drama social, a distância é por vezes curta, e não se brinca com estas coisas, ou seja, não se brinca nem com sexo nem com liberdade, e esta é talvez uma das conclusões mais sérias em tudo isto.

A autonomia nesta escola ultrapassou os desejos dos adultos e, de algo de sério, responsável, pesado e cinzento, transformou-se em algo de autêntico que correspondeu aos desejos de quem lhe deu corpo, divertindo-se, jogando pequenos jogos de poder, e delapidando alegremente o dinheiro que lhe era disponibilizado, vivendo e fazendo seu um espaço que a princípio lhe foi concedido, mas que acabou por ser realmente conquistado, no fim.

Tudo indica que os adultos nem sempre viveram esta experiência de uma forma muito tranquila, mas o equilíbrio de pessoas como Adolfo Lima e Luís da Mata foi permitindo que, dentro de um espaço difícil, se não chegasse a rupturas comprometedoras.

Com César Porto, toda esta questão resvalou para uma brincadeira de mau gosto, e as crianças perceberam do que se tratava, e retiraram-se de um espaço controlado por outros, construindo elas próprias o que todas as crianças de todas as escolas tradicionais constroem: um espaço de "autonomia clandestina".

Com o sexo passou-se o mesmo: de imagens idílicas passou-se frequentemente para a "verdade das coisas" e, nesta verdade, ninguém escapou, nem professores nem alunos.

Também aqui não se brinca, e sobretudo não há posições intermédias: quando muito tem é que haver, dentro de posições claras, atitudes flexíveis, tolerantes e, por vezes, muito firmes, quer se trate de escolas "libertárias" ou de escolas "tradicionais".

CAPÍTULO 5 - AS APRENDIZAGENS

Se, como atrás já tivemos ocasião de compreender, os planos de estudos e os planos curriculares, a par das regras de conduta e de vida que se estabelecem numa instituição educativa, são fundamentais para a compreensão dos objectivos a que tal instituição se propõe, importância especial revestirá a busca da forma como, no caso específico das aprendizagens, tais currículos e planos de estudo são postos em prática.

Por outras palavras, através da forma como se ensinava e como se pensava que a criança aprendia, que podemos nós vislumbrar da imagem que da criança tinham e produziam estes professores e pedagogos da Escola Oficina N°1?

Lembremo-nos que o termo "ensinar" remete directamente para "aprender", e se a imagem de quem aprende aquilo que se ensina pode ser procurada através de métodos de pesquisa que grosso modo se encontram na área da sociologia, a dualidade ensino-aprendizagem obriga-nos a pesquisar imagens doutra ordem, a pesquisar a forma como eram vistos os mecanismos internos que na criança ou no ser humano descodificam aquilo que é ensinado, aquilo que é dito por quem ensina.

Sejam quais forem as concepções que existam sobre esta relação ensino-aprendizagem, ou seja, quer se trate de concepções de ensino que privilegiem a transmissão verbal e a recepção passiva, ou em pólos opostos, as que privilegiem o que temos vindo a chamar de métodos activos, a entrada neste tipo de temas obriga, ainda que por momentos, à descentração dum discurso histórico-sociológico típico da análise educativa, para um outro tipo de discurso que se preocupará mais com as características interiores, que ao aluno são exigidas para que perceba aquilo que quem está a ensinar pretende que ele aprenda.

Competências cognitivas, motivação, desenvolvimento do raciocínio, inteligência, situações e objectivos de aprendizagem, entre muitos outros temas, são também termos que nos indicam que a recentração na busca destas imagens terá de ter por base um tipo de discurso ancorado na psicologia.

Assim sendo, e verificando que é a psicologia que em parte nos elucida sobre o significado das aprendizagens, ou seja, não só sobre a sua eficácia, mas também sobre o que se pretende do ponto de vista pedagógico com aprendizagens que seguem determinados estilos e não outros, parece-nos necessário estabelecer uma relação mais directa entre uma abordagem do tipo psicológico e um trabalho que se ocupa, essencialmente, da reconstituição e análise de uma experiência pedagógica do princípio deste século, como é o caso desta tese.

Na verdade, mais do que analisarmos tal experiência à luz do que era a psicologia da altura, interessar-nos-á sobretudo compreender se os objectivos perseguidos pelos pedagogos da época eram atingíveis ou, mais do que isso, faziam algum sentido à luz do que hoje se sabe no campo da psicologia.

Provar que havia uma coerência entre os campos da psicologia e da educação, na altura em que a experiência da Escola Oficina N°1 decorreu, é uma tarefa que roça a evidência ao lermos os trabalhos dos pedagogos que nela estiveram emersos, assim como os dos pedagogos da educação nova

da mesma altura. Além disso, tal tarefa para pouco mais servirá do que para fazer uma "fotografia" fixa e parada de algo que já morreu.

Inverter a questão parece-nos muito mais útil e interessante, visto que se trataria de validar "cientificamente" uma obra pedagógica do passado, à luz do que os anos que medeiam entre o começo da experiência da Escola Oficina Nº1, e os dias de hoje, têm produzido e investigado no campo da psicologia da educação, e mais especificamente nas áreas que dentro da psicologia da educação se dedicam ao estudo das aprendizagens.

Por outras palavras, trata-se aqui de tentar mostrar que o que os psicólogos e educadores de hoje consideram duma forma mais ou menos consensual como imprescindível para qualquer tipo de evolução positiva dos sistemas de ensino estava a ser levado à prática na Escola Oficina Nº1 entre algumas outras escolas existentes um pouco por toda a Europa e Américas **há mais de oitenta anos.**

Chegados aqui, eis-nos chegados de novo ao núcleo desta tese: o que fez com que em determinada altura este tipo de experiências tenha irrompido um pouco por todo o lado com o apoio tácito da psicologia que agia como avalizadora "científica"; o que fez com que a pouco e pouco elas tenham sido mais ou menos "cilindradas" quer pela repressão, quer duma forma mais subtil, pela "assimilação" de alguns dos seus princípios aos sistemas educativos da época, mantendo-se a "ciência psicológica" sempre do seu lado; o que faz com que periodicamente estas experiências sejam recuperadas, aqui também sendo evocados os psicólogos e os seus trabalhos, para, com poucas excepções, voltarem a desaparecer; e sobretudo, em que ponto nos encontramos, face não só ao presente como ao futuro?

Por outras palavras, por que critérios se norteou e avaliou a produção quer da inovação quer da reacção a essa inovação, no campo da educação?

Trata-se duma pergunta cuja resposta é complexa, mas poderemos notar que os educadores empenhados no tipo de experiências de que a Escola Oficina Nº1 é um exemplo, sempre chamaram em seu auxílio, com a função de avalizadora de tais experiências, a "ciência" psicológica, que, diga-se, na maioria das vezes lho não regateou.

Note-se no entanto que este apoio de, e na psicologia, não conseguiu evitar a "instabilidade" nas formas como estas experiências inovadoras, e os princípios que lhe estavam e estão adstritos, foram tratadas num período tão longo como o de oitenta anos.

Pensamos, assim, que, e como já antes tinhamos afirmado e à frente veremos, as relações entre a ideologia e a educação, ou seja, aquilo que politicamente se jogou neste campo, foi até ao presente algo de incontornável, esmagando qualquer outro tipo de lógicas e de critérios, nomeadamente os de origem "científica". A conflitualidade social e os equilíbrios de poder que nos dois últimos séculos se foram estabelecendo parecem-nos assim constituir o critério fundamental, ainda que não exclusivo, para a compreensão da evolução das "filosofias" inerentes aos sistemas educativos do nosso século, sendo portanto determinantes para a percepção da forma como a inovação e a sua negação foram sendo tratadas neste período.

No entanto, tudo parece indicar que, duma forma geral, se vem assistindo nas últimas décadas, sobretudo nos países mais desenvolvidos, a uma relativa desvalorização do campo educativo como campo de luta ideológica.

Com efeito, a necessidade de desenvolvimento tecnológico que cada vez mais subordina os aspectos quantitativos e massificadores aos critérios qualitativos, aliada à produção de consensos sociais e políticos mais alargados e à progressiva internacionalização das relações culturais e, claro está económicas, tudo isto a par da atenuação das contradições entre blocos políticos até há pouco irredutivelmente hostis [64], parece ter aliviado a pressão que tradicionalmente tem sido exercida sobre o campo educativo.

Assim sendo, cremos que esta relativa depreciação dos factores de ordem ideológica como critérios de análise educativos vem por outro lado reabilitar e dar crédito ou, mais do que isso, dar "espaço", no papel de avaliadoras da inovação na educação, a disciplinas como a psicologia, que em princípio e sobretudo nas abordagens mais recentes, nos aparecem relativamente livres de "contaminações" ideológicas muito directas.

Desta forma, aquilo que pretendemos, ao analisarmos, com o auxílio de uma base científica estável e já relativamente amadurecida, a maneira como nesta escola se ensinavam crianças, é que se torne claro que tal forma de ensinar era cientificamente muito perto daquilo que hoje, como na altura, se entendia ser o ideal de ensino e de aprendizagem, e que na génese e na prática de tais processos se poderia antever mais do que qualquer outra coisa, bizarra ou socialmente perigosa, uma perfeita demonstração do que deve ser o "ensino para a democracia", e que era este "ensino pela e para a democracia" que assustava quem detinha o comando político das sociedades da altura.

Pensamos, pois, que tornámos clara a utilidade de recorrermos à psicologia para esta demonstração, pelo absurdo de como até aos nossos dias o fundamental dos obstáculos à mudança no campo educativo não esteve nos aspectos técnicos ou científicos do discurso pedagógico; de como, apesar de tudo, se parece registar uma tendência para a atenuação, ou mesmo inversão desta lógica que vem minando e destruindo todas as mudanças significativas do tecido educativo; e, finalmente, de como a psicologia, no que representa de lógica de investigação, aberta e flexível, poderá contribuir para a construção de critérios válidos de análise do discurso educativo com realce para a sua componente pedagógica.

Chegados aqui torna-se necessária uma elucidação dos pontos em que os discursos, as práticas e as perspectivas de intervenção da psicologia e da educação se encontram, se harmonizam e se chocam.

Para tal teremos de recorrer, ainda que em doses moderadas, à apropriação e explicação dos momentos históricos em que estas duas formas de ver e agir sobre o homem e sobre o mundo se encontram.

1 - A psicologia e a educação

Pensamos que o actual estado das tão constantemente discutidas e reestruturadas relações entre os campos da psicologia e da educação poderão ser discernidas através de duas frases que cremos significativas do momento por que tais relações passam nesta altura:

"... La Psychologie de l'Education peut être consideré comme une science stratégique: elle fournit en effet aux educateurs la structure ou la sequence de leurs interventions, et tout un savoir relatif aux conditions de leurs decisions..." (Guillau, 1990).

"... Cuando se contemplan en una dimensión histórica, estas relaciones muestran un carácter singular que pueden resumirse diciendo que toman la forma de una promesa que nunca llega a materializarse completamente... (Coll, 1984, p. 15).

Nestas duas frases ou seja, na segurança como Guillau se refere à psicologia da educação como uma ciência estratégica que funciona como um verdadeiro critério orientador face ao exercício da profissão de educador, e o cepticismo de César Coll que retrata as relações entre a psicologia e a educação como um conjunto de promessas nunca materializadas ou assumidas, se encontram os pólos principais que quer da parte de pedagogos e educadores, por um lado, quer da parte de psicólogos, por outro, têm vindo a ser empregues na tentativa de esclarecer este difícil imbróglio .

Sem queremos fazer a história destas relações, pensamos no entanto ser necessário organizar ainda que duma forma resumida, as etapas históricas mais recentes pelas quais elas se regeram.

A criança, a educação e o nascimento duma atitude "psicologizante" no domínio da educação

Poucas dúvidas restam de que a história das atitudes recentes face à noção de infância se encontram indissoluvelmente ligadas à obra de Philippe Ariés que tem como título "L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Regime", publicada em Paris pela primeira vez em 1960.

Neste trabalho, Ariés sustenta a ideia de ausência, durante, pelo menos a fase terminal da Idade Média, de "um sentimento específico" face à noção de infância numa sociedade que segundo ele "... avait oublié la paideia des anciens et (...) ignorait encore l'education des modernes... "(Ariés, pag. 312, edição de 1973).

Esta ideia de Ariés sobre a inexistência de um sentimento específico de infância durante a citada época histórica, ainda que alvo de reparos circunstanciais (Ferreira, 1988 entre outros) solidificou-se de forma a constituir, pelo menos por enquanto, um marco incontornável na actual história da educação.

Na mesma obra, o autor avança a ideia de que tal noção se iria a pouco e pouco (re)constituindo, com enormes flutuações no tempo, e conforme a especificidade das regiões e dos seus particularismos culturais, económicos e sociais, a partir de meados do século XVI, em íntima ligação com a reestruturação política, moral, religiosa e cultural duma Europa atravessada pela Reforma protestante e pela Contra-Reforma católica.

No rescaldo de uma verdadeira batalha ideológica que ultrapassa largamente os aspectos religiosos (Green, 1984, ed. or. 1952) e cuja compreensão se mostra fundamental para a compreensão do ordenamento político contemporâneo, toma singular importância, na vanguarda de tal batalha, um esforço educativo e cultural que agirá como uma das pontas de lança da reorganização da Europa nos séculos que se lhe seguem.

Quer do lado protestante quer do católico, seguem-se as reformas das universidades e, por todo o lado, naquilo a que Ariés chama de "esforço moralizador", começam a pouco e pouco a desenvolver-se esforços para a "educação do povo", quer eles tomem aspectos massivos, como preconizava Lutero, quer tomem aspectos mais modestos e elitistas, sobretudo devido à acção de ordens religiosas católicas como os Jesuítas e, mais tarde, os Oratorianos.

Pela primeira vez na história contemporânea europeia as crianças e os jovens são incorporados, como público a educar, num esforço geral e sistematizado de educação duma forma ainda não massificada, mas em número suficiente para que seja obrigatória a reformulação dos métodos empregues numa educação que tem de ser simultânea, e que tem como espaço, o espaço fechado dos colégios, verdadeiros antecessores das instituições educativas actuais.

Distinguem-se nesta obra, e como já é clássico, os Jesuítas cujo mérito na implementação duma "nova ordem educativa" é apreciado de diferentes formas conforme a época e a posição política dos críticos, mas que, hoje, já um pouco longe de todos os ruídos produzidos por discussões cujo fim nem sempre foi a sua obra educativa, é alvo duma apreciação mais ou menos consensual, que lhes outorga a paternidade da cultura pedagógica que marcará decisivamente as instituições educativas dos séculos que se seguem, sobretudo, mas não só, nos países católicos (Snyders, 1965; Mesnard, editado por Chateau, s.d., ed. or. 1956; Margolin, editado por Miallaret, e Vial, 1981; Viguerie, editado por Miallaret e Vial, 1981).

O próprio Coménio no campo protestante, e segundo Pierre Mesnard, lhes fará justiça na sua "Didática Magna" (Coménio, ed. or. 1657) "... fundadora da Europa não conformista que lhes foi buscar uma boa metade do seu programa..." (Mesnard, pag. 114).

Nos séculos que se seguem, assistir-se-á a uma profusão de obras que se ocupam da educação, entre as quais figuram "Emile ou L'Education", de Rousseau, publicado em 1762, e entre outros a "Memória acerca dos Primeiros Progressos de Vítor de Aveyron" publicado em 1801 e o "Relatório acerca dos Novos Progressos de Vítor de Aveyron" publicado em 1806, ambos da autoria de Itard. Em Portugal assistimos à publicação de "O Verdadeiro Método de Estudar", publicado em 1746 por Luís António Verney, e das "Cartas sobre a Educação da Mocidade" escritas em 1759 por Ribeiro Sanches.

Os Jesuítas, Coménio, Rousseau, Itard são autores de obras fundamentais para a Educação, e sobretudo para a discussão sobre a educação que irá ocorrer na Europa dos séculos XIX e XX. Interessa-nos aqui notar a importância das obras publicadas entre os finais do século XVII e os princípios do século XIX, e a nova forma como a maioria destes autores encara a tarefa da educação em geral.

Esta nova forma de encarar a educação consiste, entre muitos outros aspectos, na continuação do que os Jesuítas tinham começado, ou seja, uma sistematização dos estudos, dos programas, e das metodologias de ensino, o que pressupunha o facto de as crianças serem diferentes conforme as idades, ou seja, poderem aprender e compreender coisas numa determinada idade e não noutra; e serem diferentes entre si, ou seja, terem "caracteres" diferentes que é preciso ter em conta, e nalguns casos respeitar, para melhor se ensinar e transmitir os conteúdos educativos.

Ela é também o reflexo ou, nalguns casos, a preparação para a "massificação", ordenada, racional e muito relativa, mas massificação apesar de tudo, que está em curso na Europa dos séculos XVII e XVIII que conhecerá o apogeu nos dois séculos que se seguem.

Assim sendo, esta racionalização de métodos vai necessariamente a par duma atitude que, desde a altura em que começou a ser anunciada, nunca mais deixou de fazer caminho: a necessidade de estudar a criança para melhor a conhecer, para melhor lhe ensinar o que necessário for.

Esta atitude terá um dos seus primeiros representantes modernos em Itard que ao longo de anos tentará estudar duma forma minuciosa, e poderíamos dizer que "científica" na metodologia utilizada, Vítor a criança selvagem de Aveyron. Repare-se que o fim deste estudo de Itard é a tentativa de educar Vítor.

Sendo Itard considerado, pela forma como procedeu, um dos primeiros representantes modernos duma pré-psicologia do desenvolvimento, era esta a atitude implícita quer nos Jesuítas, quer em Coménio duma forma explícita e brilhante, quer de certa forma na metáfora de Rousseau sobre o homem e a natureza que dá pelo nome de "Emílio...".

De qualquer das formas esta atitude é, já na primeira metade do século XIX suficientemente adquirida e, simultaneamente próxima de nós para que possamos ler pela pena de Filipe Rocha que Herbart, filósofo e pedagogo alemão que viveu entre 1776 e 1841, fundamenta a sua concepção de pedagogia "... simultaneamente na psicologia (ciência do espírito) e na ética-estética (análise do dever e do belo)..." (Rocha, 1988, p. 31).

As mesmas concepções são transmitidas e traduzidas por Adolfo Lima nos anos 20 duma forma diferente, que tem o condão de mostrar de que forma e com que intenções é que um autor pode ser apropriado e lido conforma as épocas:

> *"... Isto é, a pedagogia como ciência depende da sociologia, expressão moderna correspondente às ideias que Herbart traduzia com os termos "filosofia prática" (...) Aquela (a sociologia) indica o fim ou o ideal pedagógico; esta (a psicologia), o caminho e os perigos ou o método pedagógico..." (Lima,Ad., in "Pedagogia Sociológica" p. 22).*

No seguimento do seu raciocínio, Lima específica a forma que estas duas disciplinas, a psicologia e a sociologia, tomam na constituição da "ciência pedagógica:

> *"... Sob o aspecto psicológico diz-nos o que é- baseia-se no ramo da psicologia que constitui e abrange as ciências da criança.*
>
> *Sob o aspecto sociológico afirma-nos o que deve ser, e explica-nos a razão do que tem sido e do que há de ser..."*

Independemente destas interpretações sobre o exacto sentido dos fundamentos duma pedagogia herbartiana, o que nos parece essencial é que a palavra "psicologia", ainda ligada a conceitos algo metafísicos e espiritualistas, aparece associada à educação e à pedagogia, nos princípios do século

XIX como constituindo uma das bases do conhecimento da criança sem a qual qualquer pedagogia estará votada ao fracasso.

Quando nos anos 20 do nosso século, ou seja, quase um século depois das ideias de Herbart, Adolfo Lima se sente na obrigação de o citar, ainda que provavelmente "adaptando-o", a ideia está absolutamente enquistada nos pedagogos e educadores da altura, e parece ser um dado adquirido, o de que não se pode fazer educação sem recorrer à psicologia.

O nascimento de uma "psicologia científica" e a sua aplicação na educação: o experimentalismo

O experimentalismo dominante na segunda metade do século XIX parece ter dado à psicologia o enquadramento necessário para se constituir lentamente como uma "ciência" credível.

Questões como a quantificação da intensidade da sensação em relação à intensidade da estimulação, pesquisada por Fechner na segunda metade do século XIX, a que se segue pouco tempo depois o estabelecimento do primeiro laboratório de psicologia fundado por Wundt em Leipzig no ano de 1879 e, mais tarde, a descoberta por Pavlov, em 1903, do "reflexo condicionado" reflectem as tentativas incipientes de estabelecer leis que expliquem as relações entre a actividade psíquica, o comportamento ou o "acto", e o meio exterior, aqui representado essencialmente por estimulações de ordem física actuando como variáveis independentes.

Trata-se duma psicologia que é definida nas suas origens, por Wundt, como sendo baseada na introspecção e procedendo por indução a partir de duas formas: a experimentação, para os processos inferiores, e a história dos povos para os processos superiores (Fraisse, 1970, p. 20).

Por outra palavras, trata-se duma psicologia a meio caminho entre a fisiologia e a filosofia: quer Fechner quer Wundt quer Pavlov quer Freud, entre outros, são médicos investigadores no campo da fisiologia; por outro lado a psicologia é alvo dum ensino sistemático pela primeira vez a nível universitário, em Leipzig, por intermédio de Wundt e no âmbito duma cadeira de Filosofia.

Mas tal discurso de ordem teórica, muito baseado em experiências de laboratório, cruza-se com práticas de ordem social ou, para sermos mais exactos, de ordem "médico-social" que se mostrarão essenciais para a construção duma psicologia "científica" com uma forte vertente "prática".

Na verdade na esteira de Itard, de cuja obra já falámos antes, de médicos como Esquirol e Pinnel (Pereira, 1978), entre outros, a quem cabe a classificação, o estudo e o encarceramento com fins de "reabilitação" dos que se mostram incapazes de desempenhar as novas tarefas que a remanescente sociedade industrial deles requer, ou seja, dos mendigos, vagabundos e outros que até aí se perdiam nessa mole de párias livres e tolerados (Foucault, 1961), se chega a Alfred Binet, que num procedimento similar estuda e classifica os que são rejeitados por esse outro encarceramento que é a escola.

A ânsia de objectividade leva à produção de enormes monografias, medições, construção de nosografias, enfim a um afã classificador que, misturando medicina, psiquiatria e mais tarde psicologia, iria chegar ao mundo infantil e particularmente ao mundo educativo através dos primeiros testes de aptidão intelectual desenvolvidos por Binet e rapidamente exportados para os Estados Unidos.

Os resultados de tais testes e os estudos que se lhe seguem irão ser fundamentais para a credibilidade pública de uma jovem ciência como a psicologia, que aparece pela primeira vez dotada de instrumentos que lhe permitem mostrar no terreno a sua utilidade prática.

Dos estudos de tais resultados começa a desenhar-se uma extensa nosografia, que cobre particularmente as debilidades mentais, nosografia essa que ainda hoje (Zazzo; equipa H.H.R., 1976), apesar de toda a barragem crítica a que foi sujeita, mantém uma funcionalidade prática.

Nomes como Claparède e Bovet, entre outros, que são os antecessores da revolução piagetiana que estaria prestes a dar-se em Genebra, são também influenciados por este tipo de trabalhos que, via Suíça, chegariam a Portugal através dos contactos que os pedagogos portugueses tinham com a "Liga Internacional para a Educação Nova" de Adolphe Ferrière e a organização que se lhe segue, ou seja, o "Bureau International pour l'education Nouvelle", fundado em 1925.

Coexistindo neste espaço encontraremos o behaviourismo [65] e a psicanálise [66] cujos encontros e desencontros com a educação marcam uma história de encanto e de desilusão, sobretudo no que à psicanálise diz respeito, uma história que não terá no entanto lugar na economia desta tese.

O experimentalismo funcionalista, a "educação nova" e a preparação do terreno para a revolução piagetiana

Mas será na Suíça, em Genebra, que aparecerá uma obra fundamental para a construção, em termos actuais, e poderíamos dizer científicos, das bases duma psicologia do desenvolvimento que ultrapasse quer a rigidez do experimentalismo clássico, quer o materialismo mecanicista e empírico do Behaviourismo, quer o silêncio impotente e reservado da psicanálise sobre os problemas educativos.

Tendo como base os nomes atrás referidos de Claparède, Bovet e, noutro campo, Adolphe Ferrière, que se assumem, na esteira de homens como John Dewey, como herdeiros dum funcionalismo Darwiniano assinalavelmente divulgado nos Estados Unidos da América, cedo se vê que o jogo muda radicalmente de regras, dando começo à fantástica aventura piagetiana.

Mas valerá certamente a pena debruçarmo-nos, ainda que por escassos momentos sobre a definição do termo "funcionalista" no aparelho psicológico construído por autores como Claparède e Dewey, e vermos como tal conceito se aplicou à Educação.

Assim, para Claparède, adoptar uma aproximação funcionalista dos fenómenos psicológicos traduzir-se-ía em "... to see them, above all from the point of view of their role in life, their place within the overall behaviour pattern at a given moment. It amounts to asking what use they are (...) After wondering what sleep is for, I tried to see what childood was for, what intelligence was for, what the will was for..." (Claparède, citado por Hameline, 1986, pp. 397-404).

Desta forma e segundo Daniel Hameline "... The human beeing was, for Claparède, above all something wich functions. And the only way education could operate was by coinciding with this way of functioning, becoming one with it;instead of the heavy, ineffective weight, artificially added on, that it was for thousands of children, becaming the natural expression of their activity and development..." (p. 400).

Nas palavras de Claparède, citado por Daniel Hameline "... Childhood has a biological role to play... One must therefore study the natural manifestations of the child and make educational activity fit with them. Methods and curricula gravitating around the child, and not the child turning as best it can around a program decreed without reference to him; that is the Copernican revolution psychology urges on the educator..." (p. 400).

Será assim neste determinismo de origem biológica, que se entronca duma forma algo discutível nas teorias darwinianas para a explicação do desenvolvimento das espécies, que o funcionalismo como corrente da psicologia se irá apoiar no sentido de validar "cientificamente" as experiências da "educação nova" naquilo que ela terá de mais importante e comum a todas as suas correntes:

O ensino deve adaptar-se às necessidades da criança.

E mesmo que Claparède aqui fale em "necessidades" utilizando este termo na sua acepção biológica, como "necessidade de desenvolvimento", não serão poucos os pedagogos que, baseando-se mais ou menos nesta formulação do problema, irão estender o conceito de "necessidade de desenvolvimento" na criança para o conceito de "desejo" na mesma criança, o que, convenhamos, não será exactamente o mesmo.

Esta ambiguidade é, poderíamos mesmo dizer, alimentada pela relativa ambiguidade quer das bases teóricas duma psicologia funcionalista quer pela aplicação que dela fazia à educação o próprio Claparède :

> *"... L'École pour remplir sa mission de la façon la plus adequate, doit s'inspirer d'une conception fonctionnelle de l'éducation et de l'enseignement. Cette conception consiste à prendre l'enfant pour centre des programmes et méthodes scolaires, et à considerer l'éducation elle meme comme une adaptation progressive des processus mentaux à certaines actions determinés par certains désirs..." (Claparède, 1931, p. 232).*

Note-se apenas que, e apesar da constante defesa que este tipo de autores faz do "experimentalismo", que no seu caso era frequentemente confundido com uma observação empírica destinada a confirmar as suas teorias, estas muito dificilmente poderiam, no que tinham de "apriorismo" (Marro, 1983, p. 3), ser consideradas "científicas".

Na verdade tratava-se sobretudo de ideias e de hipóteses que assentavam as suas bases em áreas do conhecimento estranhas a uma psicologia ainda em formação, e que não conseguiram ser transpostas duma forma convincente, de forma a explicar, apoiadas em estudos de campo, questões fundamentais, como a formação das estruturas intelectuais, a sua dinâmica e o seu desenvovimento.

Tentando ultrapassar o "pragmatismo" comportamentalista, ou resistindo à sua sedução através da busca e definição de variáveis intermédias entre o estímulo e a resposta, este tipo de correntes, que sem dúvida foram fundamentais no apoio que deram às teorias da educação nova, raramente ultrapassaram os eboços já traçados nos séculos anteriores por uma pré-psicologia do desenvolvimento que se preocupava sobretudo em medir e determinar aquilo que, em cada idade, a criança conseguia fazer e compreender.

Quando Adolphe Ferrière, companheiro de Claparède, na sua "A Escola Activa" (Ferrière, 1965, ed. or. 1920, p. 74) nos desenha um quadro em que procura comparar a evolução da humanidade com a evolução do indivíduo e com os tipos actuais (caracteres), além de reflectir as ideias em voga na altura, ideias essas que procuravam traçar um paralelo entre a filogénese da espécie humana e a ontogénese do indivíduo, nada mais faz do que levar até ao seu esgotamento a forma como quatro séculos antes os Jesuítas e particularmente Coménio encaravam a criança e o seu desenvolvimento.

Mais do que inovar no campo teórico da psicologia, este tipo de autores, a que se podem acrescentar sem grande esforço os nomes de Maria Montessori e Decroly, entre outros, procuravam, sobretudo, uma legitimação "científica" para algo que talvez fosse mais importante e que se inseria no domínio da inovação e mudança sócio-pedagógica.

Vistas com a distância que o tempo nos permite, eram estas as "novas" ideias dominantes sobre psicologia e sobre a aplicação da psicologia à educação, em Genebra e um pouco por toda a Europa, nomeadamente em Portugal, na altura em que, recrutado pelo próprio Claparède (Coll e Gilliéron, 1981, pp. 56-82) o jovem Piaget se instala no Instituto Jean Jacques Rosseau.

Ou seja, se por uma lado, do ponto de vista da psicologia, e sobretudo das relações entre a psicologia e a educação, a "revolução" estava para vir, e isto sem menosprezo do que a psicanálise e o beahviourismo representaram e representam, por outro, não se deve esquecer que este movimento cujos resultados mais visíveis e duradouros se encontram na educação e não na psicologia, veio intrincar-se num movimento social de amplas repercussões, e fundou, apoiado numa prática pedagógica muito rica, um campo crítico muito eficaz no domínio educativo.

Piaget e a epistemologia genética: finalmente a revolução

Várias questões se costumam pôr como introdução à obra de Jean Piaget e dos seus colaboradores.

Normalmente, a primeira delas, que tem a ver com o próprio Piaget, é a de que ele não foi um psicólogo, nem nunca se definiu como tal, considerando-se a si próprio um epistemólogo. O essencial da "tradução" da sua obra para a psicologia, será feito por colaboradores seus.

A segunda é que os problemas que estiveram na origem da construção da epistemologia genética pouco têm a ver com o desejo de conhecer o raciocínio, ou o desenvolvimento do raciocínio e do pensamento da criança :

> *"... Su finalidad primordial fue demonstrar la continuidad vida-pensamiento o, lo que es lo mismo, la adecuación y, al mismo tiempo disyunción existente entre conocimiento emprírico y el conocimiento lógico-matemático (Marro, 1983, p. 2).*

Ou seja, aquilo que interessa originalmente a Piaget é a forma como o pensamento se processa, na sua fase mais perfeita e acabada. Por outras palavras, toda a obra de Piaget aparecerá como um caminho constante na tentativa de compreender "o pensamento", na forma que ele designa por formal, ou seja, o pensamento adulto.

Para que isto seja possível, Piaget terá de recorrer a um procedimento genético, este genético ligado ao substantivo "génese" no sentido de "origem", "formação", sendo através deste procedimento que a sua obra se terá de dedicar ao estudo da evolução do pensamento desde o nascimento da criança até ao estado adulto.

A terceira é que, em Piaget, o que aparece como uma das suas preocupações fundamentais é a construção dum modelo epistemológico que caracterize aquilo a que na sua linguagem é definido como um "sujeito epistémico", universal, em detrimento do "sujeito psicológico", individual e concreto.

A transição de um "sujeito" para outro será levada a efeito pelos seus colaboradores, entre os quais se destaca a "incontornável" Barbel Inhelder.

Esta transposição que ainda hoje vem sendo levada a cabo, e que não tem estado insenta de problemas, consiste no verdadeiro teste às teorias piagetianas, e se algumas questões têm sido levantadas (Bruner, 1981, pp. 251-255; Perret-Clermont, 1978, entre muitos outros) o essencial do "edifício" piagetiano, em construção desde os anos 20, tem não só resistido de boa saúde, como em determinadas áreas, se tem desenvolvido e fortalecido através dos trabalhos dos que hoje se intitulam "neopiagetianos".

A quarta, que se dirige sobretudo aos que se interessam e trabalham no campo educativo, é que se Piaget tem, como mais à frente nesta tese teremos oportunidade de ver, uma opinião bem fundada e consistente do que devem ser a educação e a pedagogia, opinião essa que está na verdade intimamente relacionada com o denvolvimento da sua teoria, as questões educativas ocupam, na obra piagetiana propriamente dita, um aspecto marginal.

Mais uma vez, neste caso, serão discípulos seus que irão testar as suas teorias no campo educativo, com resultados nem sempre muito conclusivos.

Mas, e este é um ponto que nos interessa aqui, nada de mais lógico do que a atracção que pelo seu edifício teórico sentirão os pedagogos, sobretudo aqueles que se assumem como os descendentes das pedagogias activas dos anos 20.

Na verdade a obra piagetiana além de tudo o mais dá-nos uma imagem extremamente dinâmica do funcionamento intelectual do ser humano, através dum modelo que destrói as várias antinomias até há bem pouco tempo presentes na literatura psicológica contemporânea.

Antinomias como as que se registavam entre o inato e o adquirido, meio e hereditariedade e outras, que até bem recentemente foram dividindo psicólogos e pedagogos, são esvaziadas de sentido pelo desenvolvimento das teorias piagetianas.

O "construtivismo" piagetiano, que foi por ele definido como um processo de desenvolvimento do raciocínio "... sem pre-formação exógena (empirismo) ou endógena (inatismo) por contínuas ultrapassagens das elaborações sucessivas..." (Piaget, 1990, ed. or. 1971, p. 23), levará segundo o autor a que se dê toda a ênfase nas tarefas pedagógicas "... às actividades que favorecem a espontaneidade da criança...".

Parece óbvio que tal posição, além de subalternizar questões que alimentaram polémicas destinadas a não ter soluções exequíveis, agradará aos educadores que se situam nas pedagogias activas, e veio dar-lhes, sem dúvida, um novo alento.

Na verdade uma das questões que ressaltam da complexa obra piagetiana é a noção de "acção", não somente no sentido explícito de movimento e de actividade física que inunda a literatura

pedagógica dos arautos da educação nova e dos métodos activos, mas sobretudo no dinamismo das próprias construções cognitivas, do seu desenvolvimento e maturação. Piaget constrói todo um edifício teórico que é o contrário das teorias estáticas com que os primeiros psicólogos da transição de século vêem o ser humano:

> *"... O estabelecimento de relações cognitivas (...), que não consistem numa mera cópia de objectos externos nem num simples desenvolvimento de estruturas pré-estabelecidas dentro do sujeito, implicam uma série de estruturas construídas progressivamente por meio de uma interacção contínua entre o sujeito e o mundo exterior (...). A origem do conhecimento (...) não radica nos objectos nem tão - pouco no sujeito, mas nas interacções - a princípio inextrincáveis-entre o dito sujeito e os ditos objectos..." (Piaget, 1981, pp. 13-14, ed. or. 1970, tradução livre da versão espanhola).*

Assim sendo, para Piaget, o conhecimento estará continuamente ligado a acções ou a operações, ou seja, a transformações assim como a estruturas de acção, estruturas essas que derivam de uma construção, e não estão dadas nos objectos - na medida em que dependem da acção - nem tão pouco - no sujeito - na medida em que este tem de aprender a coordenar as suas acções (Piaget, pp. 14-15).

Para explicar a forma como as estruturas cognitivas ou, nas palavras de Piaget, as conexões psicogenéticas, resultantes da interacção entre o sujeito e o mundo exterior, se constroem e se desenvolvem, o autor recorre a conceitos herdados da biologia, tais como os de assimilação, acomodação e adaptação :

> *"... Dum ponto de vista biológico, a assimilação é a integração de elementos exteriores a estruturas em evolução, ou já acabadas, de um organismo. (...). A própria assimilação biológica nunca estará presente sem a sua contrapartida, ou seja, a acomodação. (...) no âmbito da conduta, chamaremos acomodação a qualquer modificação dum esquema assimilador ou de uma estrutura, modificação causada pelos elementos que se assimilam. (...). Resulta daqui que a adaptação cognitiva, tal como a sua contrapartida biológica, consiste de um equilíbrio entre assimilação e acomodação..." (pp. 18, 19, tradução livre da versão espanhola).*

Este equilíbrio poderá em determinada altura, ser estático, ou seja, encontrar-se numa situação de homeostase temporária, quando a assimilação e a acomodação se compensam, resultando assim uma estrutura equilibrada com o objecto de conhecimento; móvel, numa estrutura em ampliação ou em transformação, em que também, temporariamente, haverá uma predominância da assimilação sobre a acomodação, ou o inverso; ou reversível, característica do equilíbrio operatório.

Em cada fase de interacção do sujeito face ao mundo exterior, se encontrarão equilíbrios estáticos e móveis, mas o equilíbrio ou adaptação operatória marcará uma ruptura qualitativa importante que se começará a esboçar a partir dos dois anos de idade, aquando do desenvolvimento progressivo dos processos de simbolização na criança, aperfeiçoando-se no estádio das operações concretas e tornando-se perfeito no estádio das operações formais.

De realçar que, ao falar de um "equilíbrio operatório", Piaget não o define em termos estáticos, caracterizando-o de uma forma dinâmica e maleável, com a existência da antecipação de acções e mesmo de estruturas, que só a capacidade de reversão torna possível.

A questão do desenvolvimento cognitivo resultante em última análise das interacções sujeito-meio, cujos processos internos de relacionamento estivemos a explicar, levam-nos inevitavelmente à noção de "estádio" ou "estádios" de desenvolvimento, que são normalmente o aspecto mais conhecido da obra de Piaget, mas também um dos aspectos onde as críticas têm sido mais abundantes. Resumidamente, diríamos que Piaget define quatro estádios de desenvolvimento intelectual ou do raciocínio: O estádio sensório motor (0-2 anos), o estádio pré-operatório (2-7 anos), o estádio das operações concretas (7-11 anos) e o estádio das operações formais (adolescência e idade adulta) [67].

Para Piaget a noção de "estádio" implica que este tenha uma série de características que o defina:

> *"... en primer lugar, que el orden de sucesión de las adquisicones sea constante; no se trata de una constancia cronológica, sino de una constancia de sucesión; la noción de volumen, por ejemplo, es posterior a la noción de peso, independientemente de la edad concreta de adquisición de una y otra.*
>
> *Uno estadio se caracteriza no por la yuxtaposición de propriedades extrañas entre sí, sino por una estrutura de conjunto (...). Así todas las actividades intelectuales que el niño realiza durante el estadio del pensamiento formal, tienen entre si el parentesco que les daderivar de una estructura hipotético-deductiva.*
>
> *Los estadios tienen un carácter integrativo, es decir, que las estructuras construídas en un período determinado se convierten en parte integrante de las estructuras del período siguiente..." (Palacios e Ramirez, pp. 134-135).*

A forma como se sucedem esses estádios, admitem dois tipos de descontinuidades, que são definidas por Piaget como "décalages horizontais" e "décalages verticais".

No que respeita às primeiras, elas são definidas da seguinte forma:

> *"... La adquisición de una operación no supone su inmediata generalización a todas las nociones relativas a la citada operación. Por ejemplo, el niño adquiere hacia los siete años la noción de conservación de la sustancia o materia, hacia los nueve la conservación del peso y hacia los once la conservación del volumen; por el carácter concreto del pensamiento del niño antes de la adolescencia, tiene que ir descobriendo una por una las distintas propriedades de lo real por no poder reprensentárselas todas simultáneamente, incluso aquellas que parecen contenidas las unas en las outras (...) Los desfazes horizontales se refieren, pues, a problemas situados en el mismo plano, pero con un nivel de complejidad cresciente..." (Palacios e Ramirez, 1981, p. 136).*

As "décalages verticais" referem-se às descontinuidades existentes entre os diversos modos de pensamento referentes ao desenvolvimento cognitivo, consoante os estádios em que a criança esteja.

Assim sendo, esta noção de "décalage", quer se trate de "décalage horizontal" quer da sua homóloga "vertical", mais do que tentar explicar descontinuidades reais na evolução do pensamento, serve sobretudo para reforçar uma hipótese de continuidade, ou de sucessão constante, visto que, para Piaget, nunca existirão hiatos radicais entre duas formas de pensamento, ou duas fases, uma vez que as estruturas do modo de funcionamento mais avançado, e como atrás foi dito, surgem das suas antecessoras.

Tudo nestas duas noções ou, mais do que noções, caracterizações do desenvolvimento intelectual, através da caracterização da forma como se processa a evolução dos estádios, nos reforça uma ideia que é constante nos escritos de Piaget, que é a ideia de "harmonia" no desenvolvimento.

Tal harmonia, que se antevê através das noções de sucessão constante, de coerência interna a cada estádio e das noções de "décalage", tem vindo a ser questionada, com alguns piagetianos a verem no seu questionamento o questionamento da própria noção de "estádio", e portanto do próprio edifício piagetiano.

As críticas mais contundentes aos trabalhos piagetianos dirigem-se na verdade à sua teoria dos estádios, através sobretudo de duas vias: estudos interculturais e o questionamento da metodologia utilizada por Piaget na obtenção dos seus resultados.

De facto, estudos com crianças de culturas diferentes, por um lado, e de origens sócio-culturais diversas, por outro, parecem mostrar-nos que algumas das conclusões de Piaget assentam em bases etno e sócio-cêntricas.

Segundo muitos destes críticos, existiriam descontinuidades importantes na ordem de sucessão e nas características e organização interna dos estádios tal como eles são definidos por Piaget, e essas descontinuidades, que não seriam as harmónicas e organizadas "décalages" piagetianas, teriam a ver, por um lado, com o universo cultural em que as crianças se encontrariam imersas, universo esse que seria responsável por variáveis fundamentais tais como o tipo de representação simbólica, ou da organização dos aspectos perceptivos, entre outros, tal como se daria no caso de crianças africanas vivendo em estruturas sociais tradicionais, por exemplo; e por outro lado com o próprio tipo de material utilizado por Piaget, assim como com a sua forma de obtenção dos resultados, ou seja, através da entrevista individual num espaço formal e estranho às crianças, com um suporte material a que algumas destas não estariam habituadas, funcionando tal processo, de forma diferente conforme a origem social de tais crianças.

Os contra-estudos e refutações de origem piagetiana, muitas vezes pecando por uma atitude reactiva e emotiva, nem sempre se mostraram muito convincentes no que respeita à refutação destas críticas.

Por outro lado, muitos dos partidários do método experimental acusaram Piaget de, ao ter utilizado o método clínico de entrevista em profundidade, ter sugestionado as respostas das crianças de modo a provar aquilo que, segundo estes críticos, obedeceria a uma pré-elaboração teórica (entre outros, Baldwin, A., 1980, ed. or. 1967).

Trata-se, quanto a nós, dum esforço de discussão e de validação das teorias piagetianas, por outras palavras, da passagem do "sujeito epistémico" piagetiano para o "sujeito psicológico", passagem

essa que não poderia estar isenta de problemas, mas que na nossa opinião, e na opinião da maioria dos críticos de Piaget, não põe seriamente em causa o monumental edifício por ele construído, desde o momento em que este não seja visto como algo de estático, acabado e dogmático, características tão divergentes das caraterísticas pessoais e científicas do epistemólogo de Genebra e da sua própria obra.

Antes de terminarmos com a definição dos conceitos piagetianos que consideramos fundamentais, teremos de tratar de duas questões que se relacionam de perto com os problemas educativos desenvolvidos pelos seus seguidores: a forma como Piaget encara e define os factores de desenvolvimento, por um lado, e as aprendizagens, por outro.

Assim sendo, e no que ao primeiro ponto diz respeito, Piaget acrescenta aos factores clássicos do desenvolvimento, ou seja, a maturação biológica que abrirá ao organismo novas possibilidades à medida que vai ocorrendo; a acção do sujeito sobre o meio físico, e a acção socializadora do meio, um quarto factor, a "auto-regulação" ou "equilibração", termo este que não deve ser confundido com o termo "equilíbrio". Trata-se de algo que aparece como um factor de organização e agrupamento dos outros três factores:

> *"... Desde la perspectiva de las acciones, el proceso autorregulador impide que estas se den al azar y hace que se dirijan a alcanzar objectivos concretos (...).*
>
> *Con el desarrollo, la autorregulación se hace antecipadora, de tal manera que el sujeto puede evaluar los efectos de la acción antes que esta se realize. La autorregulación anticipadora implica, de esta manera, un cálculo de los médios y procedimientos que se han de poner en práctica para obtener un resultado determinado, desechando todos los que no lleven a el; dicho cálculo se realiza a nivel operatório, es decir, interiorizado. Las operaciones san, portanto, autorregulaciones perfectas, es decir que ya no proceden por corrección (...) sino que son «precorrectores de los errores», para utilizar la expresión de Piaget..." (Palacios e Ramirez, 1981, p. 131).*

Este conceito de auto-regulação, associado à noção de estrutura e à noção de operação, ajuda-nos a compreender aquilo que na sua obra mais se aproxima da definição de inteligência:

> *"... Il en resulte que, à tous les niveaux, l'intelligence est une assimilation du donné à des structures de transformations, des structures d'action elementaires aux structures operatoires supérieures, et que ces structurations consistent à organiser le réel en acte ou en pensé et non à le copier simplement..." (Piaget, 1969, ed. or. 1965, p. 49).*

No que diz respeito à questão das aprendizagens, Piaget vê-as como sendo essencialmente constituídas por aquisições cognitivas, sendo o próprio desenvolvimento constituído por uma sucessão de aprendizagens.

Criticando as formas clássicas como a aprendizagem tem sido caracterizada, ou seja, como tratando-se de aquisições essencialmente exógenas em que "... o sujeito ou repete respostas

correspondentes à repetição de sequências exteriores (como no condicionamento), ou descobre a possibilidade de repetir uma resposta através de sequências regulares produzidas por qualquer mecanismo, sem que tenha de estruturá-las ou reorganizá-las ele mesmo mediante uma actividade paulatinamente construtiva (aprendizagem instrumental)..." (Piaget, 1981, tradução livre da versão espanhola, p. 26), o autor coloca o problema da seguinte forma:

"... o ponto principal da nossa teoria consiste em que o conhecimento resulta de interacções entre o sujeito e o objecto que são mais ricas que aquilo que os objectos por si só podem proporcionar. (...) os conceitos de assimilação e de acomodação e os de estruturas operatórias (que são criadas e não apenas descobertas, através da actividade do sujeito) orientam-se para esta construção inventiva que caracteriza qualquer pensamento vivo ..." (tradução livre da versão espanhola, p. 27).

Mais uma vez, neste caso e em harmonia com todos os aspectos da sua elaboração teórica, Piaget recusa as concepções que assimilam o ser humano a um ser passivo, possível de explicar quer por uma associação de estímulos que provoquem respostas, quer por qualquer determinação apriorística de origem hereditária que explique o comportamento.

A este ser humano passivo, Piaget opõe-nos um ser activo, construtivo, resultante duma síntese dinâmica entre aspectos exógenos e endógenos, que se ultrapassam continuamente, produzindo algo mais do aquilo que as partes separadas, por si, ou aritmeticamente adicionadas, poderiam produzir.

De novo realçamos a importância que esta forma de encarar o desenvolvimento do ser humano, e, neste caso particular, de conceber as aprendizagens, terá para a educação, e fundamentalmente para a reabilitação do conceito de "educação activa".

É esta a própria opinião de Piaget ao defender duma forma constante os métodos activos na educação. Não tendo escrito muito sobre o assunto, como atrás dissemos, este autor, ao fazê-lo, não deixou dúvidas sobre a posição que tomava nas discussões que giravam em torno dos modelos educativos e pedagógicos em confronto durante todo este século.

Na verdade, esta defesa dos métodos activos por parte de Piaget, ultrapassa modas, estendendo-se por um período de tempo que cobre a elaboração da sua obra. O essencial dos escritos de Piaget sobre educação, constituído por quatro extensos artigos publicados em dois livros, é redigido em datas que se estendem por cinco décadas durante as quais se constrói todo o seu edifício teórico: 1935, 1948, 1965 e 1971.

No artigo escrito em 1971 com o título de "Para onde Vai a Educação?" artigo esse que é dedicado à Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação, da Unesco, ao escrever sobre as condições que a seu ver seriam necessárias para a reformulação do ensino, e em especial, mas não só, do ensino das matérias de âmbito científico, Piaget é muito claro:

"... a primeira dessas condições é naturalmente o recurso aos métodos activos, conferindo-se especial relevo à pesquisa espontânea da criança ou do adolescente, e exigindo-se que toda a

verdade a ser adquirida seja reinventada pelo aluno ou, pelo menos, reconstruída e não simplesmente transmitida..." (Piaget, 1990, ed.or. 1971, p. 28).

Abstendo-nos de citar os outros artigos de Piaget sobre a questão, poderíamos no entanto sublinhar que, não só a sua posição no que respeita aos métodos activos e à descoberta como factor essencial nas aprendizagens, se mantém mais ou menos a mesma desde pelo menos 1935, como, por vezes, comparando os quatro artigos, ela parece radicalizar-se à medida que o tempo passa.

As aplicações da obra de Piaget à educação: um balanço em debate

Francisco Marro, em artigo já por nós citado anteriormente, e cujo sugestivo titulo é "... Aplicabilidad y Repercussiones de la Obra de Piaget en la práctica educativa..." (1983), traça-nos uma interessante síntese das várias formas como se tem procedido à aplicação da obra do epistemólogo genebrino à educação.

Segundo este autor, esta aplicação tem sido levada a efeito essencialmente através de duas vias: a primeira que, através de hipóteses que defendem estratégias de extrapolação, leva a uma aplicação quase directa das teorias piagetianas ao campo educativo; a segunda que, reconhecendo a importância global da obra de Piaget, defenderia a impossibilidade de tal obra ser aplicada duma forma directa ao campo educativo, salientando que tal aplicação deveria ser mediatizada por aspectos de ordem sócio-política característicos dos fenómenos educativos, e por práticas pedagógicas que não seriam da mesma ordem que os trabalhos epistemológicos que caracterizam as descobertas piagetianas.

Neste sentido, e para os defensores de tal hipótese, haveria uma interdependência e mesmo uma interacção entre as questões de ordem educativa e as teorias do desenvolvimento cognitivo, mas tais interdependências estariam longe de adquirir formas de correspondência directa. A tais hipóteses, chama o autor "hipóteses de interdependência-interacção" (p. 6).

Ou seja, por uma lado, os seguidores das "hipóteses de extrapolação" veriam na teoria piagetiana uma base fundamental para a **legitimação** dos programas educativos e das relações pedagógicas; por outro, e tal como defende César Coll, defende-se a utilização das descobertas piagetianas sobretudo como "... instrumento de análisis de los problemas surgidos en y desde la problemática educativa, en vez de considerarlas como una fuente potencial de soluciones ya hechas para resolver los males que aquejan a la educación..." (Coll, 1984 ,pag. 24)

Trata-se aqui de duas posições face à aplicação das teorias piagetianas à educação, que, para serem sintetizadas, tiveram de ser extremadas e radicalizadas, como acontece com todos os esquemas deste tipo. Mas trata-se também de duas posições importantes que se seguiram ao entusiasmo da redescoberta das teorias de Piaget nos anos 60, numa altura em que os problemas educativos irromperam com a força que se conhece.

Assim, por um lado, as hipóteses de extrapolação de que Francisco Marro nos fala, são sobretudo o produto da euforia de quem, sendo "à priori", partidário das metodologias activas, mais uma vez julga ter descoberto, numa teoria ligada à psicologia, os elementos de legitimação, e mais uma vez

duma legitimação "científica" das suas ideias, ou poderíamos mesmo dizer, dos seus ideais sócio-pedagógicos.

Será por exemplo o caso, entre outros, de Constance Kamii e dos seus trabalhos sobre a autonomia, ao ver na teoria piagetiana as bases para um ensino que, seguindo todas as características das teorias da "educação nova" do princípio do século, deveria privilegiar e encorajar a autonomia da criança (entre outros trabalhos, Kamii, 1982).

Por outro lado, naquilo a que Marro chama de hipóteses de interdependência-interacção, encontra-se uma reacção à euforia das posições anteriores, uma negação da forma por vezes mecanicista que tais posições tomam, confundindo problemas de ordem diferente, assim como uma visão histórica provavelmente mais apropriada das relações entre a psicologia e a educação no último século. Este cepticismo poderá encontrar testemunhos no próprio Marro, em Cesar Coll, ou entre muitos outros, em Deanna Kuhn (Khun, 1981).

Mas mesmo quando, passada mais de uma década sobre esta polémicas, elas parecem esbater-se no tempo, tudo nos leva a confirmar a ruptura que a obra piagetiana introduziu nos campos da psicologia e, por reflexo, no campo da educação. A solidez de tal construção e a influência que ela teve em todo o campo da psicologia não devem, na verdade, ser comparadas com as vagas, nebulosas e hoje definitivamente defuntas teorias funcionalistas que alimentaram a educação nova do princípio do século. Às intuições psicológicas de Claparède, Dewey, Montessori, Decroly e Ferrière, entre outros, seguiu-se um fecundo, paciente e laborioso trabalho de investigação que, confirmando algumas das aplicações práticas resultantes das intuições destes autores, construiu, talvez juntamente com a psicanálise, a única das teorias que dentro do campo da psicologia se poderá assumir como algo de "incontornável" neste século. E se a passagem à prática educativa desta teoria deverá ser relativizada, ou mesmo posta em causa, no sentido em, que em vez de legitimar o que quer que seja, ela deve ser utilizada como uma forma de análise das questões que se põem à criança em situação educativa, ela conquistou, definitivamente, algo de fundamental para o campo da educação:

> *"... La idea de un ser humano relativamente fácil de moldear y dirigir desde el exterior ha sido progresivamente substituida por la idea de de un ser humano que selecciona, asimila, procesa, interpreta y confiere significaciones a los estímulos y configuraciones de estímulos. En el campo educativo, este cambio de perspectiva ha contribuido, por una parte, a poner de relieve lo inadecuado de unos métodos de enseñanza esencialmente expositivos que conciben al profesor y al alumno como simples transmisor y receptor de conocimientos respectivamente;y, por otra, a revitalizar las propuestas pedagógicas que situan en la actividad autoestruturante del alumno, es decir, en la actividad autoiniciada y sobre todo autodirigida, el punto de partida necesario para un verdadero aprendizaje..." (Coll, 1985, p. 61).*

Afastando-se a necessidade de proceder a um paralelismo entre um "ser activo" definitivamente conquistado para as representações que do ser humano fazemos, e uma educação que teria também de necessariamente ser "activa", o fundamental da investigação actual realça a complexidade dos

campos onde se processa a aprendizagem da criança, salientando a diversidade de estilos e processos de aprendizagem de cada qual, por um lado, e a diversidade de tipos de tarefas e situações que caracterizam uma situação educativa actual.

Como à frente veremos, mesmo os que se opõem à "ideia" de métodos activos, ou pelo menos a uma determinada representação social destes métodos, constatam a incorrecção de basear a situação de aprendizagem em termos exclusivamente transmissivos, no sentido de "passivos", e a situação educativa no seu todo, em termos exclusivamente "tradicionais".

Por outras palavras, as investigações piagetianas e pós- piagetianas, além do mais, salientaram a necessidade de se construírem situações educativas mais ricas, e sobretudo mais flexíveis, adaptadas ou adaptáveis por crianças todas elas diferentes entre si, em suma, situações educativas situadas num pólo oposto a situações educativas massificadas e massificantes [(68)].

Assim sendo, poderíamos dizer que a obra teórica de Piaget é a confirmação geral da justeza das intuições que sobre a educação e a pedagogia tiveram os psicólogos e os educadores pertencentes àquilo que hoje se chama de movimento da "educação nova" e dos "métodos activos" dos princípios do século, só que, ao fundamentar teoricamente tais intuições, este autor veio redefinir novos dados a ter em conta nas situações educativas, dados esses que incorporando definitivamente o termo "activo" na terminologia educativa, veio realçar a necessidade de se compreender e aprofundar um campo que cada vez se revela mais rico e complexo, ou seja, o campo que se refere às situações de aprendizagem, ou se quisermos à análise cada vez mais aprofundada do sujeito concreto numa situação de aprendizagem também ela concrecta, tais como são definidos os objectivos actuais daquilo a que poderemos chamar de psicologia cognitiva.

Sínteses: aprendizagens de rotina, aprendizagens significativas e aprendizagens pela descoberta

Vários autores vêm desde os anos 60 propondo novas formas de avaliar as situações educativas e pedagógicas, nomeadamente no que diz respeito à questão das aprendizagens, em termos que tentem ultrapassar as antinomias subentendidas na oposição "educação tradicional"-"educação nova".

Uma das sínteses mais interessantes neste domínio, é subescrita por David Ausubel (Ausubel, Novak e Hanesian, 1980), que define dois tipos fundamentais de organização e construção das aprendizagens: **aprendizagens significativas** e **aprendizagens automáticas** ou **de rotina**.

As primeiras, ou seja, as **aprendizagens significativas**, ocorrerão "... quando a tarefa de aprendizagem implica relacionar de forma não arbitrária e substantiva (não literal) uma nova informação a outras com as quais o aluno já esteja familiarizado e quando o aluno adopta uma estratégia correspondente para assim proceder..." (Ausubel et all., p. 23).

Por outras palavras, "... no curso da aprendizagem significativa, um estudante deve relacionar as partes componentes à sua estrutura cognitiva. O resultado é quase sempre alguma variação (...) entre a forma como o aluno internaliza a informação, e como o professor percebe a mesma informação..." (p. 43).

Assim sendo, e segundo estes autores, mesmo nos casos em que as aprendizagens fossem adquiridas duma forma receptiva ou transmissiva, tal facto não equivaleria necessariamente a dizer que

estas eram "passivas" no sentido em que o aluno fosse apenas algo em que se inscreve aquilo que se quer ensinar.

Sendo significativas, elas implicariam sempre uma actividade auto-estruturada e auto-estruturante que conferiria significado à informação recebida, que permitiria o seu relacionamento com outro tipo de dados e que permitiria transferências em ordem a integrar e compreender problemas novos que se fossem colocando.

Por seu lado, **a aprendizagem de rotina ou automática** ocorrerá "... se a tarefa consistir em associações puramente arbitrárias (...) e quando faltar ao aluno o conhecimento prévio relevante necessário para tornar a tarefa potencialmente significativa e também (...) se o aluno adopta uma estratégia apenas para internalizá-la de uma forma literal..." (p. 23).

Desta forma os autores defendem que mais do que uma oposição entre aprendizagens transmissivas, ou receptivas, por um lado, e aprendizagens por descoberta, por outro, a verdadeira antinomia neste domínio, dar-se-á entre a existência ou não, na forma como as aprendizagens são estruturadas e e assimiladas, de factores pertinentes que lhes confiram significado ou, pelo contrário, que favoreçam uma "automatização" de tais aprendizagens.

Mas vale a pena, pensamos nós, à luz do que sobre o assunto foi dito por Piaget, à luz da tradicional dicotomia entre "métodos activos " e "métodos tradicionais", e tendo em conta algumas das questões que se põem na própria forma como a Escola Oficina Nº1 encarava as aprendizagens, debruçarmo-nos um pouco mais sobre a forma como os autores definem e criticam a noção de **"aprendizagem pela descoberta"**.

Já vimos, ou pelo que dissemos, poder-se-á subentender que falar sobre aprendizagem da descoberta, não é necessariamente falar de aprendizagens significativas.

Seria por exemplo o caso da utilização de problemas em que os alunos fossem descobrindo as soluções, mas em que todo o processo fosse encarado como um fim em si, portanto rotineiro ou automático, tal como este termo foi definido anteriormente. As soluções seriam encaradas duma forma literal, não sendo investidas duma significação que permitisse uma generalização a outros problemas, não se dando uma transferência e adaptação de saberes e de estratégias que permitissem integrar novos problemas.

Na verdade, sendo extremamente críticos face à utilização generalizada dos métodos da descoberta como base do ensino, os autores consideram-no sobretudo, e quase apenas, apto a ser empregue em determinadas idades e condições, ou seja, em crianças ao nivel do pré-primário e dos primeiros anos do curso primário, altura em que, ainda segundo eles, ocorreria mais formação geral do que assimilação de conceitos, e dentro destas idades, sobretudo na introdução ao ensino de matérias cientíFicas. Outro dos casos em que este tipo de método se revelaria eficaz seria no teste às aprendizagens receptivas, em ordem a verificar se estas se teriam de facto tornado significativas.

Ao falarem do propagado sucesso deste tipo de aprendizagens, os autores atribuem-no a outro tipo de factores, exógenos à própria actividade auto-estruturante do aluno:

> *"... na nossa opinião a aprendizagem pela descoberta não conduz necessariamente a uma organização, transformação e uso do conhecimento, mais ordenado, integrativo e viável. Fá-lo*

tão somente quando a situação de aprendizagem é altamente estruturada, simplificada e cuidadosamente programada para incluir um grande número de exemplos diversificados do mesmo princípio, habilmente graduados quanto ao grau de dificuldade. Mas nestas circunstâncias, nós devemos imparcialmente atribuir estes resultados à organização dos dados pelo professor ou redactor de livros-textos e dados a partir dos quais a descoberta deve ser feita, ao invés do próprio acto da descoberta..." (p. 457).

Este tipo de forma de "organização" da descoberta é assim equiparado ao termo de "descoberta orientada" utilizado por Gagné (Gagné, 1977, ed. or. 1965).

Os obstáculos postos à utilização generalizada de métodos de descoberta no ensino, mesmo quando se trata da "descoberta orientada", são assim organizados em função de três questões: 1- eficácia; 2-custos ; 3-objectivos do ensino.

A questão é posta nos termos seguintes:

"... os pontos decisivos em questão (...) não são se o facto de a aprendizagem pela descoberta aumentar a retenção e a possibilidade de transferência mas o facto de:

1 - o fazer suficientemente (subli. no texto) para aprendizes que são capazes de aprender significativamente os conceitos e os princípios sem ele, de modo a justificar o enorme gasto de tempo que requer e 2 - o facto de em vista destas considerações de tempo e custo, o método de descoberta ser uma técnica exequível para transmitir o conteúdo substantivo de uma disciplina intelectual ou científica a alunos cognitivamente amadurecidos que já dominaram os seus rudimentos e vocabulários básicos..." (p. 441).

Por outro lado e, em ligação com estes argumentos, põe-se para os autores aquilo que cremos ser o fundamental: "... a aquisição de conhecimentos em si deve ser considerada o principal objectivo da educação..." em oposição à "... aquisição de habilidades gerais de investigação, de atitudes apropriadas em relação à ciência e ao treinamento na heurística da descoberta..." (pp. 450-452).

Necessário será ter em conta a data da primeira edição desta obra (1968) para perceber que, tratando-se de uma síntese e avaliação extremamente interessante, e conseguindo deslocar duma forma hábil as questões das aprendizagens em termos dos factores significativos e de rotina, ela resvala por vezes para um ênfase crítico excessivo face às aprendizagens da descoberta, que são aqui encaradas duma forma, na nossa opinião, desmesuradamente reactiva.

Claro está que se torna necessário ter em conta questões como a eficácia e os custos de determinado método, quando se pensa em o aplicar duma forma generalizada num sistema de ensino; claro está, no entanto, que nas experiências que se conhecem com mais pormenor, entre as quais, a que se refere à Escola Oficina N°1, nunca o "método da descoberta" foi utilizado em exclusivo, e isto a despeito das muitas declarações de princípios que possam ter sido escritas pelos teóricos de tais experiências; também claro parece estar que o "método da descoberta" foi sempre, excepção feita a algumas (muito poucas) experiências não directivas do princípio do século, uma "descoberta orientada

pelo professor"; mas claro está também que "... a aquisição de habilidades gerais de investigação, de atitudes apropriadas em relação à ciência e o treinamento da heurística da descoberta...", que são recusadas pelos autores como objectivos válidos de uma educação, poderão sem grandes esforços de imaginação ser traduzidos em frases deste género:

> *"... O educador deve antes auxiliar, conduzir o esforço da sua pequenina inteligência para que por si própria descubra a verdade que procura (...) Só assim se criam hábitos e métodos de investigação, pensamento e raciocínio, e se adquire a confiança no trabalho próprio, indispensável à realização do mais simples fim. Essa confiança em conseguir por si próprio o fim proposto é condição essencial da independência intelectual do indivíduo; o método de investigação e a independência, contribuem indispensavelmente para a formação do critério individual; este para criar o poder de iniciativa própria. E não serão essas as principais características do individuo intelectualmente educado ?..." (in "Plano de Estudos para a Escola Oficina Nº1", p. 4, 1906).*

Portanto, estes propósitos, ou aquilo que neles está contido, podem, pois, ser objectivos do ensino e da educação, desde que sejam compreendidos na sua forma lata, tratando-se de opções, neste caso opções de carácter ideológico, que, não sendo as dos autores, são igualmente legítimas, desde que definidas sériamente.

E todas estas questões desfiadas, a nós parece-nos que se encontram muito relativizadas as reticências dos autores sobre os méritos ou deméritos da aprendizagem da descoberta, se esta for vista como uma "aprendizagem significativa, de descoberta orientada pelo professor" que foi a forma que a aprendizagem pela descoberta, quando teve sucesso, tomou.

Mas sem dúvida que a forma como os autores definem os factores de aprendizagem contribui para uma ultrapassagem das algo estafadas questões que se agrupavam nos pólos da "educação nova" e da "educação tradicional".

Na verdade o conceito de aprendizagem significativa põe-nos como dado fundamental, uma representação da criança como algo de "activo" em si mesma, independentemente da forma específica que a aprendizagem toma, tal como toda a obra de Piaget defende.

As linhas de demarcação na educação, e, neste caso, nas aprendizagens, poderão assim ser traçadas como o eram pelos críticos à educação tradicional, em termos de "educação activa" e "educação tradicional", mas as representações que tínhamos destas maneiras de encarar o acto educativo, modificam-se profundamente: não são os métodos de ensino que fazem com que uma criança seja um ser activo ou um ser passivo, visto que, como qualquer ser vivo, a criança é em si um ser activo - será a própria significação que a criança consegue conferir àquilo que ouve, consequência de uma série de factores, entre os quais se destaca a forma como o professor consegue estruturar e transmitir os conteúdos de ensino, independentemente do facto de as aprendizagens se poderem processar de maneiras transmissivo-receptiva ou por "descoberta orientada", que em conjunto fazem com que o acto educativo tenha sentido, ou seja, promova uma atitude activa que envolva, em maior ou menor grau, factores como a descoberta, a reinvenção, a transferência de estratégias de aprendizagem , etc..

Os factores da aprendizagem

Assim sendo, o que faz com que uma aprendizagem se torne significativa?

Os autores da obra que nos tem servido de referência neste subcapítulo dividem os factores de aprendizagem em **factores de ordem cognitiva e factores de ordem afectivo-social.**

Sucintamente, "... o primeiro grupo inclui os factores intelectuais relativamente objectivos, enquanto o último inclui os determinantes subjectivos e interpessoais da aprendizagem..." (Ausubel et all, p. 26).

No primeiro grupo, ou seja, no que os autores chamam de **factores de ordem cognitiva,** são definidos e estudados factores como a estrutura cognitiva da criança e as suas variáveis, os estilos cognitivos, as etapas gerais do desenvolvimento, as aptidões intelectuais, e variáveis como a estruturação de currículos, organização de lições e materiais de ensino utilizados.

No segundo, ou seja, nos **factores de ordem afectivo-social,** estão incluídos variáveis motivacionais, factores de personalidade da criança, factores sociais e grupais na aprendizagem, tais como o clima de sala de aula, interacção entre alunos, entre outros e, finalmente, as características do professor.

A exposição de todos estes factores tornar-se-ia fastidiosa e sem proveito, uma vez que os próprios autores não reconhecem à partida, e salvo raras excepções de carácter geral, factores mais pertinentes que outros, de forma a tornar uma situação de aprendizagem mais sigificativa que outra.

Ou dito por outras palavras, são extremamente difíceis de isolar, salvo algumas excepções de que à frente falaremos, factores ou situações dentro de cada uma destas variáveis que se possam dizer como responsáveis, em si, por uma maior eficácia nas aprendizagens. A interactividade, a maleabilidade não são aqui palavras vãs, e variáveis como o estilo cognitivo dos alunos, a pertença social das crianças, o tipo de organização e estilo de trabalho do grupo de alunos, a personalidade do professor, sendo todas elas fundamentais para a definição duma situação de aprendizagem, não serão em si, e isoladamente, responsáveis pela caracterização de uma situação de aprendizagem em termos significativos ou automáticos.

Por outras palavras, um professor autoritário poderá ser tão eficaz em proporcionar situações de aprendizagem significativas como um professor "democrático", desde o momento em que o primeiro não seja um ditador e o segundo não seja desleixado; desde o momento em que ambos dominem as matérias que ensinam; desde o momemento em que ambos tenham capacidade de comunicação; desde o momento em que ambos sejam dotados duma personalidade amadurecida e se encontrem afectivamente equilibrados; e sobretudo desde o momento em que ambos sejam coerentes ao longo do processo de aprendizagem e que acreditem no que estão a fazer.

Cada um destes estilos poderá funcionar melhor consoante o tipo de hábitos e vivências prévias à escola das crianças, hábitos e vivências que influenciarão os comportamentos individuais e grupais dos alunos, mas um bom professor saberá adaptar o seu estilo ao grupo de alunos com que interage.

Em determinado estado do desenvolvimento cognitivo e sócio-afectivo da criança, a ênfase em atitudes demasiado autoritárias poder-se-á revelar mais contraproducente do que noutras idades, o mesmo acontecendo com as atitudes "democráticas".

O estabelecimento de um clima de concorrência feroz dentro da sala de aula provocará tanta instabilidade emocional e insegurança, como uma atitude que, a pretexto da cooperação, resvale para o "laisser-faire": uma é uma situação fechada, a outra é uma situação desestruturada.

Entre estes tipos de atitudes extremas desenha-se uma série de cambiantes possíveis de proporcionar eficácia nas aprendizagens, sucesso no desenvolvimento equilibrado da criança, mas mais do que uma atitude de "juste millieu" sem grande pertinência, a questão põe-se essencialmente na combinação equilibrada e maleável destes factores, que uma avaliação correcta do professor, relativamente ao grupo de alunos de que dispõe, permite.

Por outro lado, a forma como esta interactividade é desenhada, com base na análise dum sem-número de experiências levadas a efeito pela psicologia educacional, permite-nos realçar a existência, dentro de determinados limites, apesar de tudo relativamente vastos, de **opções pedagógicas** que se coadunem com variáveis ideológicas e de personalidade do professor, que não interferirão na eficácia das aprendizagens em si. Esta eficácia parece ser quase sempre possível, desde o momento em que na situação de aprendizagem seja respeitada uma série de "aquisições", que poderíamos chamar de "psico-pedagógicas" e que foram sendo lentamente ganhas para o campo, quer das ciências da educação quer da psicologia em geral, e da psicologia da educação em particular.

Falar destas "aquisições" é falar da luta que os promotores da "educação nova" vem protagonizando desde o princípio do século e que a teoria piagetiana veio a dar consistência, ou seja, e repetindo: a criança existe e, como qualquer ser vivo, é "activa" dotada de capacidades de estruturação daquilo que lhe é comunicado, desde o momento em que para ela isso faça sentido, ou seja ainda, desde o momento, por exemplo, em que aquilo que lhe é ensinado tenha a possibilidade de ser relacionado com o que ela já sabe, e desde o momento em que ela esteja **motivada** para o fazer.

Este tipo de factores, que são justamente aqueles que, isoladamente, são mais enfatizados pelos autores como sendo responsáveis pela promoção de situações significativas de aprendizagem, são factores individuais das crianças, isto é, variam de criança para criança. Ou seja, os limites das opções pedagógicas "cientificamente" validadas encontrar-se-ão neste tipo de factores, mas dizer isto é dizer muito mais, porque aquilo que eles implicam é nem mais nem menos do que uma representação da criança como um elemento fundamental da educação, educação essa que, retomando antigos discursos, deve ser "centrada" na mesma criança.

No que diz respeito ao primeiro factor enumerado, ou seja, a adequação da aprendizagem a aprendizagens anteriores formais ou informais, escolares ou não, os autores dizem-nos o seguinte:

> *"... Tendo considerado a natureza (...) da aprendizagem significativa (...) podemos agora discutir os factores cognitivos da aprendizagem em sala de aula. Entre estes factores, a estrutura do conhecimento existente na ocasião da aprendizagem (variáveis de estrutura cognitiva) talvez seja a consideração mais importante. Como envolve, por definição, o impacto*

de toda a experiência prévia de aprendizagem sobre os processos de aprendizagem actuais, é coextensiva com o problema da transferência. (...) se tivessemos de reduzir toda a psicologia educacional a um único princípio, diríamos: o factor singular mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece. Descubra o que ele sabe, e baseie nisso os seus ensinamentos..." (p. 137).

A isto junte-se a necessidade por parte do professor em descobrir e conhecer os "estilos cognitivos" próprios de cada aluno (p. 170), e teremos encontrado os factores de ordem cognitiva que, na opinião dos autores, são os que, individualmente, como variáveis independentes, são os mais pertinentes na promoção da eficácia nas aprendizagens, ou seja, na transformação de aprendizagens de rotina em aprendizagens significativas.

No que respeita aos factores de ordem afectivo-social que contribuem para o sucesso nas aprendizagens, o destaque vai para o factor motivação como constituindo o principal dentre este grupo de factores.

Os autores distinguem aqui dois tipos gerais de motivação: **motivação intrínseca**, ou seja, motivações internas orientadas para a tarefa; e **motivação extrínseca**, virada para variáveis de ordem social.

Assim, característica das primeiras seria aquilo a que os autores chamam de **impulso cognitivo**, ou seja, o desejo do conhecimento como um fim em si mesmo.

Características da segunda, seriam o **impulso afiliativo** e o **impulso de engradecimento do Eu**.

O impulso afiliativo, expressará a necessidade de a criança apresentar um bom desempenho na escola de modo a conservar a aprovação de determinadas figuras com as quais se indentificaria (pais e professores); o impulso de engrandecimento do Eu, reflectiria a necessidade de "status" conquistado pela competência ou habilidade do indivíduo.

Segundo os autores, e referindo-se aos Estados Unidos da América do Norte este último impulso "... Adquire importância crescente começando em idade escolar e constitui a principal componente de motivação de realização na nossa cultura. Não é preciso que tenha necessariamente a qualidade de enaltecer o Eu. Em inúmeras culturas primitivas ele é "Orientado para o grupo"..." (Ausubel et all., p. 332).

Ou seja, e sobre estas diferentes componentes da motivação detectadas e estudadas como sendo as principais nas crianças e adultos, elas aparecem-nos, não individualmente mas, em segmentos que se confundem, havendo predominância de umas sobre outras, conforme as idades das crianças, conforme as variáveis culturais e de personalidade de base das mesmas crianças, entre outros factores. Mas as responsabilidades principais na potencialização de algumas destas componentes em detrimento de outras, caberiam, por um lado, à "filosofia" (ideologia?) que se encontra na base dum sistema educativo em geral, e por outro, na forma como variáveis de ordem pedagógica em particular, tais como a forma de organizar o ensino na sala de aula, a relação entre o professor e o aluno, entre outras, são vistas e concebidas.

Desta forma, e reorganizando o que atrás vimos dizendo, para Ausubel, os factores considerados decisivos para que as aprendizagens se tornem eficazes, estando esta "eficácia" ligada à promoção da utilização de capacidades de auto-estruturação da informação por parte do aluno, encontrar-se-ão a dois níveis principais: Factores de ordem cognitiva, e factores de ordem afectivo-social. Dentro dos primeiros é sublinhada a necessidade de adequar o conteúdo e mesmo a forma das novas aprendizagens, às experiências anteriores das crianças, quer estas se traduzam em aquisições de ordem escolar quer se tratem de aquisições de ordem extra-escolar, sendo aqui enfatizada também a importância que a este nível terá o facto de o professor respeitar no essencial os "estilos cognitivos" dos alunos, estilos esses que na maioria das vezes pré-existem à experiência escolar da criança.

No que diz respeito aos factores de ordem afectivo-social é dado realce à necessidade de, dentro do espaço escolar e educativo, ser dada uma particular importância à promoção da motivação relativa às aprendizagens.

Estes parecem ser os limites dentro dos quais as aprendizagens significativas ocorrem, mas não excluem toda uma série de outros factores que se interligam entre si, e que permitem opções diversificadas ligadas às esferas ideológicas e sócio-pedagógicas, que por si só não poderão ser responsabilizadas pela eficácia ou não eficácia das aprendizagens escolares.

Mas não poderíamos nós dizer que a afirmação destes factores, que pressupõe a necessidade de individualização do ensino, a centração da atenção dos sistemas educativos na forma como as crianças são e agem, dentro e fora da escola, a necessidade de as matérias que lhes são fornecidas serem-no duma forma que para elas signifiquem algo de concreto, não poderíamos nós dizer que afirmar estes princípios no princípio do século seria considerado "ideologia"?

Não só seria, como foi, e o facto de hoje tais princípios serem aceites duma forma quase unânime na comunidade de investigadores que se preocupam com a educação, como tratando-se de princípios fundamentais para a promoção do "sucesso educativo", dá-nos conta duma modificação de atitudes a nível da educação que só é completamente detectável se tivermos em conta o tempo histórico em que ela decorreu.

Os principais motores desta lenta transformação, sobre a qual resta saber se já transitou para o domínio das representações sociais das populações em geral, foram muitos, entre os quais as modificações sócio-políticas que neste lapso de tempo se foram dando. Mas como principais protagonistas de tais mudanças, encontraremos sem dúvida aqueles que no domínio da educação sempre se preocuparam com o problema da liberdade, e aqueles que no campo da psicologia sempre se preocuparam em legitimar cientificamente as aspirações dos primeiros.

A extensão destas modificações nas atitudes concernantes à educação poderá ser melhor compreendida ao vermos uma série de investigadores da área da psicologia da educação calmamente definirem como fundamental, não só para a educação do presente mas sobretudo para a educação do futuro, que uma das aquisições fundamentais para a criança seja a de "aprender a aprender".

Aprender a aprender

Quando atrás referimos as condições necessárias para que uma aprendizagem pudesse ser considerada como significativa, vimos que isso implicava, por parte da criança, a capacidade de auto-estruturação face à informação recebida, com tudo o que o termo engloba, que irá desde a capacidade de relacionamento da nova informação com aprendizagens anteriormente estruturadas, num dos pólos, até, no pólo último, a capacidade de transferência dessa nova informação, e das estratégias que permitem a sua aprendizagem, para outro tipo de novos problemas.

A aprendizagem dessa "auto-estruturação", ou mais do que isso, a adaptação das capacidades de auto-estruturação face às tarefas de ordem educativa é um dos tópicos mais interessantes e importantes salientado ultimamente pelos investigadores no campo da psicologia da educação.

Segundo alguns destes autores, o essencial de tudo isto centra-se no conceito de "metacognição":

> *"... what seems to be the pivot of each child's reaction to the learning situation is his or her ability to monitor (consciously or unconsciously) the demands of the task and to respond appropriatly-to recognise and manage the learning situation.*
>
> *This sort of awareness involves a range of what been termed metacognition skills (...).*
>
> *Learning to manage the process of learning involves being aware of what one is doing, or being able to bring one's mental processes under conscious scrutiny and thus more effectivly under control. This awareness of one's mental processes is termed "metacognition"..." (Nisbet e Shucksmith, 1986, pp. 6, 7).*

Assim sendo as capacidades de metacognição estão sobretudo ligadas à descodificação, consciente ou inconsciente, das especificidades exigidas nas situações de aprendizagem.

Não se trata aqui apenas de questões como a compreensão da matéria e a sua generalização a outros domínios dentro da aprendizagem, mas de capacidades de compreender o essencial da situação de aprendizagem, e manipulá-la.

Por outras palavras, a metacognição traduzir-se-á no que os autores atrás citados chamam de "... capacity to organise their mental processes for learning or problem solving, and the monitoring and control wich became possible through awareness of their thinking..." (Nisbet e Shucksmith, p. 8).

Esta "aprendizagem da aprendizagem" é normalmente realizada pelos alunos, através das experiências escolares, positivas ou negativas, geralmente duma forma não estruturada e ocasional, estando a casualidade de tal aprendizagem frequentemente ligada ao sucesso ou insucesso na escola.

Na verdade, desde os reforços ou punições de determinadas atitudes, até à capacidade de compreender o essencial da forma de funcionamento dos sucessivos modelos que vão desfilando perante a criança, modelos esses que vão desde os pais aos professores passando pelos colegas, se vai formando, a maioria das vezes completamente ao acaso, a capacidade de metacognição da criança- -aluno.

Dada a importância que os autores reconhecem à aquisição deste tipo de capacidades no advir escolar e educativo destas crianças, eles defendem que tais aquisições podem ser alvo de um treino específico, através de determinadas formas de estruturação das situações de aprendizagem.

Três dessas formas de estruturação das situações educativas são referidas como relevantes na aquisição de capacidades metacognitivas: a promoção de processos tutoriais de aprendizagem, a promoção de actividades em grupo, e a utilização duma forma de "método socrático de ensino" por parte do professor.

Quanto à primeira dessas formas de estruturação das situações de aprendizagem, ou seja, a promoção de momentos em que crianças "ensinem" outras crianças, ela revela-se, segundo os autores, particularmente eficaz:

> *"... another technique sometimes used to back up introspection when working amongst children is that of peer tutoring. Cavanaugh and Pelmutter (1982) report the work of Best and Cruster who thought a new memory strategy to a group of children who then thought it to a second group of children. The measure of metamemory (their awareness of the process involved) was the amount and type of information thought. This technique has the advantage that most children are highly motivated by the task of teaching others, and there is very litle need for the experimenter to intervene and probe..." (Nisbet e Shucksmith, p. 37).*

A pertinência deste tipo de estratégia metacognitiva de promoção de aquisições, tem desde então sido alvo de estudos que a confirmam e reforçam (entre outros Barnier, 1989).

Quanto à segunda das situações propostas, ou seja, a promoção do trabalho em grupo, uma série de estudos parece indicar que, se tal situação não é devidamente moderada e orientada por um adulto, neste caso o professor, ela corre sempre o risco de não ser útil na aquisição de aprendizagens escolares propriamente ditas, ou seja, as conclusões do grupo nem sempre serão as mais correctas do ponto de vista, por exemplo, da resolução dum problema. Este tipo de estratégias revela-se, no entanto e se devidamente orientado e moderado por adultos que desempenhem a função de "modelo", tremendamente eficaz na aquisição de capacidades metacognitivas quer através do confronto das várias opiniões e estilos revelados e utilizados pelos diferentes "pares" durante a discussão, quer através da "tradução" e "racionalização" levada a efeito pelo adulto, na sua função de tornar "transparentes" situações que, sem a sua moderação se arriscam sempre a cair em impasses infrutíferos (entre outros, Amigues, 1990).

Quanto à terceira das situações propostas, ou seja, a da utilização do "método socrático", é talvez a mais interessante e a que mais resultados deu no fomento da aquisição de capacidades de metacognição nas crianças a ele sujeito:

> *"... Brown and Campione (1979) sugests a «Socratic teaching method» in wich the teatcher constaly questions the students basic assumptions and premises, play the devil's advocate and probes weak areas.*

The aim of the exercise, they say, it is not just to get the child to know on one ocasion that he is wrong or mistaken, and therefore needs to re-learn and re-think, but that through this form of interrogation the teacher is modelling (subl.no texto) for the pupil the sort of self-questioning, diagnosing and correction strategies that most adult learners perform internaly or intuitively when working on their own (...). In other words they engage in continual prompts to get children to plan and to monitor their own activities but with the intention not of retain total control for themselves but of passing it over to the children as they became ready and able to take responsabilities..." (p. 53).

Nas palavras dos autores, esta "modelação" "...represents a transitional process were control of learning is moved from teachers to learners, leaving the «weaned» learner with responsability for his own thinking..." (p. 55).

Assim sendo, se este tipo de situações parecem fundamentais para estabelecer as bases de uma aprendizagem eficaz, ele é particularmente necessário à adaptação das crianças ao que estes autores crêem ser a inexorável evolução dos sistemas de ensino:

"... The need for a learning strategies aproach, will became more pressing as schools move away from reproductive modes of learning that have characterized study in the past. Traditional notions about study skills served the needs of students within that system rather poorly. (...) School learning in the future seems likely to be characterized by a higher degree of independent, self motivated learning, by tasks wich call for thinking rather than reprodution of facts, and by the demand that results be communicated.In all those cases the need is for broader strategies wich transfer from task to task, and wich involve a high level of self monitoring than teachers have been accustomated to expect from their pupils..." (pp. 91, 92).

Resumindo, para estes autores é essencial para a adaptação a um sistema de ensino não reprodutivo e massivo, baseado numa atitude activa representada pela descoberta e pela significação das aprendizagens, que sejam enfatizadas nos alunos as capacidades metacognitivas.

Por outras palavras, pretende-se com isto que a criança seja capaz de compreender e manipular os processos mentais e as estratégias envolvidas numa situação de aprendizagem, de forma a ir conquistando um cada vez maior grau de autonomia na condução das suas próprias aprendizagens. Para tal, e segundo os autores, o ensino deve ser enriquecido com situações que proporcionem a aquisição de tais competências. Entre essas situações, os autores destacam a importância de se recorrer a uma maior tutorização dos processos de aprendizagem, a uma promoção equilibrada do trabalho em grupo e a uma "modelação" efectuada pelo professor, recorrendo por exemplo às técnicas de "interrogação socráticas".

Não se trata apenas de motivar os alunos, ou a eles adaptar o ensino de forma a que as aprendizagens se tornem significativas, mas sim de tentar desenvolver nos mesmos a capacidade de gestão dos seus processos de aprendizagem.

Ou seja, da necessidade de criar as condições pedagógicas para que as aprendizagens automáticas e de rotina se transformem em aprendizagens significativas, condições pedagógicas essas que

têm a ver com a potencialização dos factores anteriormente descritos, de ordem cognitiva e de ordem sócio-afectiva, passa-se, sem se negar a pertinência das necessidades atrás referidas, para a implementação de estratégias de aprendizagem que levem o aluno a ser capaz de, progressivamente e dentro de determinados limites ligados à natureza de tais aprendizagens e da sua própria idade, a monitorizar o seu próprio ensino, num ambiente educativo aberto, por oposição ao que se poderá chamar de sistemas reprodutivos ou tradicionais.

Concluindo

Parece-nos evidente que todo este tipo de factores por nós escolhido e sintetizado, tem como objectivo a apresentação dum corpo teórico coerente e cientificamente válido, à luz do qual possamos analisar a questão das aprendizagens na Escola Oficina Nº1.

Poder-se-ia dizer que estas "sínteses", como sínteses que são, estão longe de representar tudo aquilo que, no domínio da psicologia da educação e especialmente no domínio das aprendizagens, tem sido feito e investigado nos últimos anos.

Assim sendo, o que tentámos aqui fazer foi, em primeiro lugar, apresentar, dentro duma linha lógica de desenvolvimento, a evolução da forma como a psicologia foi progressivamente ajudando a construir a imagem de ser humano e, neste caso, de criança, que hoje poderemos considerar como dominante nos meios ligados à investigação, dentro do campo da psicologia e dentro do campo da educação.

O consenso construído em torno desta imagem, que começou por ser alvo de tentativas de legitimação científica no principio do século, dá-nos uma ideia do que se avançou desde essa altura, em que o problema se punha essencialmente, e quase apenas, no campo ideológico, até aos nossos dias.

Todo este processo de investigação por parte da psicologia em relação à criança, foi dando, inevitavelmente, origem a uma série de prescrições sobre o que fazer para adequar o processo educativo a essa concepção de criança que entretanto se foi criando.

Partindo por vezes de correspondências estritas entre a imagem que se tinha da criança e prescrições muito precisas no que respeita às questões educativas, foi-se a pouco e pouco evoluindo para terrenos mais vastos.

Este alargamento de correspondências foi responsável pela lenta destruiçãoode antinomias de toda a ordem que se jogavam em cores opostas. "Educação nova" e "educação tradicional", sendo exemplos dessas antinomias, perdem sentido com a ênfase piagetiana de que a criança, como qualquer ser vivo é um ser activo, não sendo no entanto erradas enquanto descrições aproximadas de estilo de ensino a que correspondem imagens da criança e da educação como processo mais vasto.

A complexificação da situação educativa responde à complexificação da noção de criança. Mas há concepções educativas bloqueadoras e concepções educativas que promovem a descoberta do desenvolvimento pessoal e social; há concepções educativas autoritárias que privilegiam a tradição e a reprodução e concepções educativas abertas que promovem a invenção, e a essas diferentes concepções correspondem sem dúvida, mesmo nos nossos dias, translações pedagógicas de ordem diferente, que

naturalmente se traduzirão em modos de conceber e estruturar os processo de aprendizagem de formas radicalmente diferentes.

Assim sendo, preocupar-se em transformar as situações de aprendizagem em situações significativas; promover através duma série de prescrições de ordem geral a motivação das crianças face aos objectos de estudo; preocupar-se em proporcionar situações de aprendizagem geradoras de autonomia e de controlo sobre os processos em que tais aprendizagens se desenrolam; preocupar-se em que a criança seja, a par do professor e dos pais, um dos sujeitos determinantes nas suas aprendizagens, são todas elas prescrições típicas de concepções educativas abertas.

Preocupar-se com a criança que se senta bem ou mal na carteira, que chega tarde ou a horas à lição, que se veste bem ou mal, que, sobretudo, aprende a matéria ou não aprende, independentemente das causas por que o consegue ou não, são atitudes mais fechadas e, sobretudo, mais pobres no que diz respeito à ideia que se tem da educação.

A psicologia, pela necessidade que teve em decompor o acto educativo, para melhor o estudar, estará inevitavelmente, com poucas e sobretudo pouco representativas excepções, do lado destas concepções abertas no campo educativo.

Esta síntese que expusemos representa isso mesmo. Ela não abarca todo o universo recente da investigação em torno da psicologia da educação, porque escolhemos um campo de trabalho, ou seja, o campo das aprendizagens, que tem interesse operativo para o desenrolar da nossa tese.

Mesmo dentro deste campo das aprendizagens, estamos longe de ter esgotado o assunto, mas tivemos o cuidado de seleccionar factores que, por um lado, nos convêm ao desenrolar do trabalho e, por outro, são alvo em si de um alargado consenso dentro do campo da psicologia da educação. Era isso o que pretendíamos: a construção de um esboço de grelha de análise, cientificamente estável e consensual que nos permitisse "trabalhar" o problema das aprendizagens dentro da Escola Oficina Nº1.

Não procurámos legitimar tais aprendizagens, mas sim reconhece-las à luz destes conceitos e factores, para melhor as discutirmos e interrogarmos nas suas componentes "científicas" e analisarmos as implicações ideológicas resultantes da aplicação de tais componentes à educação, em 1905, em Lisboa, e, claro, a potencialidade nelas contida no que respeita ao futuro .

Por outras palavras, não procurámos provar que o que nesta escola estava sendo feito era a única coisa possível de ser feita, mas sim que o que nela se passava era teóricamente correcto, ou seja que do ponto de vista do que, quer na altura quer nos nossos dias, se sabia quanto às aprendizagens, o que se fazia na Escola Oficina Nº1 não era uma aberração ou um disparate, mas uma escolha.

Desta forma, tentaremos mostrar, por exemplo, que esta escola procurava respeitar os estilos cognitivos das suas crianças, assim como se preocupava em adequar constantemente as aprendizagens primárias às que se seguiam; que no que diz respeito aos impulsos para a motivação que esta escola procurará promover, encontraremos em lugar de destaque os impulsos cognitivos e afiliativos sobretudo no que respeita aos professores, em detrimento dos pais das crianças; no que respeita ao "engrandecimento do Eu", a Escola Oficina promoverá a sua versão de "cultura primitiva", ou seja, virada para o grupo em vez de orientada em ordem a promover o sucesso individual; que, na sua glorificação da autonomia e na formação do "critério individual" da criança, a Escola Oficina tentará, de

formas indirectas e nem sempre muito coerentes, que, mais do que tudo o resto, os seus alunos aprendessem a aprender, mais do que retivessem factos ou conceitos; que sobretudo, nesta escola, não se poupavam esforços para tornar as aprendizagens realmente significativas quer através da diversidade de material empregue durantes estas aprendizagens, quer através da diversidade de estratégias seguidas e implementadas pelos seus professores.

A análise da forma que tomavam estas escolhas da Escola Oficina Nº1 ajudar-nos-á a completar o esboço do modelo pedagógico por ela seguido.

2 - As aprendizagens na Escola Oficina Nº 1: o caso das Ciências (69)

O material que nos serve de suporte a esta análise das aprendizagens na Escola Oficina Nº1 é proveniente de várias fontes que iremos referindo à medida que as formos utilizando, mas merece destaque especial, por razões que à frente compreenderemos, a descrição do currículo da cadeira de "Noções das Coisas", título que as Ciências Naturais têm nesta 3ª classe do 1º grau do curso da Escola Oficina Nº1 .

Os diversos currículos de Ciências da Escola Oficina Nº1 já aqui foram referidos, quando descrevemos a evolução dos "Planos de Estudo" desta escola. De notar, no entanto, que o material de que dispomos para esta análise, ultrapassa de longe a simples enumeração de matérias constante da maioria dos planos de estudo, desta, como de qualquer outra escola.

Publicado no "Boletim da Escola Oficina Nº1", nº2 de Abril de 1918 sob a forma de um "diário de aulas ", este material, que já tinhamos referido numa parte anterior desta tese, aquando do subcapítulo sobre a "higiene", não se refere a nenhum ano lectivo em particular, resultando, tanto quanto se pode entender, da experiência acumulada ao longo de dez anos de leccionação desta matéria por parte de António Lima, personagem já familiar no decurso desta tese. António Lima é um dos professores-pedagogos que, juntamente com o seu irmão, Adolfo Lima e com Luís da Mata, entre mais alguns outros, terá contribuído para fazer da Escola Oficina Nº1 uma escola merecedora de interesse.

Analista de formação (ver entrevista em anexo com Lucinda Lopes), António Lima entrará como professor da Escola Oficina Nº1, em Agosto de 1907 (a.d. 194, 28 Ago. 1907), ou seja, cerca de seis meses depois da implementação do "Plano de Estudos" de 1907, que já antes tinhamos referido.

O material a que nos referimos é de uma riqueza extrema, visto não se limitar aos títulos das suas várias partes, entrando pela descrição das aulas uma por uma, os materiais utilizados, os objectivos, etc. A tudo isto acrescentem-se dois aspectos que enriquecem extraordinariamente este trabalho: os frequentes comentários ou "notas de pé de página" da autoria de António Lima e a exposição de trabalhos e materiais que ilustram a actividade dos alunos.

É desta forma que conseguimos acompanhar durante as 130 aulas impressas em 70 páginas, toda a actividade pedagógica diária, apercebendo-nos de alguns problemas inerentes a uma forma diferente de ensinar.

De facto, mais do que a análise do currículo propriamente dito, assunto já antes focado nesta tese, interessa-nos sobretudo detectar através deste material o ambiente pedagógico da aula, a forma como

a educação é encarada, as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos professores, as reacções dos alunos, os problemas que se põem e que são inerentes a formas de ensinar diferentes das tradicionais. Daí se compreende a utilidade de que se revestem as notas e comentários de António Lima.

Assim sendo, nesta primeira parte deste subcapítulo sobre as aprendizagens na Escola Oficina Nº1, passaremos a descrever com algum pormenor a forma como se ensinam "Ciências" nos três primeiros anos de escolaridade desta escola, com destaque para o terceiro ano do 1º grau.

Antes de passarmos para esta parte do nosso trabalho, cumpre-nos no entanto esclarecer que, devido à ausência de mais documentos do tipo do que acima descrevemos, a generalização do que se passava nesta matéria para outros domínios, terá de necessariamente ser alvo de algumas cautelas. A isto acrescente-se o facto de ser possível e provável que, com o decorrer do tempo em que esta experiência se deu, e a par da degradação institucional da Escola Oficina de que já anteriormente falámos, a forma como as aprendizagens eram concebidas terá certamente sofrido alterações substanciais.

Este programa de António Lima será, pois, representativo do período mais produtivo e interessante da vida desta escola, período esse que decorre, grosso modo, entre 1907 e 1920.

"Como ensinamos as Ciências..." na 1º e 2º ano do primeiro grau

No primeiro ano de escolaridade, as "Noções de Ciências", ou como António Lima lhes chama, "... noções de ciências sobre a forma de noções das cousas..." (Lima, p. 70) constam essencialmente de observações intuitivas, levadas a cabo durante passeios e excursões orientados pelo professor.

Exemplos do que atrás dissemos e recorrendo ao programa exposto por António Lima, são a "... observação intuitiva da natureza por meio de passeios... uma praia (Algés, Trafaria), um campo (Algés de Cima, Linda-a-Pastora)... uma mata, um pinhal (Alfeite), etc..." (p. 73).

A estas "observações intuitivas", segue-se aquilo a que o autor chama de contacto com o que nos rodeia, e que consta essencialmente de actividades em que as crianças, depois das observações anteriores, plantam, ocupando-se de hortas, de animais, etc., tendo cada uma um canteiro por sua conta.

A esta segunda parte da matéria, segue-se então uma série de noções classificadas "muito simples" pelo autor e que se relacionam também com outra actividade escolar, que as crianças iniciam na altura, ou seja, a leitura:

> *"... Noções muito simples - principalmente em face da natureza e a propósito de todas as palavras concretas encontradas no método da leitura - devendo sempre o aluno ver e sentir entre os dedos o objecto natural ou pelo menos representado em relevo, artificialmente..." (p. 73).*

Todas estas actividades são complementadas com desenho e modelação do que se viu e do que se fez.

No que respeita ao segundo ano do 1º grau, o seu programa consta essencialmente de um "... Desenvolvimento das noções adquiridas na classe anterior, esforçando-nos no sentido duma mais

ampla observação visual, táctil, gustativa, olfactiva, sempre em face da natureza e objectos naturais e por meio de passeios pela cidade e arredores..." (p. 73). Os pontos essenciais do programa são aqui "A Natureza", onde se fala da noite e do dia, do céu, da Terra, da chuva e das estações do ano; "O Tempo" onde se fala das suas noções (ontem, hoje e amanhã), das horas, dos dias e dos anos, dos relógios passando pelo relógio de sol e chegando ao calendário, das idades, do novo ao velho, passando pelo velhíssimo (os templos, as estátuas, etc.).

Daqui se passa para "A Orientação", pretexto para se falar, entre outras coisas, dos pontos cardeais a que se segue a "... origem das coisas... de onde foi tirado isto... de que é feito... para que serve. Origem mineral, vegetal, e animal..." (p. 73), etc.

O último conjunto de noções deste 2° ano, a que na Escola Oficina dá uma importância constante, tem a ver com o que poderíamos chamar de "educação sensorial" e prende-se essencialmente com o reconhecimento dos sons, das cores, do tacto, do olfacto, do peso, dos diferentes estados da matéria, tudo isto acompanhado, por experiências, medições, visitas de estudo, etc.

Este programa termina da seguinte forma:

> *"... Palestras recreativas tendentes a destruir preconceitos (que o açúcar é feito de ossos; que o sapo, o pardal e o leão são maus; que as urtigas não dão flor, as roseiras não dão fruto, etc.) e a interessar os alunos pela vida das plantas, dos animais, da natureza em geral. Os factos e as coisas existem por si e não para serem úteis no ser humano..." (p. 74).*

De facto, todo o tipo de orientações gerais características da Escola Oficina N°1 se apercebem neste programa de Ciências das duas primeiras classes. Desde o contacto com as coisas, seguido do esforço para as compreender, estratégia tão típica das novas correntes educativas da altura, à transdisciplinaridade, passando pelo conhecimento de si próprio e do que nos liga ao mundo (os sentidos, o gosto, o peso), do amor pela natureza afastando as concepções antropomórficas que põem o homem como centro e medida de tudo, à destruição dos preconceitos, quiçá um dos aspectos mais problemáticos deste ensino, tudo nos aponta para o tipo de visão do mundo, uno e global, belo mas racional, que se procura incutir no espírito das crianças que frequentam esta escola.

De notar, por outro lado que, se o ensino das ciências se processa durante os 8 anos de escolaridade da Escola Oficina N°1, só a partir da 3° ano de escolaridade é que este ensino constitui uma disciplina com horário próprio.

Quer isto dizer que nas duas primeiras classes a que se referem as matérias por nós apresentadas não há horários propriamente ditos, havendo sim excursões, idas ao laboratório, trabalhos na horta, palestras, que sem se constituírem formalmente numa disciplina, vão a pouco e pouco despertando as crianças para os objectivos desta matéria:

> *"... destruir preconceitos (...) e interessar os alunos pela vida das plantas, dos animais e da natureza em geral". (Lima Ant., p. 74).*

Como ensinamos as Ciências... no 3º ano do 1º grau

Passamos assim para o centro de interesse deste subcapítulo, ou seja, a análise dum ano de trabalho na disciplina de "Noção de Ciências" da 3ª classe do 1º grau da Escola Oficina Nº1. A média de idades das crianças desta 3ª classe estaria entre os 8 e os 9 anos.

Esta cadeira ocupa uma média de 6 horas semanais, sendo, à partida, 3 delas dedicadas a aulas mais formais (3 tempos de 50 minutos cada) e as restantes dedicadas a trabalhos nas hortas. Os 3 tempos semanais são normalmente ocupados com palestras, acompanhadas de experiências, desenho, exposição de transparências, cinema, revisões, etc.

De notar, no entanto, que esta demarcação não é rígida, e dependendo de uma série de factores, poderá haver semanas inteiramente ocupadas por trabalhos nas hortas, ou semanas inteiramente ocupadas com palestras e experiências, por exemplo. Um desses factores poderá ser, por exemplo, a estação do ano com o desabrochar das flores, dos frutos, etc.

Ao primeiro tipo de aulas, ou seja, as aulas mais formais, o autor chama-as de período de trabalho intelectual, sendo as aulas no exterior apelidadas de trabalhos manuais aplicados às ciências.

Há ainda a assinalar a existência de excursões, que chegam a durar um dia inteiro, caso, por exemplo, de uma excursão à Trafaria para ver levantar as redes. De reparar que estas excursões, ao contrário das que referenciámos quando nos debruçámos sobre "A Solidária", são excursões que se enquadram dentro das matérias leccionadas, dentro do currículo. Na prática, provavelmente haveria uma interpenetração entre as excursões "recreativas", organizadas pela "A Solidária", e estas excursões "educativas", mas aqui fica a distinção.

O ano lectivo, cuja duração, e como já antes tinhamos referido é de 11 meses, de Janeiro a Dezembro, está dividido em 3 períodos, sem que, à excepção da passagem do 2º para o 3º período, haja férias, sendo estas férias, quando existem, "facultativas", a escola nunca fechando e havendo sempre professores disponíveis para atender os alunos, orientar excursões, passeios, etc.

O primeiro período acaba no final de Março, o segundo vai de Abril a Agosto e o terceiro de Setembro a Dezembro. É portanto, no 2º período, altura da Primavera e início do Verão, que as chamadas actividades manuais são sobrevalorizadas face às actividades intelectuais.

Segundo o próprio autor, a matéria que compõe esta 3ª classe de "Noções de Ciências" é composta por 4 blocos principais que são os seguintes: 1º **O que nos rodeia** (Janeiro e Fevereiro); 2º **As necessidades humanas** (Março); 3º **Como satisfazemos as necessidades humanas** (Abril, Maio, Junho, Julho, Setembro, Outubro); 4º **Inimigos e obstáculos naturais às necessidades humanas** (Novembro e Dezembro).

Assim sendo, e antes de descrevermos mais em pormenor cada um destes "blocos", poderemos desde já alinhar uma ou duas conclusões.

A primeira tem a ver com o facto de que, se formalmente, nos são indicados 4 capítulos principais como componentes do ano lectivo, os próprios títulos desses capítulos desmentem-nos tal facto. Com efeito, os três últimos blocos de matéria constituem, na verdade, um só, ou seja, "As necessidades humanas".

Dentro deste bloco, notamos que o capítulo sobre a "Satisfação das necessidades humanas", que compreende uma descrição e análise das múltiplas actividades económicas e sociais das sociedades modernas, é predominante, arrastando-se por 6 meses.

Assim, se nos perguntassem qual a principal característica deste programa, diríamos que ela era a longa e exaustiva descrição da vida económica e social humana.

Mas recuemos um pouco e descrevamos um por um, estes 4 capítulos que, segundo o autor, compõem a matéria desta 3ª classe de "Noções de Ciências". No decorrer desta descrição, iremos apresentando os principais momentos de estruturação das aprendizagens e a forma como são entendidos pelo autor. O comentário sobre estes momentos será levado a efeito no final desta descrição.

"O que nos rodeia"

Assim, o 1º capítulo deste programa, subordinado ao título de "O que nos rodeia", começa com uma palestra geral sobre a "natureza e os seus aspectos", "a natureza nas diferentes estações e nas diferentes partes do globo" e introduz "os três grupos naturais: minerais, vegetais e animais".

Toda a palestra é acompanhada por uma série de figuras e objectos que vão sendo mostrados e explicados no seu decorrer.

Esta palestra introdutória, tratando-se do primeiro contacto entre o professor e os seus alunos, é alvo duma atenção especial por parte de António Lima, atenção essa que é um bom exemplo das concepções pedagógicas deste autor:

> *"... Como é esta a primeira lição dada por nós, os alunos mostram-se tímidos, reservados e sempre, na sua maioria, muito atentos - pelo que nos esforçamos por a tornar agradável, apresentar um material variado, o mais artístico possível e principalmente por pô-los à vontade. Contudo este procedimento pede muito cuidado, muita delicadeza, muito tacto; é daqui que nascerá a atitude da classe durante o ano.*
>
> *Assim como um bom jardineiro não rega igualmente as plantas do seu jardim, a uma deita mais água que a outra... também nós precisamos de regular, temperar a água que deitamos nas nossas flores - os alunos..." (p. 82).*

A esta palestra introdutória, seguem-se 4 aulas sob o mesmo tema, em que a primeira consta da apresentação de uma série de projecções, e as três seguintes são ocupadas com os alunos fazendo desenhos referentes à matéria tratada. O desenho é aqui apresentado como uma técnica e um momento fundamental para a estruturação e consolidação das aprendizagens:

> *"... Os alunos desenham numa meia folha de papel um representante à sua escolha de cada um dos grupos naturais. Pelo curso adiante, usamos muito como se verá este processo que achamos dum grande alcance pedagógico e a que teremos ocasião de nos referir por várias vezes.*
>
> *São precisos, em média, três dias para a confecção do desenho: o terceiro dia é mais para crítica, rectificação, ordenação de ideias, etc.*
>
> *(...) Não sendo a nossa disciplina uma aula de Desenho, os trabalhos apresentados são única e exclusivamente dos alunos, sofrendo somente a crítica e não a emenda.*
>
> *Na confecção dos desenhos temos seguido dois sistemas:*
>
> *1º Os alunos são isolados uns dos outros, apresentando cada aluno aquilo que sabe. Não há cópia; há mais iniciativa.*

2º Os alunos desenham todos em comum; há tendência para fazer tudo igual, para copiar, mas estabelece-se geralmente discussão quer entre o professor e os alunos quer entre os alunos.

"Então uma couve é um animal? meu palonço!"

"Olha! Olha! não ouviu o que o Sr. F. explicou".

"Não estejas a copiar por mim! eu é que tive a ideia".

Ouvem-se estas e outras frases semelhantes, acabando na maior parte das vezes por se fixarem e precisarem melhor as noções adquiridas..." (p. 84).

Como antes dissemos, trata-se de momentos de estruturação das aprendizagens, que neste caso, sob a forma do desenho, incentivam a troca de pontos de vista, de opiniões, etc, mas repare-se também, através da figura que de seguida reproduzimos, a importância que o desenho em si, como forma de expressão, tinha na Escola Oficina Nº1.

FIGURA 5

O desenho e as aprendizagens na Escola Oficina Nº1

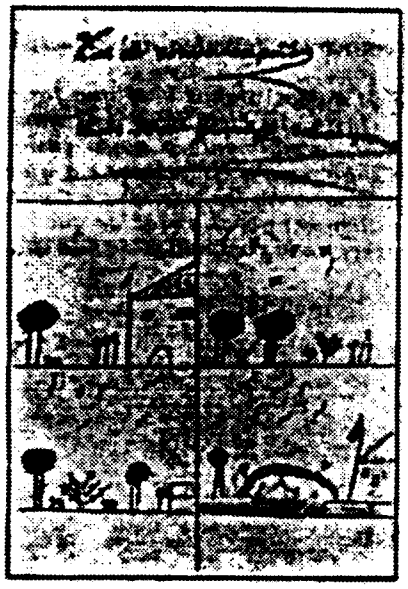


Fig. 25

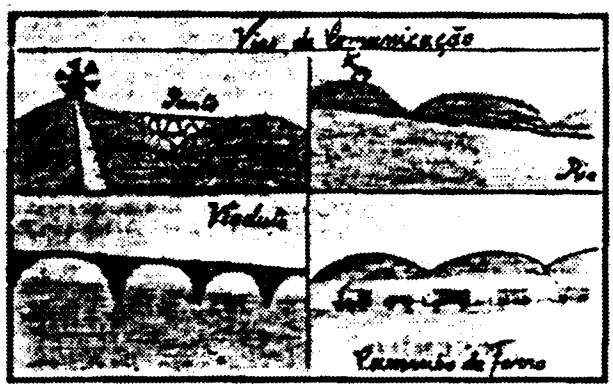


Fig. 26

Fig. 27

in LIMA, Ant., 1918, p. 124

Nota: *Os desenhos 25 e 26 foram executados por alunos recém-chegados a esta escola, vindos do ensino estatal, e o desenho 27 foi executado por uma criança que frequentava a Escola Oficina Nº1 desde os sete anos: Notem-se as diferenças.*

Estes momentos de estruturação das aprendizagens serão constantes no decorrer deste programa e tomarão diversas formas: projecções com experiências, recapitulações com experiências ou por meio de interrogatórios e jogos, cópia de esquemas, etc.

Existem, ao longo do programa aqui descrito, dois tipos de momentos privilegiados nesta "reestruturação" das aprendizagens: depois de cada subtema, como por exemplo no que diz respeito aos três grupos da natureza; depois de cada uma das quatro partes em que a matéria se encontra dividida.

Dos três grupos naturais passa-se para os "estados dos corpos", mudanças de estado, etc., durante mais 5 aulas.

Aqui, são as experiências no laboratório que predominam, a par, e como é usual, do desenho.

No que diz respeito a estas "experiências" de laboratório, anos antes António Lima dizia sobre elas que "... de entre as experiências que se vão seguir, algumas foram executadas pela primeira vez pelos nossos alunos, outras inventadas e modificadas ainda por eles e as restantes são o resultado de muitos autores..." (Lima, 1913, p. 6). Sobre as que se desenrolam nesta cadeira, nesta classe e nesta altura do ano lectivo, ou seja, no começo das aulas, a forma de as levar a cabo é assim descrita pelo autor:

> *"... Não obstante as experiências terem de ser neste grau, pelo menos nas primeiras lições, quase exclusivamente feitas por nós, usamos sempre mandar o aluno buscar o material; assim habituar-se-á ao nome do objecto, ao lugar onde está, à ordem por que as cousas se encontram arrumadas.*
>
> *(...) As experiências escolhidas são também as mais simples e as mais exemplificativas. Notemos que é importante estar-se bem conhecedor da experiência a realizar e pôr de parte todas aquelas que podem fracassar. O fracasso provoca aborrecimento e pior... a perda de confiança dos alunos..." (Lima, 1918, p. 84).*

Mais à frente na matéria, as atitudes sobre as experiências começarão a mudar, aproximando-se das descritas na primeira citação.

Dos "três estados dos corpos", passa-se para a exploração dos sentidos utilizando como pretexto o título de "como nos é revelada a existência das coisas que nos rodeiam". Esta parte da matéria consta, sobretudo, de uma série de experiências no laboratório subordinadas ao título de "impressão dos sentidos". Aqui se fala e se testa a "impressão visual", a "impressão térmica", a "impressão táctil", a "impressão muscular", a "impressão auditiva", a "impressão gustativa" e a "impressão olfactiva".

A forma como se desenrola esta exploração do corpo é também ela alvo de um "comentário" de António Lima:

"... As experiências com os sentidos despertam algumas francas gargalhadas, querendo todos à porfia experimentar e julgando ser habilidade executá-las; o "eu sou capaz" é frequente.

A influência desta e das lições seguintes sobre os sentidos mantém-se durante algum tempo, chovendo sobre nós variadas perguntas e passando-se as lições subsequentes (...) em meras palestras recapitulativas, para as quais, já precavidos, guardamos novas experiências demonstrativas.

A variedade da vida na aula provoca, atrai os alunos para a lição. É vulgar vermos os alunos à porta, muitos minutos antes da hora da lição, desprezando o tempo de descanso, ansiosos pela entrada na aula. Oxalá nos fosse possível durante o curso, apesar de todas as tentativas que temos feito, manter a variedade! A outros caberá fazê-lo..." (p. 88).

Este tipo de matéria serve para a introdução de uma série de questões gerais que mais tarde durante este programa e noutras disciplinas serão exploradas de uma forma mais profunda.

É assim que, por exemplo, quando se fala da impressão visual, se fala no "sentido da luz" que é aproveitado para explicar o problema das perspectivas no desenho, as cores e as suas combinações, fazendo-se das cores simples, cores complexas que são depois utilizadas para a pintura, etc. Quando se fala na "impressão táctil" introduz-se o "alfabeto dos cegos", e quando se fala na "impressão auditiva", aproveita-se para se construírem sons que, ordenados, dão origem a pequenas melodias.

De seguida, e ainda dentro desta matéria, passa-se para o capítulo das ilusões dos sentidos, capítulo esse que se destina sobretudo a conselhos de higiene geral, que vão desde a limpeza dos olhos e dos ouvidos à limpeza da boca, passando pela forma como se devem mastigar os alimentos, aos perigos de comer alimentos muito quentes, muito frios ou muito picantes, aos perigos do álcool ou do tabaco, à necessidade de banhos quotidianos, de higiene na habitação e de habitações higiénicas.

O capítulo dedicado à exploração do corpo, dos sentidos e à sua higiene ocupa 15 aulas, o que bem demonstra a importância dada pela Escola Oficina a este tipo de questões, que já antes nesta tese foram alvo de tratamento específico.

Está assim terminada a primeira das quatro partes em que António Lima dividiu o currículo de "Noções..." e que se estendeu por 25 aulas, entre palestras, recapitulações, experiências, exposições, etc.

Antes de passar para a parte seguinte, ou seja, "as necessidades humanas", haverá um momento de recapitulação, aquilo a que nós chamámos de estruturação das aprendizagens. Durante duas aulas, António Lima prossegue estas "revisões", tendo à sua disposição uma série de estratégias que julgamos fundamental expor, visto, na nossa opinião, elas serem perfeitamente exemplares da diversidade de formas de trabalho se não desta escola, pelo menos desta matéria e deste professor-pedagogo.

Assim sendo, sigamos as explicações de António Lima sobre esta questão:

"... temos usado vários processos com resultados diversos.

1ª Recapitulação meramente expositiva. Expomos, ordenando os conhecimentos.

2ª Recapitulação experimentativa. Expomos, recapitulando toda a matéria, fazendo novas experiências com material novo.

3º Recapitulação interrogativa. Os alunos são interrogados sobre o que se tem dado.

a) a pergunta é lançada à classe. Todos respondem, ou responde quem sabe. Estabelecem-se assim, muitas vezes, largas discussões úteis, outras vezes... tumultuosas.

Quase sempre respondem os mesmos.

b) a pergunta é individual. Faz-se, às vezes, como é óbvio, melhor ideia dos alunos e habituam-se estes a expor. Corrigimos a exposição e definimos depois com palavras mais precisas, mais científicas.

c) a "tourada". A pergunta é feita ao aluno da direita. Não sabe? emenda o seguinte.

Este processo é de manifesto agrado. Pedem-nos muitas vezes.

"Quando há uma tourada?" "faz hoje uma tourada, Senhor F.?".

Não é bom para alguns alunos acanhados e cala os que não são prontos na resposta.

Com os processos a) e b) muitas vezes recolhemos as opiniões que são discutidas, obrigando a explicar o "sim" ou o "não" dos que dizem sim e dos que dizem não. No processo c) também adoptamos perguntar se o que disse F. está bem ou mal. Tem vantagens este sistema.

4º Recapitulação pela "pergunta feita".

"porque são mais baixos os automóveis do que os trens?"

"se dentro de casa é que há calor no Inverno, como se explica que os vidros se encontrem molhados da parte de dentro? como se explica que havendo calor, a água existente no ar das nossas casas passe ao estado líquido!?"

"Poderíamos viver sem sol?"

5º Recapitulação pela imagem.

Ao entrarem nas aulas, os alunos encontram expostos quadros, material ainda não visto, e que está de harmonia com os conhecimentos adquiridos.

Naturalmente a recapitulação é feita pelos alunos, que à uma pedem explicações, interrogam, etc. Obtêm-se resultados; mas muitas vezes, olham, observam e sentam-se nos seus lugares nada perguntando! A lição tem de ser feita por nós. Há de tudo... é preciso prever de tudo..." (p. 96).

A estas diversas formas de "recapitulações" acrescenta-se uma outra, que à frente é exposta por António Lima:

"... Usamos, desde a III[a] classe, a cópia de diversos resumos esquemáticos, a fim de dar ao aluno não só uma arrumação nos seus conhecimentos, como ainda materiais de consulta. Devidamente coleccionados durante o curso da escola, esses esquemas formarão um livro esquemático de tudo quanto os alunos aprenderam.

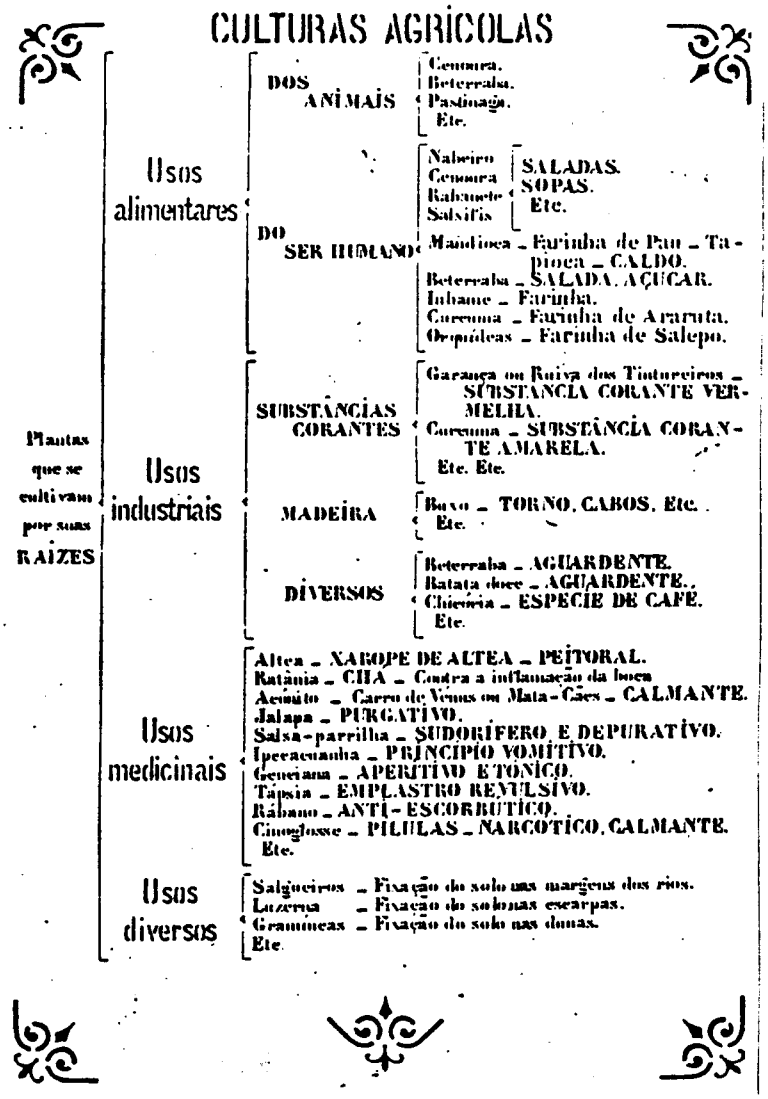
Estes quadros, aos quais temos dedicado o máximo cuidado, são feitos em folhas duplas de papel quadriculado, e os caracteres obtidos, por meio de letras abertas em zinco (...).

Alguns têm desenhos esquemáticos (vide outras classes) e se mais não os têm, é isso devido à nossa inabilidade para o desenho, que ainda assim suprimos pela colocação de gravuras tiradas de velhas ilustrações, de livros truncados.

Antes de o darmos aos alunos para o copiarem, fazemos uma pequena prelecção sobre o esquema, a fim de explicar algumas palavras omitidas por esquecimento, alguns termos que durante a explicação primitiva não foram empregados e que reservamos para este momento, quando os alunos têm já melhor conhecimento das cousas, dos factos..." (p. 98).

FIGURA 6

Exemplo da "Cópia de Esquemas" com o objectivo de reestruturar a matéria dada



in LIMA, Ant., 1918, p. 111

Daqui se passa para o capítulo seguinte, ou seja, o inventário das "necessidades humanas".

"As necessidades humanas"

Expõem-se neste 2º bloco as necessidades dos seres humanos divididas em 3 partes: as necessidades de alimentação, as necessidades de abrigo e as necessidades de comunicação. As necessidades de abrigo são por sua vez divididas em necessidades de vestuário e em necessidades de habitação.

Este bloco de aulas começa por uma palestra geral, seguida de projecções e desenhos. Nesta palestra procura dar-se uma imagem dos diferentes tipos de alimentação e da sua evolução até aos nossos dias, seguindo-se o mesmo método no que diz respeito ao vestuário, à habitação e à comunicação.

Debrucemo-nos um pouco sobre este tema da comunicação, que será depois retomado pelo autor, aliás à semelhança dos anteriores, no capítulo que se segue, ou seja, "a satisfação das necessidades humanas".

De facto, ele ilustra, mais uma vez, o tipo de objectivos gerais que caracterizam a visão do mundo que a Escola Oficina procura veicular. Nele se fala da "necessidade que todos nós temos de comunicar com os nossos semelhantes", das "necessidades de relações sociais", da troca de produtos entre os países e da necessidade de troca de ideias entre as pessoas e entre os povos, etc. Simultaneamente, refere-se o facto de que, para tais trocas serem possíveis, torna-se necessária a existência de vias de comunicação. Assim, e a este propósito, fala-se dos "grandes portos, caminhos-de-ferro, as ruas de Paris, Londres e Lisboa, o telégrafo, o telefone o cabo submarino", etc.

Mas a comunicação entre o professor e os seus alunos é também o objecto de uma das "notas " de António Lima:

> *"... A linguagem usada para com os alunos nas palestras, nas explicações das primeiras classes é quanto possível baixada à sua compreensão. Omitimos palavrões, chavões e procuramos gradualmente introduzir a linguagem científica, à medida que os alunos tomam conhecimento com os fenómenos, que estes aparecem e que o desenvolvimento do aluno se vai notando.*
>
> *Recorda-nos uma classe a que capitaneava um aluno singularmente intelectual. Ao acabar de expor a noção que desejávamos dar, o dito aluno "traduzia", por assim dizer, as nossas palavras para a linguagem corrente entre eles. O resultado era surpreendente..." (p. 97).*

Este 2º bloco de matéria, ocupa, pois, 13 aulas, divididas como atrás dissemos, entre palestras, projeções e desenhos.

Entretanto, chega-se ao fim do 1º período (fim de Março) e, sem que haja férias, entra-se no 2º período através da revisão da matéria dada.

"A satisfação das necessidades humanas"

Assim, uma vez expostas as necessidades humanas, a matéria debruça-se agora sobre a maneira de satisfazer tais necessidades.

Consideramos ser este o bloco principal deste ano escolar, não só devido à sua duração (6 meses e 80 aulas entre palestras, projecções, experiências, desenhos, excursões e recapitulações), como também devido ao tema em si e à forma como é tratado.

Trata-se de facto, e como atrás dissemos de um "fresco" sobre as actividades económicas e sociais humanas, que chega a pormenores por vezes espantosos e interessantíssimos.

Este bloco de matéria encontra-se subdividido nos seguintes subtemas:

I - A captura dos animais

Caça e pesca

II - A cultura dos campos

A agricultura e produtos agrícolas

III - A criação dos animais

Produtos da criação dos animais

IV - A Indústria

Indústria alimentar e os seus produtos
Indústria extractiva e os seus produtos
Indústria manufactureira e os seus produtos
Indústria fabril e os seus produtos
Indústria química e os seus produtos
Indústria metalúrgica, farmacêutica e do frio e os seus produtos

V - As diversas profissões através dos tempos

VI - As relações sociais

As vias de comunicação
Os meios de transporte

Os meios de comunicação
As relações sociais

VII - A higiene

A higiene individual
A higiene colectiva
A habitação
A iluminação e o aquecimento através dos tempos

É de facto interessantíssimo a atenção dada a este painel de actividades e profissões que compõem a vida de uma sociedade. É evidente que não havendo um aprofundamento exaustivo de cada um destes temas, nota-se, no entanto, que temas como "A Agricultura" (15 lições), "A Indústria" (12) e "As Relações Sociais" (10 lições) são aquelas em que António Lima mais insiste quer pela importância que têm nas actividades humanas quer pelas próprias inclinações político-filosóficas do autor.

Assim, por exemplo, a caça, é exposta de uma forma que faz dela uma actividade bárbara, agressiva e completamente deslocada dos tempos de hoje. Aliás, o próprio autor, numa nota de pé de página das muitas que enxameiam este interessantíssimo programa, nos diz:

"... As vistas (postais e transparências) para esta lição demandam uma cuidadosa escolha. Dada a tendência de luta que existe nas crianças, não apresentamos imagens que lhes excitem esses maus instintos; pelo contrário, mostramos a caça como um divertimento bárbaro, quase desnecessário actualmente para o ser humano, frisando que são hoje os povos selvagens que, por necessidade e falta de instrução, procuram por este meio a alimentação..." (p. 98).

No decorrer deste bloco, há uma série de excursões e são implementados os trabalhos nas hortas.

As excursões educativas aparecem para o autor como laboratórios ao ar livre em que a criança poderá ver e observar assuntos que foram preparados nas aulas.

Detectámos no decorrer do programa várias excursões, algumas das quais aqui assinalamos: ida ao campo na Primavera para ver as sementeiras, ida ao campo no Outono para as colheitas e para as vindimas, estas duas relacionadas com aulas sobre agricultura; ida ao porto de Lisboa no âmbito das "vias de comunicação", ida à Trafaria para ver levantar as redes, esta no âmbito das aulas sobre pesca, entre outras.

É sobre esta última excursão que nos iremos debruçar um pouco mais atentamente.

Assim, será depois de uma série de aulas sobre a pesca, os seus produtos e o que deles se extrai, passando pela descrição e pelo contacto quer com os materiais relacionados com a faina, tais como redes, linhas, anzóis, aparelhos, etc., quer com os que nesta actividade intervêm, ou seja, os pescadores, as varinas, etc., que se desenrola esta excursão à Trafaria.

Deixemo-nos levar pela pena de António Lima, que melhor que nós poderá descrever a excursão, os seus objectivos e a forma como estas actividades se enquadram no decorrer das aulas.

"... As nossas excursões são metodizadas. Damos a cada classe um número mínimo mas aprofundado de conhecimentos compatíveis com a idade das crianças.

No dia anterior ao da visita, ou ao próprio dia de manhã, damos uma indicação sobre o que vão ver e observar.

Durante a excursão deixamos as crianças em plena liberdade, não lhes tolhemos os passos, a iniciativa da observação; não as obrigamos a ver aquilo que não as interessa, mas aproveitamos disfarçadamente o momento para as instruir naquilo que foi o fim da excursão.

É claro que não levamos muito longe de um modo absoluto o que expomos, mas não restam dúvidas de que os alunos, entregues a si mesmos, vêem, observam, aprendem mais do que se os obrigássemos, por exemplo, a ver... o fabrico duma granada quando lhes interessam muito mais os maquinismos, o aspecto geral da fábrica ou o seu movimento, a sua vida, etc.

No dia seguinte ao da excursão, indagamos dos alunos o que observaram, corrigindo-os, ampliando, demonstrando; e assim, tendo adquirido novos conhecimentos, podem com mais precisão escrever os relatórios que depois fazem nas aulas de Português.

As nossas excursões não obedecem a um capricho de momento. Ir ao acaso à primeira fábrica que se nos depara sem muitas vezes saber o que se vai ver, se pode ser compreendido pelos pequenos visitantes (...). Completar o ensino por meio de visitas, excursões, passeios em momentos próprios e como demonstração do que se ensina, achamos muito preferível, não obstante exigir mais trabalho, mais método (...).

Uma ida à Trafaria é proveitosa sob vários aspectos, pelo lado instrutivo, pelos horizontes que abre e pelo contacto com a natureza... e pela quantidade de exemplares que se podem colher para o museu escolar, principalmente se a colheita se efectuar no dia seguinte ao de uma grande tempestade. Nestas condições as ondas têm arremessado à praia inúmeros crânios de animais - esplendidamente limpos, descarnados - plantas, moluscos, crustáceos, etc., que irão enriquecer as nossas colecções..." (p. 102).

Trata-se, pois, do que se poderá chamar de uma verdadeira visita de estudo, que visa completar pela observação o que as crianças aprendem na teoria. De notar a flexibilidade da direcção, as palestras que antecedem e precedem a excursão, o relatório que será feito noutra aula, com outro professor, neste caso o professor de Português. De notar também o papel dado ao contacto com a natureza e a oportunidade que se oferece para o enriquecimento do museu. Nada é desaproveitado, com o fim de tirar o máximo de proveito destes complementos das lições, que outras lições são.

Os relatórios destas excursões podem ser redigidos individualmente ou em grupo:

"... Dois sistemas temos seguido quanto aos relatórios, procurando evitar que eles se transformem para os alunos em «ralatórios» como eles são conhecidos em linguagem escolar: relatórios individuais e relatórios colectivos. Somos forçados a reconhecer que tanto uns como os outros têm vantagens e desvantagens, dependendo da qualidade dos alunos que aquelas predominem sobre estas, conforme são individuais ou colectivas..." (Lima, 1925, a) p. 17).

Assim, a propósito da "pesca", duas excursões se realizam: uma ao Aquário Vasco da Gama e outra à Trafaria para ver levantar as redes.

No capítulo dedicado à "agricultura", cujas aulas se desenrolam sobretudo nas hortas e no laboratório, mais duas excursões ao campo se realizam: uma na Primavera (a sementeira) e outra no Outono (as colheitas).

No que diz respeito ao trabalho nas hortas, ele é, sobretudo neste bloco de matéria, e tal como as excursões, e como as aulas no museu-laboratório, como à frente veremos, uma parte integrante das formas de conceber as aprendizagens na Escola Oficina Nº1.

Sobre a sua utilização, diz-nos o autor:

"... Desde a entrada na escola que o aluno cultiva o seu canteiro; ao chegar à III[a] classe é-lhe entregue o tratamento, a cultura, a manutenção da horta (infelizmente muito pequena) que a escola possui junto do seu quintal de recreio. Os alunos entregam-se com entusiasmo a esses trabalhos; e se nas primeiras classes o seu canteiro nada chega a produzir, é ainda pela vontade de obterem qualquer coisa... que nada obtêm... Quantos feijões não são arrancados para... verem se já têm raízes!... Quantas sementeiras não são inutilizadas para... semear outras que cresçam mais depressa!..." (p. 103).

Mas a pouco e pouco o trabalho na horta vai-se sistematizando:

"... Possuem os alunos um caderno onde vão anotando quase diariamente os trabalhos que executam, as plantas que semearam e cultivaram, os fenómenos que se passaram durante a vida da planta, se foram atacadas por algum animal, alguma doença, etc..." (p. 106).

Este culto da natureza por parte duma escola urbana, além de se ajustar a uma concepção das aprendizagens em que a observação e a prática se revelam fundamentais, tem raízes profundas nas concepções pedagógicas da "educação nova", mas também na forma como os anarquistas entendiam o mundo, como foi amplamente demonstrado por João Freire na sua tese de doutoramento com o título de "Ideologia, Ofícios e Práticas Sociais: O Anarquismo e o Operariado em Portugal: 1900-1940" (Freire, 1988), já antes por nós citada.

Assim sendo, aos passeios e excursões pelo campo, assim como ao cultivo das hortas, acrescentar-se-á o inevitável contacto com os animais, como já tinhamos referido quando nos debruçámos sobre "A Solidária":

"... Do mesmo modo que com as plantas, os alunos desde que entram na escola estão em contacto com os animais.

Assim, em várias capoeiras, temos coelhos, gansos, patos, galinhas, pombos, rolas. Já houve um viveiro de rãs e cágados, restando actualmente dos animais aquáticos apenas uns peixinhos no tanque da horta.

Dos animais domésticos temos: um cão de guarda, o "ABC", um casal "Fox", o "Dó-Ré-Mi" e a "h 2o" e um gato, o "1-2-3".

Outros animais gostariamos de ver na escola: uma cabrita, uma ovelha, mas para esses precisamos, na verdade, de mais espaço. O mesmo a respeito das abelhas.

O amor aos animais manifesta-se logo nos alunos desde tenra idade. Muitos, sabendo a falta com que a escola luta para obter comida, pasto, trazem alimentos triunfalmente, todos os dias..." (p. 112).

As aulas no laboratório têm como temas questões como selecções de sementes, desenvolvimento e crescimento de plantas, selecção de adubos, etc. Exemplos destas experiências são entre outras os seguintes:

"... Alimentação dos vegetais; importância da água para a planta; melhoramento de terras; adubos; demonstração do que carece a semente para germinar; germinação de um feijão em algodão; germinação em germinadores especiais..." (Lima, Ant., 1925, b), p. 43).

Mas não restam dúvidas de que o laboratório, a despeito dos protestos de António Lima que a ele se refere como algo de prático e funcional, é outro dos sítios de encantamento desta escola.

Mais do que de um museu ou de um laboratório, trata-se aqui, segundo o autor, de uma sala onde estão reunidos vários apetrechos e colecções que se revelam fundamentais para as aulas, que, em boa parte, nela decorrem:

"... O Museu Escolar da Escola Oficina obedece a um critério especial que com o seguimento se compreenderá talvez facilmente.

Não é nem está organizado para visitantes, nem tão-pouco organizado e ordenado para deslumbrar... papás.

Não é também uma casa de visitas que se vê... em dias festivos, mas a aula onde trabalhamos todos os dias, e de que a cada momento mostramos que contém, não raridades, mas vulgaridades..." (p. 100).

Trata-se, portanto, de um depósito de "coisas" que ilustram as aulas e onde se procede a experiências. Com efeito, encontramos aqui desde moluscos e peixes embalsamados ou conservados em líquidos a colecções de conchas, óleo de fígado de bacalhau, espermacete, cola de peixe, óleo de baleia, barbas de baleia, tartarugas, pérolas, colecções de apetrechos para pesca, anzóis, linha, rede, etc., isto no que se refere a "coisas" respeitantes à pesca, aos seus derivados e aos apetrechos nela utilizados.

Mas para todos os assuntos há muitas destas "coisas" que os ilustram. Assim, no que respeita à agricultura, encontraremos, entre outras, as seguintes colecções:

Aves produtoras de guano (embalsamadas), colecção de sementes, colecção de legumes, colecção de frutos - colecção de temperos, colecção de cafés, colecção de chás - colecção de cortiça, cal, sulfato de amónia, azotato de sódio, fósforo, excremento em pó, etc.

Assim, desde produtos como frutos, sementes e legumes, passando por fertilizantes e adubos, encontra-se aqui o essencial para que as aulas sobre agricultura tenham um suporte objectivo, por um lado, na medida em que as crianças vêem os resultados do trabalho agrícola, e científico, por outro, visto que nelas estão contidas coisas como adubos e fertilizantes que lhes permitem compreender e analisar os processos de crescimento das plantas e a racionalização do trabalho nos campos.

Mas, porque a colecção de produtos é extremamente variada e extensa, cobrindo quase todas as matérias leccionadas neste programa, não resistimos a "mostrar" mais alguns exemplares que neste

Museu-Laboratório se podem encontrar. Assim, para ilustrar as aulas sobre "domesticação dos animais", encontramos entre outras "coisas" colecção de alimentos para gado, uma colecção de ovos, de penas, cebo, cera, e como resultado das indústrias alimentares, temos colecções de farinhas, latas de conserva nacionais, de vinhos nacionais, uma pedra molar, uma colecção de azeite, uma colecção de açúcares, uma mostra de carvões vegetais, etc.

É, de facto, difícil esgotar esta colecção de produtos a que, aos que já citámos e entre muitos outros, se acrescentam uma colecção de águas minerais, materiais para construção, vidros de cor, telhas e tijolos, colecções de papéis, ténia em álcool, diversos tecidos, elásticos de ligas tendo por base barbas de baleia, produtos de desinfecção e limpeza doméstica.

Dir-se-ia estarmos numa loja sem fim onde o que quisermos existe e a imaginação se não esgota.

Não sendo concebido para tal, e tendo sobretudo em conta a necessidade de conter produtos que sirvam de suporte para os assuntos tratados nas aulas, a verdade é que o espanto nos invade ao darmos conta do pormenor a que chega a colecção contida neste Museu-Laboratório. É mais um exemplo do tipo de trabalho característico dos professores desta escola e das concepções pedagógicas que nela reinam.

Durante todo este bloco, é evidente a preocupação, por parte do professor, de que os alunos vejam, sintam e compreendam a razão de ser destas actividades e a sua evolução em termos históricos, que manuseiem e vejam também o produto destas actividades, evitando sempre um ensino abstracto e descritivo.

Esta preocupação em tornar o ensino atraente, suscitador de curiosidade, provocador, é também evidente, na forma diversificada que tomam as aulas: desde palestras, experiências, projecções de transparências, gravuras de livros, colecções de fotografias, festas, a que à frente nos referiremos, conferências proferidas pelos alunos, aulas dadas pelos alunos, "recapitulações" que se desenrolam sob a forma de jogos, de resolução de problemas do quotidiano ou de exposições de objectos desconhecidos das crianças, passando pelo cinema, o "animatógrafo" nas palavras de Lima, método esse que é um dos seus preferidos:

> *"... a apresentação de estampas, gravuras do quadro escolar parietal, apenas podem dar à criança uma noção confusa, e ninguém, por muito bem falante e claro que seja no modo de expor, poderá tão-pouco dar uma ideia nítida sobre algo que a criança nunca viu. Também, no outro extremo, a simples comparação de coisas reais pode muitas vezes originar, como origina, falsas ideias e fantasias.*
>
> *Há em todos estes meios de ensino a falta de movimento, de vida e portanto de correlação entre o meio e as coisas, entre os próprios seres, entre os fenómenos.*
>
> *Só o animatógrafo supre em grande parte estas deficiências.*
>
> *(...) Os poucos filmes que infelizmente possuímos para serem passados nesta classe são: "Plantações na Ilha de São Miguel"; "A Cultura do Ananás nas Ilhas dos Açores"; "Colheita do Suco de Palma".*
>
> *Em tempos de maior prosperidade, projectaram-se outros por aluguer e empréstimo, entre as quais as aproveitáveis séries "Pathé jornal", "Jornal do Condes", etc.,etc. O filme cómico inofensivo e educativo, usamo-lo também como intervalo meramente recreativo entre os filmes de natureza instrutiva. Tem a vantagem de alegrar o auditório e de servir de referência, quando das repetições..." (Lima, Ant., 1925, d), p. 134).*

No que diz respeito às festas, que não são referenciadas neste programa de António Lima, elas foram porém várias vezes utilizadas pelo autor no decorrer de alguns anos lectivos. Lima define-as como "... uma aplicação nova do que se chama de sistema de concentração em que um certo e determinado assunto é tratado durante um período de tempo contínuo sob os seus diversos aspectos, nas respectivas aulas... "(Lima, Ant., 1925 c), p. 138, nota de pé de página).

Uma dessas "festas escolares" (c. e. 254, 17 Jun. 1917) decorreu sob o signo dos animais e é-nos amplamente descrita no nº5 da Revista "Educação Social" a que nos referimos antes, datada de Maio de 1925.

Nela se percebe que, durante toda a semana, todo o ensino da Escola Oficina, desde a Marcenaria ao Português, passando pela Aritmética, a Culinária através da confecção de refeições... vegeterianas, o Francês, a Dança e claro está as Ciências, girou em torno de temas sobre animais.

Nas palavras de António Lima os objectivos destas "festas escolares" eram os de "... evitar a monotonia da vida escolar, de criar vida, movimento na escola..." (p. 137). No mesmo artigo da revista citada é-nos dito que, à semelhança desta "festa dos animais", foram organizadas entre outras a "festa da flor", a "festa da água" e a "festa da árvore".

No que diz respeito às conferências e aulas dadas pelos alunos, Lima refere-se sobretudo às primeiras, dizendo que no ano de 1912 tinham sido organizadas, entre outras conferências sobre "Os eclipses", "O alcoolismo", "A vacina", "A ginástica", etc.

Com objectivos diferentes e também mais frequente, era o facto de os alunos serem chamados a dar aulas sob a supervisão dos professores. A isto nos referiremos mais à frente na tese.

O capítulo que se segue, e com que encerra o ano lectivo, é constituído pela matéria agrupada em torno do título de "obstáculos à satisfação das necessidades humanas".

"Obstáculos à satisfação das necessidades humanas"

Este capítulo refere-se, entre outras questões, a animais e substâncias perigosas para a agricultura, a fenómenos naturais e climatéricos como vulcões, tempestades, secas e destina-se sobretudo a introduzir as crianças no estudo da geologia, geografia, enfim, tudo o que tenha a ver com um conhecimento mais profundo da natureza e do planeta Terra.

De notar que, sempre que possível, as situações são simuladas com material construído pelo professor e pelos alunos, de forma a que estes vejam, compreendam e dominem os assuntos expostos. Exemplo disto é o que nós designamos por uma "máquina de tempestades", feita com materiais muito simples e que se destina a explicar e a mostrar uma tempestade. Sobre a sua utilidade e confecção diz-nos o autor o seguinte:

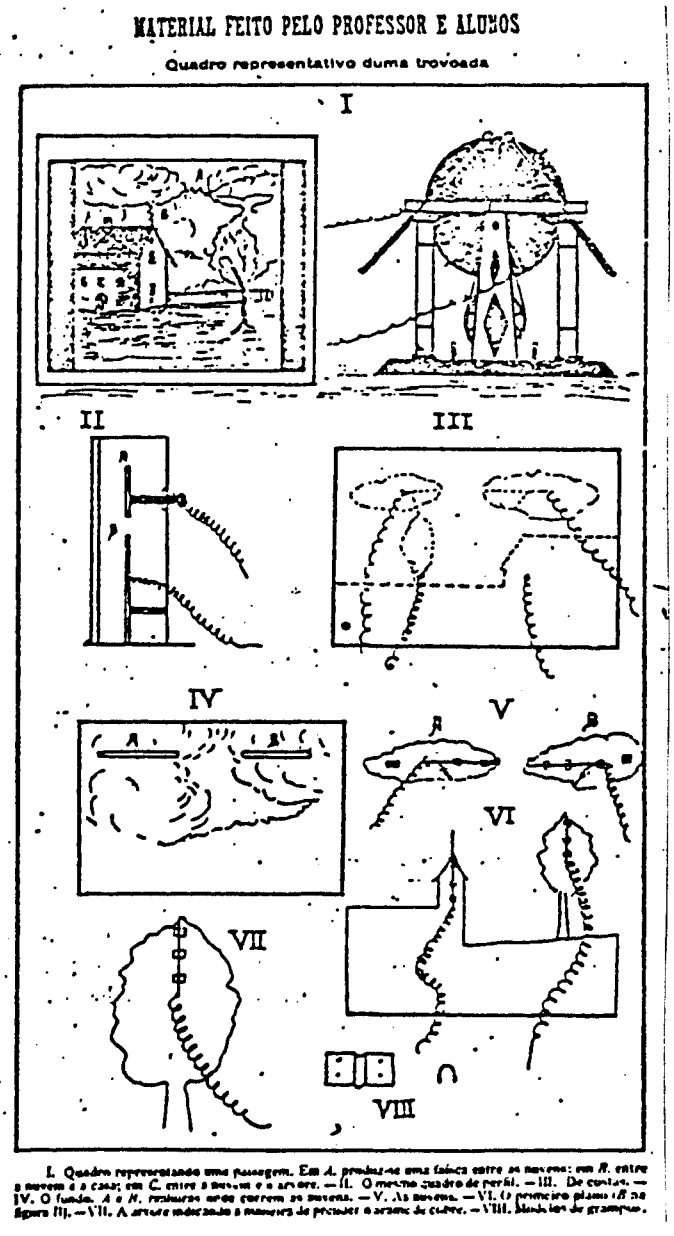
"... Muito material de demonstração é feito por nós e pelos alunos.

Pelo seguimento se verá como é fácil, com um pouco de paciência, fabricar este material, que por ser simples e portanto de fácil confecção é do agrado do aluno; na página 134 damos um exemplo: Quadro representativo de uma trovoada.

A máquina eléctrica pode ser substituída por uma pilha, acumulador, etc... "(Lima, Ant., 1918, p. 135) (ver figura reproduzida).

FIGURA 7

A "Máquina de Tempestades"



in LIMA, Ant., 1918, p. 134

Algumas outras experiências são mostradas como tendo sido inteiramente concebidas e o seu material confeccionado pelos alunos (Lima, Ant., c), 1925, p.101).

A parte final deste capítulo é bem demonstrativa dos seus objectivos, e não resistimos a transcrever os tópicos da última aula, subordinados ao título "onde vivemos" (ideia geral da Terra):

"... o quarto de dormir, os outros compartimentos, o andar, os andares, o prédio, os prédios, a rua, as ruas, os largos, as aldeias, as vilas, os bairros, a cidade, as cidades, as províncias, os distritos, a nação, as nações, os grandes oceanos, o mundo, a Terra, a atmosfera, o Sol, as estrelas, a Lua, os astros, o Universo - o que é pois a Terra, qual a sua forma; provas. No centro da Terra o que há. O fogo central. Provas..." (Lima, 1918, 137).

Do quarto de dormir ao Universo passando pelos grandes oceanos e pela Terra!

A última "nota" de António Lima é toda ela um poema sobre o fascínio desta aventura feita de descoberta, amor e liberdade, pelo que não resistimos em a transcrever:

"... Guardamos para o fim da III^a classe, e ainda guardaremos para mais tarde se antes não for necessário, o conhecimento da Terra como astro, as noções sobre a sua forma, etc.

(...) São extraordinárias as noções que as crianças têm sobre este assunto, e, quando mesmo já possuem alguns conhecimentos, ainda julgam... que a Terra é uma bola mas que vivemos dentro dela, etc.

Recordamo-nos dum aluno que tivemos. Fora educado ao acaso em plena liberdade, passando os dias pelos campos, nas culturas, na apanha dos pássaros, entre os animais dos estábulos. Um dia viera com o pai à capital e visitara a Escola Oficina... Fora um deslumbramento para o pai e para o filho... que forçou o pai a matriculá-lo aqui.

Tinha então 12 anos; mal, muito mal sabia ler; mal muito mal sabia contar. Nunca andara em escolas, contudo era fino, ladino, inteligente, duma lealdade selvagem, duma franqueza brutal, duma habilidade manual notável... mas duma desconfiança, duma incredulidade saloia características.

Ao ouvir certas explicações, certos factos, dizia-nos colocando a mão no queixo, num gesto próprio: - «Ó sê Tónio! ó sê Tónio! Vomecê está a meter os butes». E tendo chegado ao estudo da Terra, à noção da forma, dizia-me sinceramente: «acredito em tudo o que o Sr. me diga... mas que a Terra é redonda! que é uma bola! isso é que não».

Deu um trabalhão esse pequeno; mas aproveitou muito, não restam dúvidas.

Espírito ansioso de liberdade, desprendido de preconceitos, com um belo fundo, pela morte do pai saiu da escola... para aí andou algum tempo, até que partiu para a América, ganhando - pelas últimas notícias que conhecemos - em Nova Iorque 3 dóllars por dia..." (p. 137).

Fica assim expôsto o programa de Ciências da 3ª classe do 1° grau da Escola Oficina N°1.

O que este programa nos mostra

Antes de avançarmos, teremos de alinhar duas palavras sobre este programa.

O primeiro dos aspectos que gostaríamos de realçar tem a ver com a sua sequência e unidade que numa primeira abordagem é de difícil compreensão. Assim sendo, este programa parte do estudo da

organização básica da natureza, ou seja, os três grupos de matéria e os três estados dos corpos, ou seja, ainda, a natureza no seu estado mais puro, para se dirigir ao estudo daquilo que no ser humano nos permite estabelecer uma relação com a natureza, ou seja, os "sentidos", entendidos como algo de intermédio entre nós e o mundo exterior. As razões por que nos não harmonizamos com esse mundo exterior, com essa natureza, é porque somos doentes, os nossos sentidos estão embotados e debilitados porque nós não cuidamos deles, ou seja, porque não cultivamos a higiene.

De seguida faz-se o inventário das necessidades humanas, e da sua satisfação, aproveitando-se aqui para uma descrição prática e constantemente ilustrada com frequentes retornos à ideia de natureza, das actividades profissionais, sociais e culturais humanas e a possibilidade de as harmonizar com essa ideia de natureza. Mais do que pregar essa harmonia, ensina-se a levá-la a efeito: ensina-se como cultivar as plantas, como nos aproveitarmos delas para a nossa alimentação, para que serve a pesca, como ela é feita e que podemos dela tirar para o nosso sustento fala-se da caça e de como ela é bárbara, cruel e desnecessária, fala-se de como os homens são diferentes conforme os climas, conforme os estados de desenvolvimento, e de como é importante que eles comuniquem entre si, e fala-se também, mas seca e aridamente, da indústria.

Não deixa de ser curioso este tratamento que a indústria sofre neste programa. Ela é metodizada e descrita, mostrados os seus produtos e explicados os seus processos, mas sem dúvida que a alma não está lá, e quando está, é através dos bairros de operários degradados, anti-higiénicos, das doenças que provocam, etc.

O naturalismo romântico tão presente quer na maioria dos reformadores escolares, Freinet inclusive, quer também nos anarquistas, que o são porque reagem à forma como a sociedade em que existem evoluiu, é bem patente neste programa através da sobrevalorização dum passado imaginado, pré-industrial e rural, que se jogará num futuro idealizado. Poder-se-ia dizer a este respeito que neste programa de Ciências da autoria de António Lima há um balanço constante entre o fascínio que as novas coisas, as novas técnicas, nele e nos alunos provocam, e o repúdio em aceitar o que elas originam.

Ou seja, sente-se por um lado, duma forma não explícita, mas entendível, uma recusa de origem ideológica, uma recusa em aceitar a sociedade e o papel do homem e da natureza nessa sociedade, tal como ela é, assim como, por outro lado, uma preocupação em fundamentar uma opção face ao que se recusa, opção essa que, transposta para os nossos dias estaria muito próxima dos estratos ecologistas.

O último capítulo é um retorno a essa natureza, num esforço para aprendermos a compreendê-la, mais do que a temê-la. Ao entendê-la deparamos com algo de grandioso que nos leva do nosso quarto aos confins do Universo, regressando à nossa casa, comum a todos nós, a Terra!

Do quarto de dormir ao Universo, de nós próprios e dos nossos sentidos e impressões à vida económica, social e física do mundo em que nos encontramos, e sobre o qual agiremos.

Este programa veicula assim uma imagem de vida, uma imagem do mundo, e sem ser panfletário, mantendo-se aberto e arejado, tem as suas opções que poderiam ser sintetizadas na imagem de homem uno em harmonia permanente com o que o rodeia, no seguimento da bela frase com que

Rousseau abre o "Emílio": "Tudo é perfeito quando sai das mãos de Deus, mas tudo degenera nas mãos do homem".

Opções que não deixarão de ser pelo menos curiosas, se tivermos em conta a forma "neutra" com que os programas de Ciências nos são normalmente mostrados, na sua secura liminar, e acética.

Este programa é assim um programa feito por um pacifista, um anarquista tolstoiano, um ecologista "avant la lettre", mas igualmente muito bem informado sobre a ciência, os seus males e as suas vantagens.

De seguida será interessante tentar classificar à luz de uma concepção mais clássica o conteúdo da matéria desta cadeira.

Com efeito, que "ciências" são as que se aprendem neste programa? De uma forma geral, nós diríamos que se trata de um programa de geografia social e humana, mais do que um programa de física, química ou biologia.

Realce-se no entanto, e este aspecto é uma constante nesta cadeira, que tudo o que é exposto e mostrado às crianças é fundamentado "cientificamente", recorrendo-se à electricidade para explicar uma tempestade, à biologia para explicar o crescimento e desenvolvimento de uma semente, à óptica para explicar a visão, etc.

Longe de se tratar cada uma destas disciplinas isoladamente, trata-se sim de a elas recorrer sempre que "as coisas", "os factos", o exijam e é em função destas coisas e destes factos que as "ciências" são mobilizadas e explicitadas. Trata-se, com efeito, de um programa de "ciências" global, que, em vez de separar as disciplinas, aglutina-as em torno da explicação dos fenómenos, neste caso da natureza, mostrando que elas são necessárias para a compreensão da vida.

No domínio das aprendizagens é impossível não assimilar esta forma de conceber um programa de Ciências, às metodologias de projecto que, desde Dewey (Dewey, 1956, ed. or. 1900) até aos nossos dias (entre outros, Foucambert, 1978), têm vindo a ser defendidas nos arsenais das formas alternativas de conceber a educação.

Defendendo que as matérias formais devem ser ensinadas em função das necessidades que delas temos para levar um projecto à prática, as metodologias de projecto encontram-se aqui a dois níveis: a aprendizagem da ciência em geral como meio de entendermos a natureza, de a tornarmos compreensível e, assim, podermos aceder à sua beleza; e a ciência em particular, a electricidade, a física, a química, a botânica etc., que são mobilizadas numa multidão de pequenos projectos que nos permitam compreender as especificidades da natureza e dos problemas com que nos debatemos na nossa relação com ela.

Tudo é mostrado, tudo é explicado e tudo é discutido, tudo se encontra em movimento nesta escola, tudo deve ser atractivo e interessante para o aluno, e isto tem a ver com este último comentário a este programa de Ciências.

Na verdade, traduzida na linguagem com que nos familiarizámos no capítulo anterior, tudo é feito nesta escola de forma a motivar intrinsecamente o aluno. Por outras palavras, tudo é feito para tornar as aprendizagens significativas.

3 - Modelo geral de aprendizagem seguido na Escola Oficina Nº1 e o seu significado sócio-pedagógico

Pensamos ser mais fácil para a compreensão da forma como as aprendizagens se deram na Escola Oficina Nº1 recorrer a uma sistematização das categorias que antes definimos como pertinentes, e fazê-las corresponder às práticas seguidas nesta escola.

Começaremos por analisar o que neste domínio se passou na disciplina de António Lima, recorrendo, sempre que necessário e possível, a exemplos provenientes doutras fontes, doutras matérias.

A forma das aprendizagens na Escola Oficina Nº1

Numa breve recensão das formas que as aprendizagens tomavam neste programa que se estendeu por 130 aulas em que não estão contabilizados os "trabalhos práticos" semanais, ou seja, as hortas, veremos que, no que diz respeito a momentos de **aprendizagem receptiva**, aqui constituídos pelas "Palestras" de António Lima, se podem encontrar:

- 27 palestras com material
- 11 palestras com projecções

Por outras palavras, em 130 aulas, 38 delas, numa percentagem aproximada de 30 por cento, são constituídas por formas de aprendizagem receptiva, em que a preocupação predominante é a de fornecer **informação**.

No que respeita a momentos de "**descoberta orientada**", em que incluímos as "experiências" e as "excursões", estas últimas aqui referidas tendo em conta a maneira como são definidas por António Lima no subcapítulo anterior, encontraremos:

- 14 experiências
- 6 excursões

Isto perfaz uma percentagem de 15 por cento do total de aulas.

Mas sobre estes momentos de "descoberta orientada" não só o conceito não é fácil de definir neste âmbito, como a detecção dos momentos em que se promove este tipo de atitude não é totalmente correspondente aos títulos que António Lima dá às suas aulas: nem todos os momentos de " experiência" correspondem à aplicação das metodologias da descoberta, enquanto em muitos dos outros momentos lectivos, sobretudo os que ocorrem a pretexto das "recapitulações", iremos assistir a estratégias de aprendizagem muito próximas do conceito acima referido.

Sendo assim e sobre este conceito, parece-nos útil uma paragem no sentido de esclarecermos a forma como o utilizamos e a forma como na Escola Oficina ele pode ser detectado.

Logo no primeiro "Plano de Estudos para a Escola Oficina Nº1" datado de 1906, este conceito de "descoberta" como estando na base das intenções sócio-pedagógicas desta escola é por diversas vezes referido: "... Como é? Porque é? Para que é? são as perguntas que ela formula constantemente (...); negar satisfação ao seu desejo de saber, ou por comodidade satisfazê-lo respondendo-lhe à letra, directa e sucintamente à pergunta, será desinteressá-la, no primeiro caso,

habituá-la ao dogma e a encontrar feito por outrem o trabalho que lhe cumpre, no segundo. O educador deve antes auxiliar, conduzir o esforço da sua pequenina inteligência, para que por si própria descubra a verdade que procura..." (p. 4).

Ou seja, do ponto de vista da definição do que é um processo de aprendizagem através da "descoberta orientada pelo professor", este "Plano..." não podia ser mais claro. Do ponto de vista das práticas, tudo nos leva a crer que esta estratégia de aprendizagem seria mais disseminada do que o número de experiências e excursões existentes no programa de António Lima nos poderia fazer crer.

Recorrendo à introdução que este autor nos faz do seu programa, poderemos, com efeito, ler o seguinte:

> *"... Para os nossos alunos, isto é, para aqueles que frequentam a escola desde a 1ª classe (...) as lições, o assunto a tratar, é feito, é dado pelo aluno, pelos factos diários da vida escolar, em volta de nós, na natureza. Uma pergunta de um aluno, um ferimento, um dia de chuva, uma trovoada etc., etc., são o suficiente para (dentro do plano) iniciarmos a observação, o racíocinio, a experiência... isto é, a nossa Lição..." (Lima, 1918, p. 70).*

Por outro lado, quando o autor nos descreve a forma como procede às recapitulações, ele diz-nos em determinada altura, numa "nota" já por nós citada:

> *"... Ao entrarem na aula os alunos encontram expostos quadros, material ainda não visto, e que está de harmonia com os conhecimentos adquiridos.*
>
> *Naturalmente a recapitulação é feita pelos alunos que à uma pedem explicações, interrogam, etc..." (p. 96).*

Ainda dentro destas recapitulações, assistimos frequentemente à utilização do que poderíamos chamar de "métodos de resolução de problemas", frequentemente assimilados aos métodos de "descoberta orientada". Por outras palavras, este método consiste em pôr problemas que, não tendo sido focados durante as aprendizagens, obriguem o aluno a elas recorrerem, adaptando-as a novos contextos, sendo um factor fundamental na promoção de estratégias de transferência que caracterizam qualquer aprendizagem que se queira significativa.

Exemplos deste tipo de momentos encontram-se um pouco por todo o texto de Lima, mas particularmente numa "nota" também já por nós citada:

> *"... Recapitulação pela " pergunta feita ".*
> *Porque são mais baixos os automóveis do que os trens?*
> *Se dentro da nossa casa é que há calor no Inverno, como se explica que os vidros se encontrem molhados pela parte de dentro!?..." (p. 96).*

Não serão estes exemplos por nós citados ilustrações do que Ausubel chama de "... Situação de aprendizagem (...) altamente estruturada, simplificada e cuidadosamente programada para incluir um

grande número de exemplos diversificados do mesmo princípio, habilmente graduados quanto ao grau de dificuldade..." (p. 457), características para este autor da "descoberta orientada pelo professor"?

Outra das surpresas que se sofre ao quantificar as formas que as aprendizagens tomam neste programa, é o papel dado pelo autor à sua reestruturação, ou seja, aos momentos de paragem, de consolidação e de **sistematização das aprendizagens.**

Já aqui vimos que estas reestruturações de matéria ultrapassam a simplicidade repetitiva do que se costuma chamar de "revisões", sendo mesmo no seu decorrer que encontramos algumas das formas de aprendizagem mais típicas desta maneira de encarar o ensino, tais como a descoberta, a resolução de problemas, etc.

A ausência destes momentos de verdadeira reorganização e sistematização duma aprendizagem encontram-se entre as críticas mais pertinentes que por vezes são feitas às pedagogias que se reclamam da educação nova ou dos métodos activos (entre outros, Snyders, 1971; Snyders, 1975). Neste caso, e como à frente veremos, tais críticas não terão razão de ser.

Na verdade das 130 aulas em que este programa decorre, cerca de 72, ou seja, cerca de 55 por cento das aulas são ocupadas nestes momentos, que adquirem as seguintes formas:

- Palestras de recapitulação e outros métodos ("touradas", "pergunta feita" etc.)-12
- Recapitulação com projecções-11
- Desenho-38
- Cópia de esquemas-11

Assim, este programa de Ciências de António Lima, e no que concerne às aprendizagens, é constituído por dois momentos principais:

Informação, através de aprendizagens receptivas e "descoberta orientada" que ocupam cerca de 45 por cento do tempo disponível;

Sistematização das aprendizagens que ocupam cerca de 55 por cento do tempo de aulas.

Nas 72 aulas ocupadas em sistematizar as aprendizagens, as estratégias seguidas por Lima vão desde a resolução de problemas, passando por aprendizagens receptivas, método da descoberta, interacção entre pares (Desenho) cobrindo o arsenal de metodologias pedagógicas disponíveis, hoje como na altura. De reparar que, como exemplo desta diversidade, detectámos em todo o programa desta cadeira pelo menos dez maneiras de "dar aulas":

- Palestras
- Palestras com projecções
- Experiências
- Excursões
- "Touradas"
- Recapitulações "pela imagem"
- Recapitulações "pela pergunta feita"-resolução de problemas
- Interrogatórios individuais e colectivos
- Cópia de esquemas
- Desenho-interacção entre pares

Parece-nos no entanto evidente que este tipo de quantificações, dificilmente ilustra na totalidade aquilo que se passava nas aulas, em que todas estas formas de conceber as aprendizagens eram cruzadas, resultando num conjunto bem mais rico, cremos nós, do que a imagem que conseguimos fornecer.

E se estas eram as formas de aprendizagem que detectámos na descrição deste programa de António Lima, mais haveria, nesta escola, que aqui não foram descritas.

Pense-se por exemplo nas "festas" a que nos referimos nos capítulos anteriores, ou por exemplo na monitorização do ensino pelos próprios alunos, ou seja, formas de aprendizagem tutorial.

São inúmeros os exemplos de "aulas dadas pelos alunos" com que no decorrer da leitura das actas quer da Direcção desta escola, quer do Conselho Escolar, fomos deparando.

Esta forma de conceber as aprendizagens, considerada por alguns autores como fundamental na aquisição de processos e "habilidades" metacognitivas (Nisbet e Schuksmith, p. 37) parecia ser algo de comum desde os começos da segunda fase desta escola, ou seja, a partir de 1907.

Assim, na acta da Direcção datada de Maio de 1910, poderemos ler que "... foi muito interessante e coroada de completo êxito a experiência de serem as aulas durante os dias 10 e 11 do corrente regidas pelos alunos do 5º grau: não só se portaram perfeitamente dentro dos seus papéis, mostrando-se sabedores e solícitos, mas também os alunos leccionados, dos graus inferiores se houveram com a melhor boa vontade, facilitando-lhes a missão com o seu bom comportamento e atenção..." (a.d. 337, 17 Maio 1910).

A partir desta acta, passa esta prática a ser algo de comum nesta escola.

Também e no que diz respeito aos "métodos de interrogação socrática" enfatizados por Nisbet e Schuksmith (p. 53) como de fundamental importância para a aquisição de capacidades metacognitivas encontramos vários exemplos. No entanto mais do que exemplos, havia sobretudo, de raiz uma atitude propiciadora desta forma de promover aprendizagens, de que António Lima nos dá um exemplo feliz:

> *"... Há tempos, uma classe entrou na nossa aula e colectivamente pediu para que não lhe dessemos lição. Porquê? indagámos. E... de investigação em investigação, de palestra em palestra tinham passado os 50 minutos; os alunos haviam dado aula... a contento de todos...".*

As tarefas e discussões de grupo, com a comparação e discussão de perspectivas que caraterizam a interacção entre pares eram também uma prática corrente, como tivemos ocasião de o verificar na forma como António Lima nos descreve os objectivos que o desenho tinha na sua disciplina.

Mas mais interessante que repetir a "nota" deste autor sobre o assunto, será talvez o depoimento de Marinha de Campos, jornalista e publicista que ao visitar, em 1909, esta escola, nos conta o seguinte:

> *"... No fim da nossa visita à Escola Oficina, assistimos a um espetáculo deveras curioso. A petizada sentou-se toda diante de nós, do professor de Sociologia que é o nosso velho amigo*

Dr. Adolpho Lima de seu irmão António Lima, que é o professor de Noções Gerais, do Sr. Vicente de Sousa, mestre de modelação e Talha e do director Sr. Luís da Mata. Fomos então convidados a escolher dentro do programa escolar um tema para discussão: escolhemos a escravatura e nós mesmos dirigimos a discussão.

Quatro dos alunos tomaram parte mais activa no debate. Um deles, um rapazito de 13 anos, chegou a apaixonar-se durante a discussão, ruborizando-se-lhe as faces. Este e mais dois sustentavam que a escravatura é um mal para os escravos e para a sociedade, e até moralmente um mal para os seus donos. Um outro afirmava que realmente a escravatura é um mal para os escravos mas um bem para os seus donos e para a sociedade. Este tinha encarado a questão sob um ponto de vista restritamente material e os outros tinham-na considerado sob um aspecto moral. No fim concordaram todos em que só é admissível o homem livre dentro duma sociedade livre e que tudo quanto limite a liberdade dum homem ou da própria sociedade é uma exploração, uma violência, um crime..." (Marinha de Campos, 1912 pp. 10-11).

Note-se aqui como a discussão, o confronto entre perspectivas diferentes, parecia ser um hábito nesta escola. Mas note-se também um outro aspecto de que já antes tinhamos falado e que consideramos fundamental para a caracterização não só do ambiente pedagógico desta escola como das estratégias de aprendizagen nela seguidas: a transdisciplinaridade aqui presente no facto de três professores de disciplinas diferentes assistirem a esta discussão.

Na verdade, o facto de o mesmo assunto ser abordado de diversas formas conforme a disciplina em que se insere, não só lhe confere uma unidade enriquecedora, que é a "unidade das coisas", mas também obriga os alunos a descentrarem-se de "objectos formais" dados pela escotomização da realidade promovida pelos processos de ensino tradicionais, obrigando-os a centrarem-se em "objectos reais", unos e, simultaneamente, complexos.

Exemplo do que atrás dissemos vêem-nos doutro visitante que nos mostra como se processava uma outra aula de Sociologia, que na verdade poderia também ter ocorrido na aula de Ciências de António Lima:

"... O professor Sr. Adolpho Lima mandou-os há tempos descrever viagens a alguns pontos do globo, e os rapazes, ao mesmo tempo que faziam os mapas, iam marcando as composições geológicas de certos terrenos, contando da fauna e da vegetação, evocando os factos históricos passados naqueles lugares para onde a imaginação os levava..." (Rocha Martins, 1912, p. 15).

No que respeita à eficácia proporcionada por estas formas de aprendizagem, trata-se aqui dum factor de sempre difícil avaliação. Na verdade, quer o tempo que medeia entre a altura em que esta tese está sendo redigida e o tempo em que a experiência se desenrolou, quer a relatividade deste tipo de avaliações, assim como a ambiguidade do termo "eficácia", utilizado no seu sentido mais comum, não nos permitem ter uma imagem clara, em termos de aprendizagens, do sucesso ou insucesso desta experiência em particular.

Problemas e questões: a "forma" ou o "conteúdo"?

Crendo nós, pelas poucas entrevistas que realizámos quer a professores quer a alunos, e pela vasta documentação e depoimentos que no decorrer desta tese tivemos de consultar, que tais aprendizagens resultariam, pelo menos, duma forma geral, detectámos, apesar de tudo, algumas dificuldades que comentaremos, ainda que duma forma breve.

Uma delas residia no processo de leitura-escrita. Tinhamos assinalado, em diversas partes desta tese, que os alunos da Escola Oficina davam erros e sobretudo escreviam como falavam, problema que é geralmente associado à aprendizagem da leitura pelos métodos globais .

Na Escola Oficina N°1 aprendia-se a ler, depois de um breve tempo em que se utilizou o "método João de Deus", através do "método das letras móveis" que é uma adaptação feita do original por Borges Grainha, e que na Escola Oficina N°1 tinha sofrido modificações que, segundo Deolinda Quartim (ver entrevista em anexo), tinham sido introduzidas por Adolfo Lima.

As crianças pareciam gostar desta forma de aprender a ler e a escrever, como nos testemunhou em entrevista Emídio Santana (ver entrevista em anexo).

Em que consiste este método? Aurora de Macedo, que foi quem primeiro ensinou as primeiras letras nesta escola, descreve-nos com algum pormenor esta forma de ensinar a ler e escrever.

Começando por nos dizer que "... a preocupação da pedagogia moderna é tornar o ensino atraente, desejado, apaixonado por parte do aluno..." (Macedo, 1913, p. 27), no que, e a acreditar no testemunho de Emídio Santana, era conseguido, ela continua expondo-nos o método em si:

"... Procuramos, por isso, seguir a ordem cronológica e lógica de ensinar primeiro a falar, a proferir correctamente as palavras (...) palavras concretas cuja significação as crianças vêem, mostrando-se-lhe o objecto que representam.

Estes objectos (...) servem para uma lição de coisas (...) e são ensinados de modo que a sua grafia siga o método que parte do simples para o complicado e em que os caracteres ou letras que entram na sua composição sigam os exemplos práticos das vogais e invogais já conhecidas pelos alunos, e para o ensino das quais se segue o método fónico ou fonético de lhes dar os nomes pelos valores.

E assim depois de os alunos saberem o valor das vogais e de as saberem escrever e conhecer de entre elas e outros caracteres cujos valores ainda não sabem, o que é ensinado como um passatempo, como uma adivinhação - procurar uma letra que se parece com um pau, I; ver quem acha primeiro uma letra que se parece com uma rodela O, etc. - passa-se às invogais e começa-se pelo V. E logo que a criança a conhece e sabe escrever, apresenta-se-lhe um OVO, uma VIÚVA (ave), UVA, acerca das quais se faz uma "lição de coisas", e a criança desenha-a na ardósia, e procura-se que ela escreva a respectiva palavra por debaixo do desenho. Em seguida fala-se-lhe da AVÓ, do AVÔ e formam-se-lhe pequenas frases que ela escreve também na ardósia, não só com as palavras citadas, mas também com as formas verbais Vi, Vê, VIVEU, VIVE, etc.

Para fixar as letras nos seus diversos valores formam-se portanto muitas frases com palavras concretas em que ela se salienta.

(...) O aluno aprende a ler as palavras que escreve, palavras que entende, cuja aplicação sabe dar, palavras inteligíveis, e que fazem pensar porque são compreensíveis. (...) Para que tal se consiga é necessário que os grupos de letras - as palavras - traduzam e despertem imagens e que essas imagens sejam de objectos vulgares, conhecidos, que a criança esteja acostumada a ver ou possa ver na sua casa, no seu jardim, na escola ou na cidade ou vila onde habita..." (p. 28).

Mas que representa isto visto dos nossos dias? Representa provavelmente, uma compreensão intuitiva mas pertinente de alguns dos mecanismos necessários à aprendizagem da leitura e da escrita e que passariam pela promoção, junto da criança, de um investimento "sócio-afectivo" que se jogue quer na produção da leitura, e em particular da escrita, quer no contexto em que a sua aprendizagem se verifica.

Por outras palavras, não se trata de ensinar a ler e escrever para "aprender" a ler e a escrever, mas de ler e de escrever com o objectivo que tais actividades têm para quem lê e para quem escreve: comunicar, tirar prazer, etc. Desta forma compreende-se melhor que os relatórios referentes a uma disciplina fossem feitos no âmbito de outra, que o teatro fosse tão importante nas actividades da Escola Oficina, mostrando-se assim que as questões da leitura e da escrita nunca se jogaram inteiramente em torno da percepção, conceito omnipresente na discussão entre métodos globais e métodos sintéticos.

Assim sendo, esta forma de ensinar a ler e a escrever aproximar-se-ia dos "... Métodos que partem do contexto (...) partem de frases, histórias, palavras que provêm da criança, da sua experiência de linguagem e da sua experiencia de vida..." (Martins e Mendes, 1986, p. 26).

Ou seja, inserindo-se em projectos pedagógicos de implicações mais vastas, os métodos de leitura em si, nunca serão responsáveis pelo facto de uma criança aprender ou não a ler e a escrever. Mais importante do que isso será a forma como tal método será interpretado pelo professor e por ele transmitido às crianças, assim como, dentro do contexto do ensino, que tipo de importância se dá a tais actividades.

Partindo do princípio de que os professores de iniciação à leitura e à escrita eram eficientes e sabiam tirar partido dum método que em boa parte tinham inventado, o problema deslocar-se- -á para o segundo tipo de questões.

Na verdade tudo indica que em determinadas aprendizagens em que a leitura e escrita estariam incluídas se daria toda a importância à capacidade de utilização funcional de tais instrumentos, ou seja, saber escrever para saber comunicar, saber ler para se tirar prazer do que se lê, descurando-se muito os aspectos formais de tais utilizações, ou seja, e sobretudo no que à escrita diz respeito, não se daria muita importância ao tradicional "saber escrever **bem.**"

Por outras palavras, e apesar do que é afirmado nos "Planos de Estudo..." quer nos de 1907, quer no de 1912, a respeito da aprendizagem da lingua materna, que oportunamente comentámos, provável seria que, pelo menos nalgumas alturas, com alguns professores, perceber o que se lia seria mais

importante do que conseguir decompor gramaticalmente a prosa; perceber o que se escrevia, e ser pelos outros percebido, seria mais importante do que escrever bem, e assim por diante.

Esta maneira de conceber o ensino, em que a "forma" era inteiramente sacrificada ao "conteúdo", era alvo dos receios e preocupações de Deolinda Quartim, (Quartim, 1913, pp. 92-93) que num artigo escrito na "Educação" reage aos ferozes ataques de que a gramática e o seu ensino eram alvo por parte dos pedagogos mais radicais da altura.

Assim, em determinadas alturas, pontualmente conforme os professores e obedecendo a uma vaga "ideologia pedagógica" que visaria privilegiar o "essencial" sobre o "acessório", a "verdade" e a "pureza" sobre o "ornamento", existiria nesta escola uma certa tendência para descurar aspectos que relevam da "forma" final com que os resultados das aprendizagens são normalmente apresentados.

Tal tendência reflectir-se-ia sobretudo na ausência de sistematização que se notaria, em determinadas alturas e face a determinados tipos de aprendizagens.

Um bom exemplo do que temos vindo a dizer aparece-nos pela pena do professor de Aritmética, Alfredo Cruz, que, em 1926, se queixa do facto de os seus alunos serem capazes de resolver problemas difíceis, e teoricamente "mais avançados", esbarrando ou "... vacilando nas operações mais fáceis..." (c.e. 28 Jun. 1926).

Tal queixa é elucidatória dos problemas com que se depara um ensino que utiliza como base exclusiva os métodos da descoberta, a promoção das "capacidades de resolução de problemas", etc.

Por outras palavras, tais crianças parecem ter desenvolvido a "heurística" como processo de aprendizagem, mas debatem-se com dificuldades quando se lhes põe o problema de mobilizarem aprendizagens básicas e fundamentais, que necessitam, pelo menos até certo ponto, de ser "automatizadas". Ou seja, compreender o que é uma operação de subtracção ou de multiplicação, trabalhar sobre ela dispondo de um suporte concreto de "paus", "bolinhas", de "pão" e de "dinheiro", mais à frente, compreender o essencial e a forma de se posicionar perante um problema mais complicado, tudo isso será inútil se não se souber que 2x3=6, por outras palavras e na ausência das máquinas de calcular, se não se souber a "tabuada". Tal aprendizagem requer obviamente uma forma de sistematização que não será necessariamente igual à "cantilena" da nossa meninice, mas mesmo quando toma outras formas, nem sempre é do agrado das crianças.

Dito doutra maneira, nem sempre o ensino pode ser só prazer e "jogos e brincadeira" como o compreendeu António Lima, que não hesita em proporcionar, no seu programa, mais momentos de sistematização do que de informação.

Por alguns problemas que detectámos nas aprendizagens da Escola Oficina Nº1 se poderá concluir que em determinada altura professores houve que caíram na tentação "sobrevalorizar" a "beleza" ou o "funcionalismo" das aprendizagens, descurando o rigor, crítica muito frequente, nos nossos dias, às formas de aprendizagem que se reclamam dos "métodos activos".

Mas estamos em crer que não seria essa "falta de rigor" a característica fundamental da forma como as aprendizagens se davam nesta escola: o trabalho de António Lima, assim como as preocupações de Deolinda Quartim, entre muitos outros, testemunhariam a existência de um forte espírito crítico face a essa questão.

Mas quais seriam os factores fundamentais do tipo de aprendizagens que se procuravam promover na Escola Oficina Nº1?

Os factores de aprendizagem presentes nas aprendizagens promovidas pelo modelo pedagógico em que a Escola Oficina Nº1 se insere

Parece-nos assim evidente que a tentativa de promover **formas de aprendizagem que fossem consideradas pelas crianças como significativas** era a principal característica do ensino na Escola Oficina Nº1. Aqui os factores fundamentais utilizados tinham sobretudo a ver com a **promoção da motivação, na sua forma intrínseca**, ou seja, no valor conferido às aprendizagens em si; e na sua **forma extrínseca através quer do impulso afiliativo, quer no que Ausubel chama de impulso de engrandecimento do Eu**.

A promoção do **impulso cognitivo característico da motivação intrínseca** poderá ser constatado pela maneira como as aprendizagens eram organizadas, pelo material pedagógico empregue, pela constante utilização de situações pedagógicas diversificadas, pela constante manipulação de objectos pertinentes na aprendizagem, inclusivamente pela forma como os momentos de estruturação das aprendizagens eram organizados, neste caso por António Lima: desde as "touradas" ao desenho em em grupo, seguido da discussão, da crítica, etc.

E lendo o que atrás transcrevemos sobre outras matérias e à forma como nelas se promoviam as aprendizagens, nomeadamente nos casos por nós focados da Sociologia e da Leitura e da Escrita, poderíamos dizer que a promoção do impulso cognitivo era um factor fundamental na forma de entender e promover as aprendizagens seguida nesta escola. Por outras palavras, tudo é feito nesta escola, para que a criança goste de aprender, se sinta atraída pela aula, pela matéria, como um fim em si, mas não só como à frente veremos.

No que diz respeito à promoção da **motivação extrínseca nas suas componentes afiliativa e de "engrandecimento do Eu"**, ela é bem patente na Escola Oficina Nº1, não se reflectindo directamente nas aprendizagens, mas fazendo parte de todo um "ambiente" que de seguida relembraremos.

No que diz respeito ao **impulso motivacional afiliativo**, ou seja, a procura de aprovação de figuras-referência por parte das crianças, já antes tinhamos sugerido, que no caso desta escola, tais figuras serão constituídas essencialmente pelos professores em detrimento dos pais, sendo estes alvo duma implícita desvalorização.

Tal desvalorização, que cremos ter sido um dos factores francamente negativos da experiência protagonizada pela Escola Oficina Nº1, dar-se-á através dos próprios métodos e programas de ensino que muitos deles não poderiam compreender, e que muitos deles procuram mesmo, aqui e ali, contrariar, e é reforçada pela relativa indiferença, raiando por vezes a hostilidade, com que a escola e em particular os professores os encaram.

Mas aqui mais do que falar de professores por um lado e pais por outro, terá mais sentido falar de "interior" e de "exterior", dois lugares fundamentais na forma como a Escola Oficina Nº1 se posiciona no mundo.

Os pais são o exterior, a sociedade definitivamente corrupta que só poderá ser resgatada pela educação, e da qual nada há a esperar. Os professores são o interior, o laboratório no qual o futuro se prepara, um futuro definitivamente contra o que existe "lá fora".

Esta visão pessimista da sociedade é acentuada nos casos das escolas, como a Escola Oficina, regidas por anarquistas ou por pessoas muito perto deles, mas não se poderá dizer que lhes é única, antes pelo contrário: Os objectivos de qualquer sistema educativo, tal qual eles foram concebidos nestes dois últimos séculos, são os de "transformar", num ou noutro sentido, a sociedade em que se inseriam, frequentemente contra os anseios e desejos expressos, de forma explícita, mas sobretudo de forma implícita e murmurada por essa sociedade.

Assim sendo, o que se leva mais a sério nas "escolas alternativas" desta altura face às suas congéneres estatais, e isto não só devido às ideias que as sustentam, mas também pelos meios de que dispõem, será precisamente o alargamento da distância que vai desse "interior" ao "exterior".

Tal "táctica" é aparentemente paradoxal, visto que, do ponto de vista estratégico, o fim último destas escolas, e a Escola Oficina Nº1 não escapa a estas estratégias, é precisamente a modificação da sociedade, ou seja, do "exterior". De facto e como, à frente também veremos, tudo se passa como se fosse necessário fechar o "interior" para melhor moldar o "produto humano" que, uma vez lançado no "exterior", o irá modificar, pelo exemplo, pela acção. Eis o que aparenta estas escolas, e como antes já tinhamos referido, a todo o tipo de instituições fechadas, que no campo educativo foram organizadas e concebidas pela Igreja, e particularmente, na sua forma contemporânea, pelos Jesuítas.

Mas estas analogias, que são apreciáveis, ficam-se por aqui, visto que quer o "produto humano" a "fabricar" quer os métodos empregues no seu fabrico são substancialmente diferentes, para não dizer opostos: Onde os Jesuítas empregam o medo, os anarquistas empregam o afecto; onde os Jesuítas empregam a emulação em termos individuais, os anarquistas promovem o objectivo do grupo, e por aí adiante. Tais diferenças ultrapassam de longe factores de pormenor como veremos.

Assim, em ordem a consolidar esse interior será necessário promover um ambiente de consenso, de "unidade", entre professores e alunos, personagens que evidentemente não terão o mesmo peso no ensino, sejam quais forem as "ideologias sócio-pedagógicas" nele reinante. Neste caso da Escola Oficina Nº1 e das concepções pedagógicas que lhe são subjacentes tal consenso é criado e sobretudo reforçado pela promoção do impulso afiliativo entre os alunos.

O papel dos professores neste contexto caracteriza-se por um tipo de relação com os seus alunos em que os dois momentos principais são constituídos pela "individualidade" - ou seja, cada aluno é um ser único e as relações entre ele e o seu professor são individualizadas - e pela "afectividade" - isto é, pela disponibilidade por parte do professor para ouvir e compreender, para estabelecer uma relação de empatia e de amizade com o seu discípulo.

Tal forma de conceber as relações entre professores e alunos, enquanto ela é possível, consistente e coerente, por outras palavras, enquanto não é massificada, parece, no essencial, resultar: num caso antes descrito (ponto referente às punições), quando os professores têm de punir alguns alunos, primeiro e antes de o fazerem perguntam individualmente a todos os alunos se, mesmo tendo que eventualmente punir alguns dos seus colegas, eles continuariam a confiar neles, professores, e nos seus critérios: a resposta é totalmente positiva (c.e.7, Mar. 1917).

Numa outra ocasião em que os casos de indisciplina passavam o limite do tolerável, a forma que estes professores têm de controlar os seus alunos é mostrarem-se tristes, decepcionados, zangados com eles (c. e. 44, Nov. 1916), no que nós poderíamos chamar de "chantagem afectiva", mas que só resultaria, como parece ter sido o caso, se as crianças "gostassem" dos seus professores e portanto esperassem aprovação por parte deles.

De reparar que tal atitude por parte dos professores está longe de ser espontânea, sendo "combinada" numa reunião do Conselho Escolar a que a acta por nós referida alude. Trata-se, portanto, nestes casos da "promoção" duma atitude que faça realçar os laços de dependência afectiva entre os professores e os alunos, por outras palavras, trata-se de promover os laços afiliativos entre crianças e adultos.

Por outro lado, o objectivo geral do ensino na Escola Oficina N°1, é como temos vindo a ver, a melhoria do indivíduo como uma parte da modificação da Sociedade exterior, e tal objectivo poderá mesmo ser detectado através do programa de Ciências descrito por António Lima no ponto anterior. Tal atitude é inclusivamente ensaiada através da criação duma "mini-sociedade exterior", mas que existe no "interior", que é "A Solidária" cujas características já foram antes estudadas. Mesmo quando o objectivo é fazer de cada criança alguém com iniciativa própria, alguém dotado duma profunda individualidade ("Plano de Estudos para a Escola Oficina N° 1", 1906, p. 4), alguém que goste de aprender, este propósito insere-se na formação dum ser humano capaz de lutar socialmente, de intervir na sociedade em proveito dela e do grupo, alguém que, de naturalmente sociável, se torne solidário.

Tudo isto que temos vindo a dizer atravessa-se claramente na definição dada por Ausubel (p. 332) no que respeita à promoção do impulso do engrandecimento do Eu, na versão que o autor diz ser característica das "sociedades primitivas", e que se reflectem pelo investimento no grupo.

Assim sendo, o factor motivação, como um todo, sendo um factor poderoso na promoção das aprendizagens significativas nesta como noutra escola, mostra-nos aqui que as aprendizagens, em si, são um elemento importante, mas pouco autónomo, no sentido em que dependem dum projecto educativo global.

Utilizando o factor motivação nas suas várias componentes, poderíamos dizer que a motivação intrínseca como factor de motivação das aprendizagens em si, é utilizada de forma a proporcionar um tipo de aprendizagens, posto ao serviço dum projecto educativo, que se define internamente com um poderoso factor de unidade, neste caso estimulado pela promoção duma motivação afiliativa, e que se projecta no exterior através da promoção de atitudes de engrandecimento do Eu no sentido do grupo.

Ou seja, promover a motivação como factor fundamental em ordem a tornar uma aprendizagem significativa não se reflecte apenas no campo específico da aprendizagem propriamente dita, naquilo que se passa na sala de aula, na relação entre o professor e os seus alunos e nos métodos e estratégias de aprendizagem, mas passa também pela construção dum grupo com uma determinada identidade, o que poderá ser conseguido por vários meios, como a emulação do interior face ao exterior, a repressão e a internalização rigida da hierarquia entre outras formas ou, como parece ser o caso desta escola, pela estimulação e promoção duma atitude afiliativa dos alunos face aos seus professores.

Tal identidade poderá ser uma base fundamental no êxito das estratégias de intervenção desse grupo face ao exterior, e estas podem ser de vária ordem: contituir uma referência prestigiante no que respeita ao ensino e à sociedade através da apresentação de "produtos", ou seja, alunos cuja motivação fundamental no decorrer do ensino foi a "promoção do Eu"; ou estratégias de "subversão" face a esse exterior perante a apresentação de "produtos" que foram motivados a investir no grupo.

Nestes dois pólos opostos que aqui apresentámos, por serem opostos de mais, em nenhum deles se encontrará a realidade e a verdade. O mais certo no entanto é que os factores de aprendizagem representados pela motivação na Escola Oficina se aproximassem mais do último destes exemplos.

Por outras palavras, tal como as aprendizagens, as formas específicas de motivação, que são promovidas no interior dum processo de ensino, inserem-se necessariamente num **projecto pedagógico** que conforme a época e as circunstâncias, poderá ser fortemente marcado por opções ideológicas.

Mas sendo estas opções ideológicas marcadas sobretudo pela promoção da autonomia, da democracia directa e da liberdade, tão vagas e tão gerais no que ao resto concerne, podemos mesmo reforçar as potencialidades actuais de translação das bases desta forma de conceber a educação em geral, e as aprendizagens em particular, para os nossos dias, para o futuro, sem nos sentirmos a resvalar para o campo das utopias "de princípio".

4 - Concluindo

Do ponto de vista das aprendizagens, cremos ter demonstrado que para além dos problemas normais inerentes a qualquer experiência pedagógica, a Escola Oficina Nº1 tinha um modelo de aprendizagem bastante coerente e relativamente eficaz, ainda que não totalmente isento das falhas que foram sendo apontadas neste último meio século, relativamente a alguns dos aspectos característicos dos "métodos activos".

Havendo que ser cuidadoso com extrapolações tiradas entre linguagens e conceitos actuais, e experiências que se desenrolaram quase há um século, o que parece ser um facto é que em muitos casos as primeiras, ou seja, os conceitos actuais sobre aprendizagens e pedagogia, parecem reflectir, quiçá duma forma mais precisa do que os conceitos da época, as experiências que no terreno pedagógico estavam a ser levadas a efeito nessa época.

Tal facto poder-nos-á levar a dois caminhos que não são divergentes:

Por um lado tudo nos parece indicar que na época em que tais experiências se foram dando, elas constituíam uma vanguarda de acção com nítidas dificuldades em transmitir para um discurso científico então em formação, o alcance das suas práticas. Ou seja, estamos perante um caso em que, e na altura em que estas experiências se estão constituindo, a teoria ainda tem dificuldades em compreender, organizar e sistematizar o que se vai passando no campo da prática.

Por outro lado, sem dúvida que na origem dos conceitos actuais sobre aprendizagem e pedagogia se encontra uma vasta e por vezes esquecida reflexão sobre tais práticas.

Pensamos também que essa reflexão posterior sobre práticas anteriores, que muito honram o método histórico, tantas vezes usado sem a sua plena consciência, não relegaram tais práticas para um museu de curiosidades históricas, antes pelo contrário.

Na verdade cremos mesmo que é à luz da produção científica actual que tais modelos pedagógicos nos aparecem em toda a sua plenitude.

Prova disso é o texto que escolhemos para fechar este capítulo sobre as aprendizagens na Escola Oficina N°1: ele retrata e "dá um nome" a algo que estaria muito perto daquilo que seria o "ambiente de aprendizagens" na Escola Oficina N°1; refere-se ao que deve ser o ambiente educativo do futuro, ou seja, de como a psicologia encara a forma como as crianças devem ser estimuladas a aprender no futuro; foi de fácil escolha, visto ser um entre muitos e, facto sintomático, foi escrito em 1990.

"... Such powerful learning environments are a good balance betwen discovery learning and personal exploration on the one hand, and sistematic instruction and guidance on the other, always taking into acount the individual differences in abilities, needs and motivations betwen students.

(...) With respect to a theory of acquisitions on a number of characteristics of learning processes-although mostly not entirely new-(Sublinhado no texto) have became more and more research based; e.g. the constructive nature of learnig, the zone of proximal development, the importance of prior knowledge in general, and of children's informal knowledge and skills in particular as a starting point for acquisition processes, the need to anchor learning in real life experience and to provide learning tasks that are representative of the multiple situations in wich knowledge will have to be used later on, the progressive internalization and formalization as guiding principle for acquiring new knowledge and skills, the influence of believes and motivation on learning, and the resistence of cognition skills to transfer..." (De Coorte, 1990, pp. 12, 17).

CAPÍTULO 6 - SÍNTESE: EVOLUÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DO MODELO PEDAGÓGICO DA ESCOLA OFICINA Nº1 - 1905-1930

Mais do que as regras, as normas, os objectivos e as práticas, questões que nos subcapítulos anteriores fomos desfiando a partir duma série de temas que considerámos como constituindo as chaves para a compreensão do que de facto se jogava nesta escola, e que foram sendo analisadas uma por uma duma forma necessariamente desligada e parcelar, interessa-nos dar aqui um visão de conjunto da evolução da Escola Oficina Nº1, duma forma mais fluida e global, de maneira a tentar fornecer um "retrato" mais humano do que se poderia ver, ouvir e sentir, se por acaso nos fosse possível recuar uns anos, e percorrer então este espaço educativo.

Torna-se também necessário, numa segunda fase, reorganizar e definir com mais clareza as fases de desenvolvimento por que esta escola passou, os seus conflitos internos, as tensões inerentes à existência de diferentes projectos sócio-pedagógicos, as deslocações dos centros de poder, os modelos de reprodução adoptados, ou seja, a evolução da imagem de criança e de sociedade que se adivinham nestes modelos de reprodução.

O essencial aqui é caracterizar de uma forma mais ordenada os diferentes modelos pedagógicos que se foram sucedendo no decorrer desta experiência, na época por nós estudada, ou seja, de 1905 até 1930.

1 - O que poderíamos ver nesta escola, de 1905 ao finais da década de 10

Quem entrasse nesta escola, nos finais do ano de 1906, data em que ela se instalou no seu actual edifício, depararia com pouco mais de vinte alunos, todos de origem popular e humilde, originários dos bairros e pátios operários da zona da Graça e de Alfama, com idades compreendidas entre os sete e os dezassete anos, e que já conheciam, pelo menos duma forma rudimentar, os princípios da leitura e da escrita como se pode depreender pelos seus nomes assinados na acta da Direcção que se refere à inauguração da Escola Oficina Nº1, em 1905.

Vestidos com uma bata de cor escura, de cabelo curto, estas crianças estavam inscritas num curso profissional de "Entalhador" e teriam as seguintes matérias: Instrução Primária Elementar, Desenho, Marcenaria e Escultura e Modelagem em Madeira.

Seriam sujeitos a uma disciplina que, não sendo férrea, seria austera, como podemos depreender pelo enorme número de expulsões que até 1908 vão constituir, a par de eventuais castigos físicos mais ou menos tolerados, as principais formas de controlar e tentar disciplinar estes "filhos do povo". Seriam também submetidos a um apertado controlo de horários, e até aos princípios de 1911 haveria uma campaínha, uma "sineta" que marcava rigorosamente o seu quotidiano escolar das oito da manhã às quatro da tarde, hora a que saíam da escola, para os mais livres espaços das ruas, ou para a pobreza dos seus lares.

Não poderiam frequentar, nem sequer na mira de oficializar os seus estudos através de exames "oficiais", escolas da rede pública escolar, mas disso seriam compensados pela grandiosidade dos seus próprios exames internos que, no entanto, nenhum valor legal teriam. Nestes austeros exames, que se arrastam até ao ano de 1909, teriam a avaliá-los, além dos seus próprios professores, que eram até ao ano de 1907, maioritariamente "homens de ofício", outras pessoas, mais importantes, que se encontravam na crista da onda da contestação republicana ao Estado monárquico.

Aliás, desde esse ano de 1906 que eles estariam familiarizados com as ideias desses homens através da leitura e comentário dum livro que dava pelo nome de "Manual Político do Cidadão Português" escrito por Trindade Coelho, precisamente um dos homens que poderemos encontrar nesses júris de exame.

Estes exames, que se arrastavam por vários fins-de- semana, seriam depois seguidos por grandiosas e ruidosas celebrações com "tunas " e "grupos bandolinistas", tudo com algum vinho à mistura, com discursos como por exemplo os de Bernardino Machado que, dirigindo-se aos convidados, prometia a socialização do ensino. Aliás muita gente seria convidada para estas festas, desde crianças de outras escolas do mesmo género e, de certeza, da mesma "Augusta Ordem" a que a Sociedade Promotora de Asylos, Creches e Escolas, pertencia, a políticos repúlicanos, alguns sindicalistas e representantes de associações de classe que inclusivamente arrastariam os seus próprios alunos até esta escola-irmã.

Uma vez feitos estes exames e obtida essa aprovação, o destino da maioria destas crianças, que até 1910 nada pagavam pelos seus estudos, seria o de a irem abandonando, integrando-se no mundo do trabalho e isto a despeito do dinheiro que lhes era pago como remuneração das obras profissionais que iriam fazendo durante o seu curso, sendo pois muito poucos os que, nestes primeiros anos, continuariam os seus estudos.

Eram na sua maioria crianças com hábitos que hoje seriam considerados estranhos: crianças que bebiam vinho ao almoço, crianças que passavam rapidamente a atitudes de violência que iriam até à confrontação física com os seus professores, com hábitos de higiene que seriam considerados deploráveis nos nossos dias, falando um português de Lisboa provavelmente bem mais acentuado e diferente da lingua-padrão do que nos dias de hoje, enfim crianças que poderemos encontrar descritas na literatura europeia do princípio do século e que preenchiam na perfeição o retrato típico do "rapaz da rua".

Até 1913 apenas poderiamos ver rapazes nesta escola. A partir deste ano com a entrada em vigor do regime de coeducação, estes rapazes passariam a ter colegas do sexo feminino, numa coexistência nem sempre fácil, com alguns momentos de grande tensão.

Mas a verdade é que as raparigas nela se instalam e vão estar na origem de novas matérias e aprendizagens que serão comuns a todas as crianças: Coser, passar a ferro, lavar roupa, cozinhar, etc. Também parecem ser elas as responsáveis pela "claridade" que se instala nos vestuários dos alunos da Escola Oficina N°1 que, de azul-escuro, passará rapidamente a branco. Algo da sua graça parece espraiar-se pela escola, e as fotografias até 1912 não se podem comparar com as fotografias a partir desta data.

As raparigas, as cores claras com que todos se vestem, inclusive os professores, parecem sugerir-nos semblantes mais "leves" e agaradáveis, transportando-nos para um mundo muito mais perto do nosso, do que aquele que transparecia nos austeros retratos anteriores a 1912.

O edifício onde estas crianças passavam uma parte do dia tinha sido devolvido recentemente pela Provedoria dos Asilos de Lisboa, a quem tinha sido alugado no ano de 1902 (a.d. 110, 29 Nov. 1902). Este aluguer terá sido a única forma que a decadente Sociedade Promotora de Creches teria encontrado para obstar à rápida degradação do seu património imobiliário (a.g. da S.P.C., 16 de Nov. 1902). Quando o edifício da Escola Oficina voltou às mãos da S.P.A.C.E., em 1906, teria recebido obras de beneficiação que teriam travado o seu declínio.

Tratava-se dum edifício de dois pisos com um vasto quintal que a partir de 1910 contaria com uma horta. Em 1906, espaço seria coisa que não faltaria para os pouco mais de vinte alunos que então frequentariam a Escola Oficina Nº1.

Estava este espaço dividido em várias amplas divisões por onde se distribuíam as diferentes salas de aula e oficinas, além duma sala de "lanche", ou seja, de almoço, um gabinete para a Direcção, uma secretaria, um gabinete médico, e até, sobrevivente dos primeiros tempos em que o edifício tinha servido de creche, uma capela que no ano de 1909 é desmantelada, tendo os seus "objectos" sido vendidos através duma "agência liquidadora" (a.d. 265, 18 Jan. 1909).

Nas saulas de aula e até 1907, os alunos sentavam-se em carteiras duplas dispostas em fila (a.d. 162, 17 Out. 1906), tal como em qualquer outra sala de aula de qualquer outra escola da altura.

A partir do começo do ano de 1907, algumas modificações se vão dando, a princípio duma forma lenta, mas perceptível.

Primeiro, novas disciplinas são acrescentadas: o Francês, dado por um professor francês, a Sociologia, dada por um advogado de ar sério, com uma voz suave que nunca se altera, e as Ciências dada por um outro homem, irmão do advogado, mais novo e bem mais jovial (ver entrevista com Lucinda Lopes). Passam a ser admitidas crianças cada vez mais novas que são ensinadas a ler e a escrever por uma mulher, numa das salas mais pequenas do segundo piso.

Algumas destas novas disciplinas não deixarão de ser deslumbrantes: a Sociologia na qual se fala da Terra, dos homens, dos seus comportamentos, das suas ideias, da sua evolução, das suas formas de organização social e onde se discutem coisas como a escravatura, o egoísmo o altruísmo; as Ciências, onde se fala das plantas, dos animais, de coisas como a electricidade, o motor a vapor, as transformações da natureza, onde se fala de tudo isto, mas sobretudo onde se vê e se faz muito disto que é falado.

A pouco e pouco vão-se amontoando objectos os mais estranhos e diversos, filmes tal como no animatógrafo, transparências projectadas nas paredes e inúmeras gravuras, postais, fotografias que tornam esta disciplina de Ciências numa verdadeira aventura. A partir de determinada altura, haverá mesmo uma sala chamada de "Museu-Laboratório" onde todos estes objectos se dispõem em prateleiras, com uma infinidade de bichos em frascos, de líquidos em garrafas e de inúmeros pozinhos que fazem a água mudar de cor ou que aquecidos produzem fumos irritantes e com cheiros estranhos.

Passam também a fazer-se passeios ao campo, à praia e a diversos outros sítios, e a partir de 1910 a cada uma das crianças que entra na escola é entregue um canteiro na horta, onde ela pode

plantar o que quiser. Lá em baixo na aula dos mais pequenos, aprende-se a ler com letras grandes de cartão, às cores, que se mexem e que podem ser manuseadas, onde se desenha aquilo que se escreve.

Nos mais avançados no Português desaparecem as "cópias", e os "ditados" passam a ser ditados e corrigidos pelas crianças. desaparecem as "redacções" e aparecem os "relatórios" das excursões, "cartas", descrição do que se viu, etc. Estimula-se o uso do dicionário, da interpretação do que se lê e deduzem-se as regras gramaticais através da comparação, de analogias, eliminando o "decorar"; na Aritmética aprende-se a fazer contas com pauzinhos, bolas, berlindes, depois vai-se medir a sala de aula o quintal, o edifício, e os "problemas" tentam retratar situações do quotidiano e da experiência de vida destas crianças.

A Música, a Dança, o Desenho, a Modelação, a Marcenaria, o Torno de Madeira e de Metal coexistem, duma forma harmónica, com rapazes e raparigas lado a lado a partir de 1913. De repente, desaparecem os trabalhos para casa.

E tudo começa a mudar muito depressa. As crianças que até esse ano de 1907 eram tratadas pelos seus números de matrícula, passam a ser chamadas pelos seus nomes próprios (a.d. 193, 20 Ago. 1907), nas aulas deixa de haver carteiras e passa a existir uma mesa onde todos, incluindo o professor, se sentam. As próprias salas sofrem modificações e, por exemplo, os estrados são destruídos. Os novos professores, que passam também a ser chamados pelos seus próprios nomes e que a partir de 1908 se vestem com a mesma blusa escura dos seus alunos, deixam toda a gente falar, perguntar as coisas, discutir e deixa de ser preciso pedir para ir "lá fora": vai-se, pura e simplesmente, ao mesmo tempo que as blusas começam cada vez a ser mais claras. Deixa de se ter medo do "sopapo" ou da bofetada, e o professor de Francês, que tinha a mão pesada, vai-se embora e é substituído por uma senhora, também francesa, que além de ensinar a sua lingua, também ensina a fazer objectos pequenos de cartão, arame, etc.

Cada vez se liga menos aos exames, que subsistem até 1909, e na aula há mesmo professores que perguntam que notas é que os alunos acham que devem ter. Na escola anda-se por onde se quer, lê-se o que se quer, ouvem-se risos e pessoas a falar e a andar, e os professores não obrigam ninguém a fazer o que quer que seja: falam com as crianças, às suas perguntas respondem por vezes com outras perguntas, ou então mostram-lhes livros onde poderão encontrar as respostas. Mais tarde perguntam-lhes se já as encontraram e pedem-lhes mesmo para dizer aos seus colegas aquilo que descobriram.

Desaparecem de repente, no final de 1909, os exames e as notas, e cada "ano escolar" passa a durar o tempo que o aluno precisar para a compreensão da matéria, transitando para o programa seguinte quando os objectivos traçados pelos professores estiverem atingidos.

No fim do ano o vasto salão está cheio de desenhos, composições, peças de mobiliário, trabalhos de torno e de modelação, cópias de esquemas, etc.

Nesta exposição que é pública e que se realiza em finais do ano lectivo, que a partir de 1907 vai de Janeiro a Dezembro, podem ver-se, por vezes um pouco confundidos com estas mudanças, muitos daqueles que dantes faziam parte dos júris de exame, ou que vinham discursar nas festas de passagem de ano, mas também se vêem pais dos alunos, que vêm ver o que os seus filhos fizeram durante o ano.

E há teatro. Teatro num excelente palco feito pelas crianças, com bastidores, cortinas, caixa de ponto, piano para os acompanhamentos musicais, endereços, cenários, tudo como num verdadeiro

teatro. As peças são escritas pelos professores, algumas pelos alunos, e outra são adaptadas de originais franceses que os alunos, nas suas aulas de francês, traduzem. E, claro, os actores são eles, ou seja, as próprias crianças.

Estas crianças, em 1910, já não são bem as mesmas que poderíamos ver em 1906. Algumas já pagam os seus estudos, e já não vivem só nos pátios operários da Graça: agora encontram-se também aqui filhos de comerciantes, de pequenos industriais, de políticos republicanos e de "polítticos" sindicalistas e anarquistas.

Desde 1912, e correspondendo a expectativas sociais até aí criadas, que os cursos desta escola se tinham diversificado, e lada a lado, encontraremos cursos de índole profissionalizante e cursos primários, que, com o objectivo de se equipararem às falhadas "escolas primárias superiores" que a República criou, passam a ter saídas para os cursos dos liceus, das escolas industriais e comerciais, permitindo assim a continuação dos estudos para aquelas crianças que têm posses para tal. Nestas diversas opções, os cuidados em cumprir objectivos que se se centram nos princípios da "educação integral" e da "escola única" mantêm-se vivos através duma equilibrada junção de matérias de índole cientifico, artistico, literário e manual em qualquer das opções escolhidas pelos alunos.

Mas no meio de tudo isto, cada vez se vêem mais crianças nesta escola: os 20 alunos dos finais de 1905 passam a 35 em 1907, a 40 em 1908, e a 60 para os anos de 1909 e 1910. No ano seguinte encontraremos cerca de 70 alunos nesta escola, e em 1914, eles são já cerca de 120, subindo este número para 150, no ano de 1918. A partir deste ano as frequências descem, num movimento irreversível, chegando-se ao ano de 1926 com uma frequência de apenas cerca de 30 alunos.

O espaço, a partir de 1912 pelo menos, começa a ser pouco, e quem tivesse visitado esta escola em 1909, e a tornasse a visitar nove anos depois, notaria como uma parte daquilo que caracterizava esta escola tinha acabado: a tranquilidade, a liberdade de movimentos sem interdições e sem incomodar ninguém, etc.

Tudo, desde as formas de integração das crianças que chegavam pela primeira vez a esta escola onde eram deixadas "à vontade" pelo tempo necessário a "receberem a influência benéfica" dos alunos mais velhos já "conquistados" pelos métodos usados na escola, até ao ambiente de "não constrangimento" que passava por uma utilização perfeitamente aberta do espaço desta escola por parte de todos, alunos e professores, passando pela possibilidade de as salas serem usadas em simultâneo por diversas disciplinas numa convivência normal e que não perturbava ninguém, começa a ser posto em causa.

Desde 1912, que a pouco e pouco nos vão chegando, nos testemunhos daqueles que visitam esta escola, imagens de crianças aos gritos, de correrias pelos corredores e salas de aula, de barulhos no quintal, de salas de aula e refeitórios sujos e desarrumados. Os próprios professores começam a deixar escritas nas actas queixas sobre a exiguidade do espaço, de condições de trabalho deploráveis, de "nervosismo dos alunos", queixas essas que se continuarão mantendo, atingindo o seu pico nos anos de 1917 e 1918. Tudo parece ter mudado face ao retrato idílico que nos é dado por visitantes que, antes, tinham frequentado ou visitado esta escola.

Desde logo se começa notar uma certa e natural tendência para a formalização de regras de controlo que espartilhem a liberdade de movimentos dentro da escola, e sem que os professores as façam

cumprir, resvala-se para um ambiente em que a conflitualidade aumenta, com o recurso cada vez maior à "suspensão", método que de preferência à "expulsão", vai ser mais utilizado por esta escola na penalização de comportamentos não desejados.

Ou seja, à individualidade na relação pedagógica, à informalidade de contactos, à flexibilidade de normas permitida por um ideal pedagógico libertário e por um espaço em que todos se cruzam e todos se conhecem, vai suceder uma rigidez desastrada por parte de professores que na verdade não sabem trabalhar sem trair as suas convicções pedagógicas, num espaço massificado criado por Direcções pouco competentes e provavelmente empolgadas pelo sucesso da "sua" escola.

Não seria estranha a tudo isto o abandono, em 1914, desta escola por parte dum dos seus pilares, o tal advogado de voz suave que dava pelo nome de Adolfo Lima. A partir deste ano as ambiguidades que tinham permitido a coexistência de dois modelos educativos com objectivos sócio-pedagógicos distintos e possivelmente antagónicos, vão-se a pouco e pouco desfazendo numa luta que tem muito de política no seu sentido global, sem que, no entanto, alguma vez tenha sido explicitamente apresentada como tal.

Cá fora, na sociedade, no País, o entusiamo que se tinha seguido ao golpe de Estado de 1910 e que tinha permitido consensos alargados e um pouco confusos, vai-se desagregando e o "bloco republicano" estilhaça-se, tornando inimigos homens que tinham visto com os mesmos olhos e quiçá colaborado nas mesmas "lojas" para o evento do regime republicano. Cada vez mais esse "bloco..." dá lugar a uma direita monárquica, mas sobretudo católica, tradicionalista e anti-democrática, a um centro situacionista, capitalista mas formalmente democrático, e a uma esquerda sobretudo anarquista, todas estas correntes com projectos sócio-políticos bem distintos uns dos outros.

A esta mais do que divisão, diríamos, clarificação, do espectro político português não escapa sequer a instituição que estaria na base da construção do "bloco republicano" pré-1910, ou seja, a Maçonaria, que, depois de décadas de unificação, vê de novo as cisões instalarem-se no seu seio.

Lá fora por essa Europa fora, preparava-se o terreno para a primeira confrontação global do nosso século que viria a dar resultados espantosos através da massificação da arte da guerra, e já pouco viria a ser o que era dantes.

2 - Concluindo: definição das linhas de desenvolvimento sócio-pedagógicas presentes na vida da Escola Oficina Nº1, 1905-1930

Todo o material recolhido, exposto e analisado até ao momento, nos leva a concluir que do ponto de vista de modelos pedagógicos, esta escola é atravessada por três momentos essenciais:

a) A predominância dum modelo tradicional de 1905 a 1907, modelo esse que está na origem do próprio projecto de criação da Escola Oficina Nº1 e que se arrasta, sujeito a críticas e a ataques, até aos anos de 1908-1909;

b) Um modelo pedagógico a que poderemos chamar de libertário, e que resulta da síntese entre as correntes da educação nova com a concepção integral da educação, tendo como pano de fundo

a crítica social da educação operada pela corrente de pensamento anarquista, e que será predominante nesta escola duma forma clara a partir de 1908-1909, ou seja, quando os aspectos revolucionários contidos no "Plano de Estudos para a Escola Oficina Nº1" de 1907 começarem a prevalecer sobre os aspectos tradicionais anteriores.A predominância deste modelo durará duma forma mais ou menos clara até 1918, data da saída de Luís da Mata, mas o anúncio do seu fim próximo é lançado pela saída intempestuosa de Adolfo Lima em 1914, que põe assim fim a uma aliança, que se mostrou muito frutuosa, entre uma parte da Direcção da Escola e os professores. Algumas das características desta fase marcarão a vida desta escola até aos finais da década de 20, quer devido ao tipo de professores que nela continuarão a leccionar quer devido também a um efeito de arrastamento e de património já então histórico que esta escola continuará a reclamar nos anos 30 deste século.

c) E arrastando-se na própria deterioração institucional desta escola a partir de 1918, veremos instalar-se qualquer coisa que do ponto de vista pedagógico será confuso, mas que poderíamos aparentar, duma forma um tanto vaga, a uma versão deteriorada dos modelos pedagógicos da educação nova, o que se clarifica quando, em 1920, "A Solidária" passa a ser controlada pelos professores, tornando a "autonomia dos educandos" numa coisa vazia e formal.

Protagonizando estes períodos de predominância e numa dinâmica que atravessa todo o período de vida desta escola, desde que se fundou, até ao final dos anos 30, altura em que o Estado Novo acaba por destruir o muito pouco do que então nela existia de vivo, encontraremos dum lado, e duma forma por vezes oscilante, as sucessivas Direcções da Escola, que no entanto, e como é natural, nem sempre actuam duma forma homogénea; por outro, os professores, onde se situam os activistas pedagógicos libertários, que mercê duma aliança com Luís da Mata Jr. ele próprio um provável libertário, conseguem durante o período atrás referido impor um modelo muito próximo do que constituiria o ideal libertário de educação.

Mas mais do que professores e Direcções, teremos sobretudo libertários e republicanos, ou seja, neste caso, pessoas que acreditam que é necessária uma modificação global e radical da sociedade, por um lado, e gente que acredita que o essencial da ordem social é correcto e está adquirido, e que na melhor das hipóteses é desejável um aperfeiçoamento da sociedade, neste caso, através da educação.

Por outras palavras, dum lado encontraremos revolucionários, independentemente de o seu comportamento nem sempre se enquadrar no retrato típico que do "revolucionário" nos é dado; por outro, encontraremos reformistas, homens que tendo estado na origem do regime republicano e que nele acreditam, tentam melhorá-lo, aperfeiçoá-lo, sem no entanto o porem em causa.

Dependendo da conjuntura histórica, por um lado, e da personificação destas formas de encarar a vida, por outro, ou seja dos homens e das suas relações pessoais entre si, a coabitação entre estes dois modelos será possível sem grandes dificuldades em determinadas alturas, ou aparecerá como extremamente difícil, noutras.

O modelo educativo libertário presente na Escola Oficina Nº1, foi construído, no seu essencial, numa altura em que quer republicanos quer anarquistas se encontravam em oposição ao regime monárquico, que tudo faz para os apresentar públicamente da mesma forma e da mesma forma os

perseguir, facto que terá facilitado a sua coabitação; Luís da Mata Jr., o homem que introduziu tal modelo nesta escola, era filho de Luís Filipe da Mata, o fundador da Escola Oficina Nº1 e figura grada da Maçonaria, facto que também não terá sido alheio à facilidade com que se dá a introdução do modelo educativo libertário nesta instituição ligada à Maçonaria Portuguesa.

Do ponto de vista de modelos educativos as tensões centram-se essencialmente em dois pólos principais com as seguintes características:

1º - MODELO TRADICIONAL

Centro de poder - Os donos desta instituição, corporizados nas Direcções, com subalternização dos seus professores. Politicamente, militantes republicanos. Maçãos;

Objectivos - Tradicionais: construção duma "escola profissonal". Modelo hierárquico de sociedade, com interiorização de tal hierarquia. Disciplina e ordem social.Espirito de Beneficiência que se enquadra no "humanismo" democrático republicano do principio do século;

Processos e práticas - Existência dum modelo clássico de reprodução, com todo um arsenal de regras de controlo que vão desde os exames até à rigidez dos horários passando por uma visão rígida dos meios de controlo de comportamentos. Processo de funcionamento institucional baseado na aplicação rígida de regras previamente existentes. Imagem massificada da educação.

Imagem social da criança - Passiva, pouco elaborada, distante das preocupações dos centros de poder. Quando muito, imagem contaminada pela imagem social do seu meio social de origem.

Imagem social do meio de origem das crianças - Distância social face ao objecto do discurso. Imagem negativa, estereotipada, externa e parcelarizada, com apropriação directa e empírica da realidade.

Papel da escola - "Civilizar ", não só as crianças como também e sobretudo o seu meio de origem. Um dos aparelhos principais na reprodução e inculcação de normas e valores sociais considerados positivos. Preparação de mão-de-obra competente técnica e profissionalmente.

Aprendizagens - Ausência de preocupações em relação à definição e um modelo específico de aprendizagens, o que representa na prática a instalação de modelos de aprendizagem essencialmente trasmissivos-receptivos.

2º - MODELO LIBERTÁRIO

Centro de Poder - Os professores, com progressiva subalternização das Direcções. "Démarche" semelhante às visões institucionais da "educação nova". Politicamente na área libertária. Possivelmente maçãos, também.

Objectivos - Aqueles que são próprios da "educação integral" e da "educação única" tal como são definidos nos planos educativos socialistas do princípio do século. Uma educação politécnica como forma de evitar a apropriação do saber por uma "tecnocracia". Preparação para que todos os cidadãos sejam capazes de ocupar e desempenhar qualquer cargo social ou económico em qualquer altura. Integração dos aspectos manuais, técnicos, científicos e literários da educação de forma a contrariar o papel tradicional da educação como um factor de reprodução duma sociedade estratificada em classes. Maior mobilidade perante as terefas complexas dum mundo moderno. Formar homens e mulheres livres, dotados de uma autonomia de pensamento, educados através de práticas democráticas, que sejam socialmente activos; preparar uma geração que modifique a sociedade, melhorando-a.

Processos e práticas - Destruição dum modelo de reprodução clássico, através da instauração na escola dum forma de relação o mais perto possível da igualdade entre os vários actores educativos. Destruição até onde for possível das formas de repressão e de controlo, quer simbólicas quer físicas - eliminação de exames, notas, horários, etc., - e sua substituição por uma forma de trabalho flexível, adaptada a cada caso. Instauração dum "clima de liberdade". Substituição da legitimação ideológica da educação, por uma legitimação "científica" que permita a livre análise e discussão. Implementação de mecanismos de adesão às normas e valores propugnados, dentro dum espaço onde exista a possibilidade de discussão e rejeição dos mesmos. Rejeição da "norma" vinda do exterior, imposta de forma autoritária. Especificidade dum discurso analítico e crítico sobre a sociedade e sobre o homem. Rejeição duma imagem massificada da educação, substituída por uma individualização da relação pedagógica.

Imagem social da criança - Activa. As crianças como construtores activos das suas próprias aprendizagens e do ambiente em que se movem. Autonomia, estimulação duma atitude de participação na vida da escola e de investigação e de descoberta.

Imagem social do meio de origem das crianças - Imagem enquadrada numa caracterização global da sociedade. Caracterização do meio social de origem das crianças, como um sintoma duma determinada ordem social, política e económica, vista como injusta e desigual. Visão mais construída e mais "ideologizada" que a anterior.

Papel da escola - Contrariar por todos os meios a influência nefasta duma sociedade definida como injusta e autocrática. Construção dum espaço alternativo de liberdade e de tolerância, que actue como contraste face à globalidade social e que sirva de enquadramento a uma educação que prepare para a construção da liberdade. Construção do contrário daquilo que existe na vida real, fornecendo assim um exemplo de que a mudança é possível.

Aprendizagens - Predominância de um modelo de aprendizagens que estimule a descoberta, a participação na construção e apropriação do saber e dos conteúdos, que estimule a investigação, tudo isto enquadrado e orientado pelos professores.

O terceiro modelo que apresentámos como sucedendo ao modelo libertário, e que caracterizámos como genérica e vagamente ligado à vastidão de conceitos que enquadram aquilo a que se dá o nome de "educação nova", dificilmente poderá ser considerado como um modelo homogéneo e coerente, resultando duma situação de degradação institucional da Escola Oficina N°1, e duma situação de acentuada crise económica e política da sociedade portuguesa.

Neste sentido, ela traduzir-se-á por uma recuperação de algumas das estratégias educativas tradicionais numa solução de compromisso com algumas das formas de trabalhar da educação nova.

Assim, poderíamos dizer que, nesta fase, os professores continuam a ser fundamentais nas políticas educacionais da Escola Oficina N°1, mas dotados de funções algo diferentes das que tinham na fase anterior, em que detinham na verdade o essencial dos mecanismos de poder dentro desta escola.

Desde logo se nota que muitas das tensões existentes entre eles e as Direcções da escola se atenuam ou desaparecem mesmo. Este atenuar de tensões ter-se-á dado sobretudo devido à redefinição do papel dos próprios professores que, muito à maneira da educação nova, aparecem imbuídos dum papel "técnico" cada vez mais "neutro" politicamente.

Ou seja, enquanto que a neutralidade política constantemente apregoada por um Adolfo Lima, que é no entanto desmentida, quer pelos seus escritos político-educativos, quer pela sua colaboração activa no movimento sindical de expressão anarquista, não resulta senão duma forma de encarar e de definir o próprio fenómeno político muito próprio dos anarquistas, a neutralidade política patenteada pelo corpo docente desta escola nos finais da década de 10, traduz-se por uma geral apatia que o coloca numa situação de real subordinação face ao poder político de novo dominante nesta escola.

Assim, o professor, um "especialista" com uma linguagem e com um saber próprios e finalmente em termos gerais, reconhecidos, traduzirá o discurso político por um discurso e uma prática educativa-pedagógica, tornando-se um elemento essencial aos órgãos políticos de comando, mas mantendo a sua "autonomia" aparentemente intacta.

Derivado de tudo isto, dar-se-á uma subalternização e deterioração das especificidades libertárias presentes na fase anterior desta experiência, através da erosão do discurso e das práticas pedagógicas que levam à autonomia de decisão, por um lado, e ao sentido critico social, por outro.

Mais do que algo de intencional nesta mudança, registe-se sobretudo que ela deverá ser atribuida à fraca qualidade dos intervenientes nesta fase da vida da escola, que não poderemos desligar, no entanto, da crise social, económica e politica da sociedade portuguesa dos anos 20, e do progressivo apagamento dos ideais anarquistas, em clara decadencia um pouco por todo o Mundo.

Resultado natural desta degradação será, pois, que as próprias "técnicas" pedagógicas utilizadas são cada vez mais "simuladoras" e "plagiadoras" do que se entende, na sua globalidade, por "métodos activos". Cada vez mais estas "técnicas" encobrem as reais relações de poder dentro da escola e da sociedade em geral, tornado-se por vezes autênticas "mistificações pedagógicas", que, a coberto dum discurso aparentemente inovador e "sofisticado", mais não fazem do que reforçar o papel de reprodução de normas e valores de que tradicionalmente a educação é investida.

Mas nem isto se dá de uma forma coerente e organizada, tudo levando a crer que o poder acaba por cair de novo nas mãos da Direcção da Escola Oficina N°1, devido ao cada vez mais evidente

vazio em que professores e libertários se arrastam. Tal como antes dissemos, pensamos que na verdade o que caracteriza esta última fase é a decadência das condições que permitiram que esta experiência continuasse a ser o que tinha sido.

Condições externas, mas condições internas também.

CAPÍTULO 7 - O FIM DE UMA EXPERIÊNCIA ALTERNATIVA

Desde o princípio desta parte da tese em que a Escola Oficina Nº1 vem sendo analisada, que nos preocupámos em ir fornecendo dados, datas, sinais e testemunhos sobre uma experiência que nasceu, viveu e morreu.

Fomos também dizendo que a morte desta experiência não deve ser confundida com a morte da instituição que a albergou: a Escola Oficina Nº1 manteve-se como escola e com o mesmo nome até ao ano de 1987, e é possível que na altura em que esta tese esteja acabada, ela tenha reaberto as suas portas às crianças do bairro da Graça. O que parece definitivamente encerrado é esse capítulo da sua vida em que ela se assumiu como uma escola que poderíamos considerar alternativa à maneira como o ensino era, e é ainda nos nossos dias, encarado e, mais do que isso, praticado.

Nas origens do fim desta experiência, encontraremos, sumariamente, dois tipos de causas, que, como tudo na vida, se entrelaçam: causas externas, que têm a ver com a evolução social, económica e política duma Europa marcada pela primeira Guerra Mundial, e causas internas, que se reflectiram na degradação da maneira como o modelo pedagógico que esta escola perfilhava vinha nela sendo aplicado.

Por já terem sido antes alvo da nossa atenção, não iremos desenvolver estas causas, apenas nos cabendo relembrar os seus traços mais marcantes.

1 - Causas de raiz sócio-económicas na origem do fim desta experiência pedagógica.

Uma Europa arrasada por um conflito de proporções até então desconhecidas conhece um período de recessão económica de que só viria a libertar-se parcialmente no final da segunda Guerra Mundial. Neste período, em que se assiste também ao nascimento da primeira experiência socialista de sociedade corporizada pela U.R.S.S., a conflitualidade social atinge proporções, um pouco por todo o mundo a que se costuma chamar de ocidental, que, não raro, dão origem a ditaduras conservadoras, fascistas e pré-fascistas, por um lado, e a tentativas revolucionárias, por outro, que seguindo o modelo bolchevique, ou mais raramente o modelo anarquista em completa perca de influência no mundo operário, são na sua maioria fortemente reprimidas.

No meio desta conflitualidade que iria desembocar na guerra mais mortífera que o planeta conheceu até hoje, a conjuntura económica que permitiu sustentar estas experiências educativas e o espaço de liberdade necessário à sua vida, degrada-se aceleradamente, tornando-lhes a existência, se não impossível, pelo menos muito difícil.

Na verdade, quando não é a própria guerra a pôr-lhes fim, casos, entre outros, de "La Ruche", em França e de "Bierges-lez-Wavre", na Bélgica, são em muitos casos as novas condições políticas e económicas que as vão destruindo, como o testemunham o fim das escolas Livres de Hamburgo, dissolvidas em 1933 pelas autoridades hitlerianas, as escolas de Montessori, que depois de uma tentativa de recuperação por parte do Estado fascista italiano, são expeditamente silenciadas, ou as escolas sindicais espanholas de inspiração ferrerista, que são encerradas e os seus professores fuzilados, aquando da vitória franquista. Mesmo em países que se mantêm na orla da democracia, como o caso da França entre 1918 e 1940, tais experiências são por vezes pertinazmente perseguidas como o testemunha Elise Freinet, mulher e biógrafa de Celestin Freinet (Freinet, 1981, ed.or. 1968).

O fascismo, por um lado, e o medo do comunismo, por outro, encarregam-se de denegrir e perseguir experiências sobre as quais se instalara a suspeita, aliás frequentemente confirmada de serem de "esquerda".

Com maior ou menor intensidade, dependendo dos paises, e com muito poucas excepções, são estas as condições a que este tipo de experiências está sujeito na Europa do entre as duas guerras. Terminada a Segunda Guerra Mundial em 1945, esta forma de encarar a educação parece ser submersa pelo horror e pelo desânimo, e dos poucos pedagogos que estiveram na origem de tais experiências e que ainda são vivos, alguns retiram-se definitivamente da vida pública depois de verem os seus sonhos perecerem sob os escombros da catástrofe.

De qualquer das formas, esta maneira de encarar a educação permanece sob uma vida quase que vegetativa depois de 1945, até à explosão dos anos 60 em que são parcialmente reabilitadas e revivescidas. Na verdade, no período que se segue à Segunda Guerra Mundial, as grandes preocupações dos países mais desenvolvidos são as de promover reformas que massifiquem o ensino secundário, ou seja, reformas que estendam a este grau de ensino as condições de acesso existentes no sistema escolar primário. Por outras palavras, num esforço de democratização das sociedades europeias o grande esforço educativo do pós-guerra será o de alargar a camadas cada vez mais vastas o acesso a formas de ensino cada vez mais prolongadas. A análise do falhanço parcial deste alargamento, ou seja, as análises sobre o insucesso escolar maciço das sociedades industrializadas do pós-guerra, dará origem a respostas essencialmente económicas em detrimento das de carácter pedagógico, e é quando as primeiras se revelam infrutíferas, ou pelo menos incompletas, que se começa a notar um novo surto de interesse sobre a forma como os pedagogos do princípio do século encaravam e sobretudo praticavam a educação, a forma como encaravam a promoção do seu ambiente, das aprendizagens, etc., começando-se assim a desenhar um ciclo que percorreu quase um século.

No caso específico português, a conflitualidade sócio-política que se segue à fundação da 1ª República , em 1910, agrava-se desmedidamente durante os anos da guerra, e dir-se-ia que o regime nunca se chegará a recompor da situação vivida entre 1914 e 1918.

Na verdade, depois de um curto período de retoma da economia que se segue ao término da guerra, a crise financeira instala-se nos começos da década de 20 com uma intensidade até aí desconhecida. Para que se tenha uma ideia mais precisa do que isto significou, talvez baste dizer que, tendo como base um índice do custo de vida referente ao ano de 1914, como sendo de 100, tal índice é em 1921 de 816 (Telo, 1980, p. 22, 1º vol.).

Tal situação não poderia deixar de se reflectir na vida da Escola Oficina Nº1, que a partir de 1920 (a.d. 638, 14 de Jan. 1920) não deixará de se queixar da falta de dinheiro. Tal situação levará inclusivamente a um pedido de demissão por parte de César Porto que desde 1918 tinha substituído Luís da Mata como director técnico da Escola Oficina Nº1 (a.d. 602, 30 Abr. 1918). Neste pedido de demissão de César Porto (a.d. 653, 10 Jan. 1921), são invocadas razões de "ordem moral" e de "ordem material": de ordem moral, pois julga César Porto ser impossível dirigir uma escola de ensino integral com o orçamento até aí existente; de ordem material, pois é-lhe impossível a ele sobreviver com o ordenado que na altura recebe.

O quadro que abaixo reproduzimos, tendo como base a análise dos orçamentos desta escola entre os anos de 1914 e de 1926, e a sua comparação com outro tipo de dados de ordem geral, é perfeitamente elucidativo da razão de ser dos protestos de César Porto.

QUADRO 9

Orçamentos e dados económicos sobre a Escola Oficina N°1, e índices gerais de salários e de custo de vida entre 1914 e 1926

Dados estatísticos	Anos				
	1914	1916	1919	1923	1926
1-Desp. de func. da Esc. Of. N°1	6.063$	8.011$	8.560$	18.018$	36.720$
Índice de crescimento	100	132	141	297	605
2-Ordenado dos professores (total)	3.745$	5.957$	6.022$	12.192$	22.680$
3-N° de professores	14	18	18	12	11
4-Ordenado médio de cada prof. (anual)	267$	330$	334$	1.016$	2.061$
Índice de crescimento	100	123	125	380	771
5-Financ. do Estado à S.P.E.	5.300$	6.360$	6.360$	9.910$	15.580$
Evol. % fin. Est. no orçamento da Esc. Of.	87%	79%	74%	55%	42%
6-Índice do custo de vida	100	137	317	1720	2148
7-Salário médio de um prof. Ens. prim. Est.	240$	Dados não disponíveis	580$	Dados não disponíveis (ano 1925)	10.128$
Índice de crescimento	100	"	241	"	4220
8-Salário médio oper. industrial	196$	312$	624$	3.120$	4.056$
Índice de crescimento	100	180	317	1650	2058

Fontes: *Escola Oficina Nº1-A.d.486, 24 Mar. 1914; A.d.548, 25 Jan. 1916; A.d.622, 31 Mar. 1919; A.d.672, 20 Jan. 1923; A.d.700, 11 Jan. 1926; Geral - Oliveira Marques, A.H., 1978, Ob. cit., pag. 367; Nóvoa, A., 1987, Ob. Cit., pp. 622, 624, 625; Telo, A.J., 1980, Vol I, pag. 22.*

Formas de cálculo: *No que respeita aos salários médios de operários da industria, eles são-nos fornecidos por Oliveira Marques como salários ao dia. Para os convertermos em salários ao ano, multiplicá-mo-los por 26 dias e por 12 meses. No que respeita aos salários dos professores do Ensino Primário, eles são-nos fornecidos por António Nóvoa como salários ao mês. Mas mais do que isso este autor dá-nos para cada ano várias tabelas , correspondentes ao leque salarial da profissão docente. Para os uniformizar somámos os valores de cada categoria e dividimos pelo nº de categorias. Tal forma de calcular as médias salariais, sendo grosseiro, visto não tomar em conta a frequência de cada uma das categorias de salários, não se deverá afastar muito das médias reais, sendo no entanto natural, que nos nossos cálculos estas médias apareçam, ligeiramente inflacionadas. Depois destes cálculos das médias mensais, multiplicámo-las por 12 meses. No que respeita à Escola Oficina Nº1, onde também existiam disparidades importantes, também aqui não tivemos em conta a frequencia de cada categoria de salário, tendo as médias sido calculadas pela soma total de todos os salários, divididos pelo numero de professores. Estes dados serão parcialmente corrigidos pelos nossos comentários a este Quadro.*

Num primeiro comentário a este quadro note-se a assustadora subida do custo de vida em Portugal entre os anos de 1914, ano em que a Primeira Guerra Mundial começa, e 1926, o ano do golpe de Estado militar de 28 de Maio que viria pôr um fim à atribulada vida da ainda jovem 1ª República. E se alguns salários conseguem acompanhar a custo esta subida do custo de vida, mercê de duras lutas sindicais, como o sejam os dos operários industriais que no ano de 1919 conseguem aumentos salariais superiores ao aumento do custo de vida, ou os professores de ensino primário que no ano de 1925 conseguem aumentos espetaculares, já o que se passa com os professores da Escola Oficina Nº1 nos revela as dificuldades tremendas por que esta instituição passa depois de 1914 e, sobretudo, na década de 20.

Na verdade, tendo como base o ano de 1914, poder-se-á mesmo dizer que esta escola começa bem; os salários recebidos pelos seus professores são nitidamente superiores aos salários médios da industria e ligeiramente superiores à média dos salários dos professores de ensino primário do Estado. De notar que, para este ano, 87 por cento do orçamento desta escola é coberto por subsídios do Estado.

Em 1916 a situação já não é bem a mesma: os professores da Escola Oficina Nº1, no seu conjunto, ganham ligeiramente mais que um ordenado médio dum operário industrial. Mesmo assim, os três professores mais bem pagos desta escola, ou seja, Luís da Mata, António Lima e César Porto ainda ganham nitidamente acima da média de salários industriais, com respectivamente salários-ano de 840$, 720$ e 600$.

Se fossem estes os únicos professores permanentes desta escola, ainda poderíamos considerar que a crise de que se começavam a adivinhar os rastos era falsa, uma vez que os outros professores seriam todos eventuais. Mas se para a maioria isto era verdade, ou seja, teriam além desta profissão uma outra qualquer, casos haveria, como os de Aurora de Macedo e Deolinda Quartim, que viviam do seu ordenado mensal da Escola Oficina N°1 e cujo ordenado ao ano era de 288$00.

Mesmo assim poderíamos admitir que estas professoras não tinham um horário pleno e tirar a conclusão, cautelosa porém, de que em 1916 a crise ainda não sediava de uma forma séria esta escola.

Três anos passados, em 1919, os ordenados de António Lima e de César Porto eram 840$, portanto salários nitidamente acima dos salários médios para a indústria e para a profissão de professor do ensino primário oficial. Mas o salário que vem imediatamente abaixo do destes dois professores, ou seja, o salário de Artur Pereira, professor de Marcenaria era de apenas 480$, já perfeitamente inferior às duas populações que escolhemos para comparação.

No ano de 1923 os sinais de penúria não podiam ser mais evidentes e acentuam-se daqui em diante. Na verdade, os dois salários mais altos desta escola, os de António Lima e de César Porto, com 1.800$00 anuais cada, aproximam-se da metade do salário médio de um operário industrial. Três anos depois em 1926, António Lima ganhava 2.880$00, César Porto ganhava 3.600$00 ao ano e o salário médio industrial era de 4056$00 no mesmo ano. Um ano antes, em 1925, o salário médio dum professor primário do ensino oficial era de 10.128$00.

Se a isto se acrescentar que o Estado financiava cada vez menos esta escola, com uma percentagem de financiamento que em 1914 era de 87 por cento do orçamento da Escola Oficina N°1, e em 1926 era de apenas 42 por cento, poderemos compreender como sobretudo a década de 20 foi fatal para esta escola, se mais não fosse, pelo menos do ponto de vista económico.

Na leitura das actas quer da Direcção quer sobretudo do Conselho Escolar, aquilo que se pode notar, a partir do começo da década de 20, é o cansaço e a desilução, a erosão duma fé que mesmo no que respeita aos aspectos ideológicos se encontrava em perca, com o aparecimento desse novo modelo de sociedade que substituindo o anarquismo se vinha afirmando a leste.

Mesmo do ponto de vista político e falamos agora da política interna, os sinais não podiam ser mais desencorajadores. Na verdade, percebe-se, pela leitura dos orçamentos desta escola, que o Estado, via algumas prováveis cumplicidades maçónicas, tinha sido sempre um pilar indispensável para o sucesso da experiência preconizada pela Escola Oficina N°1, pela forma como tolerava e respeitava a sua autonomia, e sobretudo pela forma como a financiava. Pois este Estado, que em 1925 aumentava principescamente os salários dos professores do ensino oficial, subsidiava esta escola, no ano de 1926, com 15.580$00, verba que representava um salário e meio anual dum professor do ensino primário oficial para o ano de 1925.

A ditadura militar saída do golpe de Estado de 1926 pouco mais fará, a princípio e com algumas variantes, do que aquilo que a República vinha fazendo a esta escola.

Fora o episódio da prisão, em 1927, de César Porto e de Adolfo Lima, este já há longos anos ausente da Escola Oficina N°1, devido ao facto de serem membros da Associação de Professores

de Portugal, organização que mantinha relações com a Internacional dos Trabalhadores do Ensino, que na época estava longe de ser hegemonizada pelos comunistas (Lindenberg, 1977), como então se queria fazer crer, o novo regime pouco mais fará a princípio do que pôr algumas objecções ao seu financiamento, para finalmente e só nos finais do ano de 1930, já perto do Estado Novo, se decidir a cortar de vez os subsídios que em maior ou menor volume tinham sempre vindo do Estado português (a.d. 759, 18 Dez. 1930).

As hesitações e confusões em que o regime militar se movia (Campinos, 1975), são-nos dadas pela leitura de uma acta referente a uma reunião de "A Solidária" em que se leu uma "... carta de Sua Excelência o Sr.Presidente da República que acompanhou a remessa de medicamentos..." (Sol. 107, 29 Jun. 1928).

Desnecessário será lembrarmos quem era este "Sua Excelência o Sr.Presidente da República", o ex-mação que dava pelo apelido de Carmona e era Marechal do Exército Português.

A pouco e pouco, e à medida que o Estado Novo consolida as suas bases de apoio e define a sua legislação, o cerco vai-se apertando, nunca ficando no entanto a impressão de que a Escola Oficina, em si, tivesse constituído um alvo específico das medidas salazaristas. Na verdade tudo se parece passar duma forma impessoal, e é a lenta construção da legislação educativa do Estado Novo, que vai a pouco e pouco cerceando o espaço de liberdade desta como de todas as escolas portuguesas.

Talvez seja de realçar aqui, no entanto, que a Escola Oficina N°1, sendo duma forma mais ou menos pública, propriedade da Maçonaria, associação que foi ilegalizada no ano de 1935 (Oliveira Marques, 1986, vol. I, pp. 527, 528) só vem a fechar as suas portas no ano de 1987.

A machadada final no que de muito ténue existia ainda em relação ao que tinha sido o projecto original da Escola Oficina N°1, acaba na década de 40 com a extensão da proibição da coeducação aos colégios particulares, mas já anteriormente, o curso desta escola se encontrava reduzido às quatro classes do ensino primário oficial e António Lima já tinha lido, sabe-se lá com que disposição, uma proclamação aos alunos saudando os dez anos de permanência no Governo por parte do Dr. Salazar (a.d. 1074, 1938).

Pensamos que poderíamos parar aqui esta triste história do fim desta experiência, fim esse que se adivinhava desde o princípio dos anos 20, como pensamos ter mostrado.

Mas na verdade, e por mais duras que fossem as condições com que esta escola se começou a debater nesta altura, pensamos que as "sementes do mal" se começam a adivinhar bem mais cedo, por volta de 1914. E trata-se de "sementes..." que só podem ser imputadas aos homens que se encontravam no interior desta experiência pedagógica, à forma como geriram os seus conflitos pessoais e à maneira como as lutas ideológicas e políticas, que se travaram no interior desta escola, vieram a influenciar decisivamente as correntes e as práticas pedagógicas que nela se foram movendo e sucedendo.

Para que tudo se torne mais claro, resolvemos analisar, ainda que brevemente, dois casos institucionais, em duas épocas diferentes que, cremos, ilustram o que acima dissemos.

2 - A degradação do ambiente na Escola Oficina N°1 e os seus reflexos a nível pedagógico: o fim dum modelo educativo libertário

1914: o "caso" Adolfo Lima

Ao chegarmos ao fim da leitura de um livro de Adolfo Lima, editado em 1914, e que dá pelo nome de "Educação e Ensino-Educação Integral" (Lima, Ad. 1914), somos surpreendidos por um "posfácio", em que, com um rigor e impetuosidade algo deslocados face ao conteúdo global da obra, se procede a um ataque a quase todos os elementos participantes do processo educativo, excepto o professor, cujo papel nos aparece algo sobrevalorizado face a este mesmo processo.

Com efeito, no decorrer desta obra que consideramos fundamental para a compreensão dos contornos que as ideias libertárias em matéria educativa tiveram em Portugal, obra essa que é constituída por artigos antes públicados em várias revistas e jornais (Lima, p. 132), nada é dito que nos prepare para o violento "posfácio" escrito por Lima:

> *"... Antigamente mandava-se a criança à escola, mas o professor não tinha direito algum sobre ela: era apenas um individuo contratado a prestar um serviço às ordens. (...) Hoje já começam a consultá-lo (...). Mas ainda assim estamos muito longe do que deve ser. Essas consultas são intermitentes, ao sabor dos caprichos e venetas autoritárias dos Srs. dirigentes de escolas e colégios- directores, inspectores, chefes de repartição, etc. Muitas vezes pedem o parecer do professorado, a opinião do Corpo Docente para seguirem... conduta oposta...*
>
> *(...) A educação duma criança, é óbvio, deve ser feita por quem se incubiu dela e não por adventicios que muitas vezes antepõem interesses reservados, próprios, ao interesse da criança. Aos superintendentes de escolas e colégios falta a competencia e a capacidade para realizar essa missão embora sejam... distintos professores... noutras escolas (...)*
>
> *Como representantes ou donos duma escola teem o direito de exigir ao professorado empregado nela, a responsabilidade dos resultados obtidos no aproveitamento dos alunos, mas não teem o direito de lhe desviar, desnortear e dispôr das crianças a seu talante, caprichosamente, prejudicando malevola ou inconscientemente a obra do corpo docente, numa confusão de funções.*
>
> *Por meio duma centralização tiranica, muito dirigente julgando-se pretenciosamente enciclopédico, assambarca e torna-se tudo e todos, a unica pessoa a mandar. Não permite a menor iniciativa. Abafa, sufoca toda a expansão. Toda a ideia que não parta dele ou de cima é mal recebida, desvirtuada e sistemáticamente contrariada, para mais tarde ser aproveitada, embora já deturpada, e quiçá, adulterada - ou por falta de compreensão do seu alcance ou por intuitos mesquinhos. Todas as provas de entusiástico zelo e de amor pelo ensino, pela escola são recebidas como invasão às suas altas atribuições e ofensas ou ataques às suas prerrogativas*

de mandões. E brutalmente, sem respeito pelo trabalho alheio, fazem ver ao pobre e ingénuo professor que se deve cingir ao papel duma entidade passiva.

E assim se cria uma atmosfera de desânimo..." (Lima, pp. 135, 136, 137).

A razão por que insistimos na transcrição desta longa citação de Adolfo Lima é porque julgamos ver na forma como este pedagogo ataca sobretudo os dirigentes, ou seja, donos de escolas e colégios, directores, inspectores, etc., do sistema escolar, não somente uma crítica de fundo ao sistema educativo da época, mas sobretudo uma violenta e emotiva crítica aos dirigentes da Escola Oficina N°1.

Na verdade, é muito difícil não perceber que Adolfo Lima, nesta crítica que se quer geral, públicada através dum "pos-fácio", que foi a única parte do livro escrita expressamente para nele figurar, está a caracterizar aquilo que na sua opinião se passa na Escola Oficina N°1.

As menções encobertas a pessoas ou a dirigentes que são "distintos professores... noutras escolas" ou, "julgando-se pretensiosamente enciclopédico, assambarca, tornando-se tudo e todos, a única pessoa a mandar", têm segundo cremos, nomes: Alberto Lima Basto, presidente da Direcção da Escola Oficina N°1, nos anos de 1909-1910, 1911-1912, 1912-1913, 1913- 1914 (Relatórios das "Gerências para os anos económicos..." de 1909-1910, 1911-1912, 1912-1913, 1913-1914, em anexo), engenheiro agrónomo, professor do Instituto Superior de Agronomia, ministro do Fomento em 1914-15, ministro do Trabalho em 1917, do Comércio em 1922 e das Finanças em 1925, e, claro está, mação (Oliveira Marques, 1986, pp. 158, 159), que, aliás, se declara ofendido pelas palavras de Adolfo Lima, que na sua opinião lhe são destinadas (a.d. 521, 22 Fev. 1915); e Luís da Mata o director técnico da Escola Oficina N°1, que, de 1906 a 1918, atravessa toda a vida desta escola com cargos na Direcção ligados aos assuntos pedagógicos e de professores, o responsável pela contratação de Adolfo e António Lima (Carvalho, 1912) [70], e responsável também pelo tipo de concepções pedagógicas que a Escola Oficina viria a adoptar a partir de 1907.

Na verdade, a forma e a altura em que este "posfácio" é redigido leva-nos a vê-lo sobretudo, e diríamos mesmo que apenas, como um "recado público" a esta istituição, aparecendo-nos minimizado o seu valor de generalização às concepções de ensino e de educação perfilhadas por Lima. Por outras palavras, se a famosa frase com que Lima termina este posfácio e que já tantas vezes foi utilizada para ilustrar as tendências de uma certa centração exagerada no papel que o professor desempenha no processo educativo, característica das tendências educativas da educação nova, as reflectem em parte, elas são, contudo e neste contexto, pouco mais do que circunstaciais.

De facto onde se lê "... Professores! Professores do ensino livre e oficiais! colocai-vos no vosso lugar e apoderai-vos da criança que ela só a vós pertence, porque só vós tendes consciência do que ela precisa...", a frase com que Lima termina o seu livro, poder-se-ia ler, tendo em conta as circunstâncias em que foi escrita qualquer coisa como o seguinte: A Direcção da Escola Oficina N°1 intromete-se duma forma abusadora no trabalho dos professores, desvirtuando-o; o cargo de director técnico ocupado por Luís da Mata é desnecessário e pernicioso, e a acção do mesmo Luís da Mata é arrogante, centralizadora e tirânica.

É que nessa altura, nesse ano de 1914, estalava o primeiro caso institucional que podemos considerar grave para a vida da Escola Oficina N°1, com os sucessivos pedidos de demissão da parte de

Adolfo Lima, o primeiro datado de Maio de 1914 (a.d. 491, 15 Maio 1914) a serem finalmente aceites em 22 de Fevereiro de 1915 (a.d. 521, 22 Fev. 1915). Durante estes dez meses em que este caso se foi arrastando, o ambiente nesta escola é, e para não dizer mais, tenso.

Tudo começa num pedido de demissão por parte de Adolfo Lima, tendo como base a existencia de um artigo nos "Regulamentos da Escola Oficina N°1", que, lembremo-nos, eram datados de 1904. Tal artigo, o "artigo 14", diz-nos o seguinte:

> *"... cada semana os professores de todas as disciplinas darão pequenas prelecções aos alunos. N'estas prelecções não pode o professor fazer propaganda política partidária ou sectária..." ("Regulamentos para a Escola Oficina N°1", 1904).*

Não deixa de ser estranha a altura que Lima escolhe para levantar um problema sobre um regulamento datado de 1904, e que se inseria na doutrinação dos maçãos republicanos contra a Monarquia.

Duas hipóteses se nos afiguram pertinentes: ou Lima procurava pretextos para se demitir da escola sendo outras as bases do seu descontentamento, ou as Direcções da Escola Oficina N°1 tinham "ressuscitado" tal regulamento sobre o qual, depois de 1906, praticamente se não tinha ouvido falar. As duas causas são possíveis, embora nos inclinemos mais para a primeira.

Na verdade, pela leitura das actas que se seguem, este problema é rapidamente esquecido, passando-se para aquilo que na verdade constituirá o "caso Adolfo Lima".

Assim, numa acta da Direcção datada de Setembro de 1914, ficamos a saber que Lima Basto que recentemente teria abandonado os cargos de Direcção desta escola para aceitar o cargo de ministro do Fomento, vem a uma reunião da Direcção da Escola Oficina N°1 entregar um relatório referente ao ano de 1913, no qual "... historia factos de uma certa gravidade e que mostravam uma certa desinteligência entre o corpo docente e o director técnico, factos provocados por não estarem bem definidas quais as atribuições deste último.

Em vista dos factos passados, tinha resolvido fazer um projecto de regulamentos de funções para apresentar à direcção, mas como teve de se retirar, não o apresentou, mas como soube que que a Direcção ia tratar do assunto, veio também trazer o trabalho feito, e ílucidar sobre o princípio da questão..." (a.d. 501, 11 Set. 1914).

Tal " Regulamento...", ou seja, o "Regulamento do Director Técnico" que apresentamos em anexo, terá um efeito contrário às intenções subjacentes à sua redacção, transformando-se no motivo que ditará a tomada de posição definitiva de Adolfo Lima, que abandonará esta escola na sequência da sua aprovação.

Valerá talvez a pena darmos um resumo dos principais pontos deste regulamento com o fim de compreendermos o que ele representa em termos de realinhamento político, realinhamento esse que se dá através duma reorganização dos centros de poder dentro da Escola Oficina N°1.

Assim este documento começa por dizer, no seu 1° ponto, que o cargo de director técnico é um cargo a ser ocupado por alguêm da confiança da Direcção da Escola.

O ponto que se lhe segue, define os verdadeiros poderes do Director Técnico, e achamos ser importante a sua transcrição integral:

"... Artº2 - Ao Director Técnico incumbe verificar:

1 - Se os métodos e processos adoptados por cada professor, em cada disciplina, se não se afastam dos métodos e processos aprovados pela Direcção, ou por esta mandados experimentar, depois de ouvido o Conselho Técnico

a) Sempre que o Director Técnico entender que algum professor se afasta desses métodos ou emprega quaisquer processos que julgue não serem os preferiveis para a consecução do fim em vista, chamará, para esse facto a atenção do professor particularmente; no caso da falta de acordo com este, levará o assunto ao conselho escolar, perante o qual o professor justificará o processo adoptado.

b) Se o conselho escolar sancionar o modo de proceder do professor e o Director Técnico não concordar com essa sanção, levará o facto ao conhecimento da Direcção, que depois de ouvido o Conselho Técnico, procederá como entender.

c) Se o Conselho escolar reconhecer a necessidade de se modificar de qualquer forma o modo de proceder do professor, o Director Técnico verificará como essa modificação se executa, dando disso conhecimento no Conselho escolar e à Direcção.

2º - Se os programas que constituem o plano de estudos são cumpridos, verificando porque o não são quando tal suceda, e comunicando tal facto à Direcção para que esta providencie e remova as causas que ao facto deram origem

3º - Se os programas das diversas disciplinas de cada grau se harmonizam entre si na prática, ou se há desigualdades, e se bem assim se a sucessão de matérias de grau para grau é a mais conveniente, chamando a atenção do professor ou professores respectivos para o seu modo de ver, e no caso de não chegarem a acordo, levará o assunto à discussão do Conselho escolar e à Direcção..." ("Regulamento do Director Técnico", s.d., data provável de Setembro de 1914).

O que este regulamento tenta impor é uma hierarquia clara em todos os aspectos, quer se trate de aspectos administrativos quer de aspectos de ordem pedagógica, hierarquia essa que relega os professores para meros "executantes" das directivas da Direcção. Menciona-se aqui um "Conselho Técnico", sobre o qual muito pouco se sabe, mas que muito provavelmente seria constituído por pessoas da confiança da Direcção da escola.

Trata-se, pois, de uma tentativa de recuperação do poder por parte das Direcções desta Escola que, desde 1907 e como mostrámos em capítulos anteriores desta tese, viam as suas funções a ser ocupadas pelos professores, essencialmente pelo seu núcleo libertário, assente numa aliança entre Luís da Mata e Adolfo Lima.

Desta forma, a ruptura entre estes dois homens vem a revelar-se de funestas consequências para o desenvolvimento das linhas de força que dentro da Escola Oficina eram representativas dos ideais

sócio-pedagógicos libertários, e passaremos da predominância desta corrente, embora lentamente durante a gestão de Luís da Mata, para uma fase de "normalização" republicana, que se torna clara nas intenções mas deficiente na aplicação, a partir de 1920.

Adolfo Lima ainda tenta opor ao "Regulamento do Director Técnico", e tal como é relatado por Lima Basto numa acta da Direcção (a.d. 519, 8 Fev. 1915), um outro documento (em anexo), que tentará formalizar aquilo que, na prática e em anos anteriores, provavelmente seria a regra.

Tal documento, que praticamente elimina os papéis, quer da Direcção, a quem unicamente reconhece o direito de aplicar a pena disciplinar máxima desta escola, ou seja, a expulsão e ainda assim por recomendação do Conselho Escolar; quer do Conselho Técnico, que seria composto por todos os professores, por um representante da Direcção e pelo director técnico, sendo as decisões tomadas por voto; quer do próprio director técnico, esvaziado de poderes, e cuja existência mais não seria do que uma pequena concessão à Direcção, tem como única função confirmar o poder dos professores no que respeita ao controlo do desenvolvimento sócio-pedagógico desta escola.

Esta proposta, e a acreditar nas palavras de Lima Basto, é aceite apenas por um período transitório de três a seis meses, até se proceder a uma eventual reformulação da composição e definição de competências do Conselho Técnico, salvaguardando-se no entanto o direito de veto para o representante da Direcção, o que não é aceite por Lima, que se retira estrondosamente da Escola Oficina Nº1, que, diga-se, em boa parte foi obra sua.

Em todo este processo, onde as causas pessoais e as causas políticas se entrelaçam dolorosamente, parece haver da parte da Direcção da Escola Oficina, e a acreditar nas palavras de Lima Basto, ao mesmo tempo que uma grande firmeza, o receio de perder Adolfo Lima, que, ao que pensamos, e independentemente de as suas posições políticas poderem ou não agradar às sucessivas Direcções, era profundamente respeitado pelas pessoas que com ele privavam [71].

Aliás pouco tempo antes de todo este "caso" eclodir, em Julho de 1912, é o próprio Lima Basto que traça um rasgado elogio aos irmãos Lima:

> *"... O sr.Lima Basto, (...) apresenta aos novos directores os irmãos Adolpho e António Lima a quem se deve assim como a Luís da Mata os brilhantes resultados obtidos na Escola Oficina. Luís da Mata pensou e orientou os métodos de ensino e os irmãos Lima, pela sua proficiência, aturado trabalho e extraordinária dedicação a levaram à altura em que se encontra..."(a.d. 430, 23 Jul. 1912).*

Adolfo e António Lima, mas especialmente o primeiro, era já nessa altura um homem com um passado, com obras públicadas, e muito conhecido nos meios libertários e republicanos, dando assim, "nome à escola".

Simultaneamente, não deixa também de ser estranha a rapidez com que tudo se parece dar. Na verdade, tudo indica que, em 1912, as relações entre Adolfo Lima e Luís da Mata eram as de uma amizade já antiga, que se reportaria, pelo menos, ao ano de 1907, tal como antes tínhamos dito.

Na verdade, Lima em Outubro desse ano, na sua qualidade de secretário do Conselho escolar, assina uma carta em que a pretexto dos votos pelo restabelecimento da saúde de Luís da Mata,

que estivera doente por um largo período, não só o saúda em termos efusivos chamando-lhe "velho amigo", como se congratula com o facto de ser ele o director técnico escolhido pela Direcção da Escola Oficina, Direcção essa que é por ele profundamente maltratada como à frente se verá:

> *"... sempre julgámos da máxima utilidade que alguém sem a suspeita aliás justa, dum colega solidário com os demais, se impusesse aos corpos gerentes da Sociedade propriétária da escola e lhes fizesse ver as necessidades do ensino e as deficiências que existem na escola e que necessária e infalivelmente se tem reflectido não só no funcionamento geral da escola, mas também no funcionamento especial de cada aula, na sua gerência e no seu regular andamento e continuidade. Era indispensável, portanto, uma entidade, que sem deixar de ser um companheiro prestigioso e um lial amigo do Corpo Docente, inteiramente consubstanciado com as suas aspirações e ideais sociais e processos de educação, defendendo-o das injustiças - fosse igualmente um representante inteligente dos corpos gerentes, de modo que vendo com olhos de ver e sentindo na prática o que há a criar a fazêr ou a modificar, ele criasse, fizesse e modificasse sem haver necessidade de burocratismos idiotas que só servem para perder esforços e tempo, e empatar o andamento natural das cousas..." (in"Relatório e contas da Direcção-Gerência do 2º Semestre de 1912", pp. 9 e 10, in "Sociedade Promotora de escolas - gerências do ano económico de 1911-1912, do 2º semestre de 1912, e do ano de 1913").*

Desta carta se depreende que, além de amigos, Adolfo Lima e Luís da Mata, partilhavam das mesmas "aspirações e ideais sociais e processos de educação", ou seja, eram ambos anarquistas; que Luís da Mata era um "leal amigo do corpo docente", por outras palavras, na medição de forças dentro desta instituição entre os professores, representantes duma linha sócio-pedagógica libertária e a Direcção, encarnando uma postura face ao ensino mais clássica dentro das tradições republicanas, portanto muito perto do projecto defendido e posto em prática no início desta escola em 1905, Adolfo Lima e Luís da Mata encontram-se inequivocamente no mesmo lado; e que Adolfo Lima já nesta altura, pesem no entanto os elogios de que é alvo pela Direcção da escola, se encontrava, no mínimo, radicalmente descontente com tal direcção que aberta ou sub-repticiamente é por ele tachada de incompetente, pouco inteligente, e responsável por "burocratismos idiotas que só servem para perder esforços e tempo, e empatar o andamento natural das cousas" (72).

Tal amizade e alinhamento estratégico, se não ideológico, parece deteriorar-se rapidamente a ponto de em 1914, se não mesmo antes, Adolfo Lima e alguns professores, a acreditar nas palavras de Lima Basto, entenderem "... que o director técnico exorbitava as suas funções, convencendo-se ainda ele, que pouco que fizesse o director técnico, sempre o Sr.Dr.Lima entenderia que era em excesso, pois julgava que o lugar de director técnico era absolutamente inútil e que nenhuma acção pedagógica deveria ter..." (a.d. 519, 8 Fev. 1915) (73).

O que se teria passado entretanto?

Ignoramo-lo. O que parece ter acontecido é que a acção de Luís da Mata no lugar de director técnico não parece ter correspondido às expectativas que nele depositavam os professores, aqui liderados por Adolfo Lima, sendo certo que as relações pelo menos as de ordem pessoal, entre estes dois homens

se deterioram rapidamente; que um novo realinhamento de forças, a que tal deterioração de relações não seria estranho, permite à Direcção retomar o controlo da escola, controlo esse que tinha vindo a perder desde a aprovação do "Plano de Estudos..." de 1907; que tal realinhamento de forças terá um significado político real com o afastamento desse líder natural que era o anarquista Adolfo Lima, permitindo, sobretudo depois da saída de Luís da Mata em 1918, que o projecto sócio-pedagógico desta escola, embora mantendo especificidades libertárias no que respeita nomeadamente uma certa imagem da criança, se fosse tornando num projecto cada vez mais rotineiro e cada vez menos alternativo a outras formas de ensino então existentes; significava também, e também sobretudo depois da saída de esse outro excelente pedagogo que era Luís da Mata, que nesta escola, a qualidade de intervenção a nível pedagógico, com um ou outra excepção, fosse baixando substancialmente de ano para ano; finalmente desaparecem sobretudo, e aqui estamos a falar essencialmente de Adolfo Lima, os últimos obstáculos à prossecução de planos de desenvolvimento que pelo menos no campo pedagógico se iriam revelar desastrosos no desenrolar desta experiência.

Pensamos que tudo isto não é pouco, e é à luz desta reorganização dos centros de poder, com a progressiva saída dos pedagogos libertários mais interessantes, que os professores vão perdendo o controlo das decisões de ordem pedagógica dentro desta escola.

É também tendo em conta o que se passou neste derradeiro "tour de force" entre a Direcção e o núcleo libertário desta escola, e mais especificamente Adolfo Lima, que devemos entender factos como o abrupto aumento das matrículas de alunos nos anos de 1914, 1915, 1916, 1917 e 1918, aumento esse que "massifica" a relação pedagógica, com todos os inconvenientes que atrás, em sede própria, frisámos; factos como os que, entre outros, se dão em 1920, quando César Porto, possivelmente pressionado pela Direcção da escola e pela crise económica geral, acaba com o que existia de autêntico em "A Solidária"; por outras palavras, factos que nos demonstram à saciedade que a qualidade de intervenção no domínio sócio-pedagógico nesta escola se vai degradar, a pouco e pouco, mas com uma persistência irreversível.

Não insistiremos mais em retratar a degradação das condições de funcionamento da Escola Oficina a partir desta altura, com efeitos visíveis sobretudo a partir de 1918-19, anos em que aparentemente e aos olhos do público ela se encontrava no auge da sua existência. Tudo isto vem sendo dito e explicado em capítulos anteriores, pelo que nos parece inútil repisarmos os factos e a interpretação que deles fazemos.

O derradeiro acto, aquele que nos permite compreendermos o ponto em que o ambiente se encontrava nesta escola, é-nos dado por um outro caso que ocorreu em 1930, envolvendo o libertário e possível maçon (ver entrevista com Moisés da Silva Ramos, em anexo) José Carlos de Sousa, na altura director técnico da Escola Oficina Nº1.

1930: o "caso" José Carlos de Sousa

O pretexto para o que se passaria, é fornecido por factos a que já antes nesta tese nos tínhamos referido duma forma breve:

"... que consistiram em o pai de uma aluna menor de 14 anos, completamente desvairado por motivo dum crime de estupro praticado por um aluno menor de 15 anos na pessoa da referida menor, ter defechado um tiro sobre o autor do crime e dois sobre a vitima (...) de que até agora não resultaram consequências fatais (...).

Estes factos tiveram lugar no dia anterior, 17 do corrente, tendo a Direcção da escola resolvido transmitir à autoridade competente acompanhada do oficio de remessa, a respectiva participação..." (a.d. 746, 18 Fev. 1930).

Esclareçamos desde já, que através da leitura do processo que se segue a este dramático acontecimento, se deve dizer que, se existe crime, ele é cometido pelo pai da rapariga, que a tenta matar e ao seu provável namorado, porque falar de estupro quando dois jovens aproveitam a ausência do contínuo ou dos professores para entrarem numa aula vazia e nela fazerem amor, é provavelmente excessivo.

Em tudo o que lemos sobre este processo, não existe nada que nos permita supor que se tratou aqui duma "violação". Não sabemos mesmo se este seria o primeiro caso em que jovens de sexo oposto tivessem chegado a ter relações nesta escola, como num capítulo anterior sugerimos.

Mas, para nós não é este o verdeiro "caso" José Carlos de Sousa, como já de seguida se compreenderá. Com efeito, na sequência destes acontecimentos José Carlos de Sousa pede uma sindicância à sua actividade na escola, adiantando-se a vários professores que pedem uma reunião com a Direcção "... a fim de exporem vários factos ocorridos no seu último ano de existência..." (a.d. 747, 27 Fev. 1930), ou seja, no ano em que José Carlos de Sousa tinha sido director técnico. A Direcção com o pretexto de que uma sindicância já tinha sido ordenada, recusa-se a receber tais professores. Encarregue desta sindicância é o secretário da Direcção, António Clemente da Silva.

O processo, que se desenrola, com os seus vários anexos, cartas apensas, respostas indignadas, etc., em 68 páginas, é um dos documentos mais patéticos a que tivemos acesso, do enorme espólio documental da Escola Oficina N°1 que nos foi permitido consultar e utilizar.

Rapidamente como à frente veremos, e ainda duma forma que não desejamos exaustiva, passa-se da tentativa de averiguação dos factos ocorridos, para um processo calunioso e em alguns casos bem "rasteiro", demonstrativo do que não deve ser o ambiente em qualquer instituição, muito menos numa instituição de ensino e ainda menos numa instituição de ensino que se queria "experimental", "diferente", etc. Ou seja, por esta altura já a Escola Oficina N°1 era pouco mais que um destroço, sobretudo se a compararmos com o seu período áureo.

Assim, há um pouco de tudo nestas actas, declarações e cartas diligentemente recolhidas pelo director António Clemente da Silva.

A questão principal que se nos depara, contudo, é a existência de graves conflitos entre José Carlos de Sousa e seis dos dez professores desta escola. Destes seis professores, cinco eram mulheres, ou se quisermos, e por outras palavras, todas as professoras da Escola Oficina N°1 se encontravam em oposição a este infeliz director técnico, que a certa altura, comentando o facto, declara tratar-se de algo parecido com uma "guerra de sexos".

Estas professoras, entre outros "pecados", e num resumo elucidativo do próprio José Carlos de Sousa, acusam-no de:

"... 1º - ser demasiado incorrecto, descortês para com essas senhoras e demasiado benévolo para com os alunos

2º - ser mau administrador

3º - ter despedido sem razão a servente Ermelinda

4º - Ter assim concorrido para que acontecesse o caso S. e N. (Salema e Natividade, do nome dos dois alunos envolvidos nos actos que deram origem a este inquérito)

5º - não exercer a devida vigilancia

6º - faltar amiude

7º - ser desleal

8º - dar as minhas instruções em cartas e em bocados de papel

9º - haver preceituado que as crianças não devem ser contrariadas..." (carta de José Carlos de Sousa a António Clemente da Silva , datada de 20 de Março de 1930, in "Inquérito aos Actos do Director Técnico...").

Assim, especificando apenas o essencial, José Carlos de Sousa é acusado por uma das professoras com quem parece ter mantido um longo braço de ferro, de seu nome Eugénia Silva, de ser rude, bruto, de frequentemente a desautorizar frente aos alunos, e de em determinada altura a ter agredido e insultado frente a professores, alunos e funcionários. Este testemunho, nas suas partes mais gerais, é inteiramente confirmado pelas outras professoras.

É ainda acusado de ter despedido uma contínua, chamada Ermelinda, que na opinião destas professoras poderia ter evitado o "acto", ou nas palavras de José Carlos de Sousa, a "desfloração", que segundo elas se teria dado na sala de aulas do professor António Lima, depois das 17 horas, quando elas já se encontrariam fora da escola.

De administrar mal a escola e de ter por elas pouca consideração dando-lhes ordens através de pedaços de papéis semi-rasgados.

De dar sempre razão aos alunos em seu detrimento, colaborando assim para o clima de indisciplina que segundo elas reinava na escola, e isto entre outras acusações do género.

Quanto ao visado, defende-se dizendo que, quando da sua nomeação para o cargo de director técnico a supracitada Eugénia Silva, acolitada pela sua amiga Ema Cruz, tinha tentado, através de confidências sobre a vida das outras professoras e professores, "algumas delas quase de alcova", aliciá-lo para com ela "fazer um partido", ou seja, enfim para se "porem todos do mesmo lado contra os outros"; que ao ter percebido das reais intenções desta professora, começou a evitá-la, apenas tratando com ela de assuntos pedagógicos, assuntos esses em que, na sua opinião, a professora não era muito versada, indo inclusivamente ao ponto de se rir da "pedagogia moderna", e de bater em alunos; que quando se começou a afastar desta professora, ela começou por todos os meios a tentar "achatá-lo" sobretudo nas reuniões do Conselho escolar, que na sua maioria eram apenas compostas pelas professoras, visto que os

professores tinham outros empregos, e que por solidariedade de sexo e de amizade se juntavam todas contra ele, tornando-lhe a vida num inferno; que nunca tinha agredido a dita Eugénia Silva, tendo, no entanto, certa vez perdido a calma porque esta lhe tinha propositadamente, segundo ele, copiado defeituosamente os horários das suas lições com o propósito de o prejudicar, e que nessa altura, farto de tantos "achincalhamentos", perdeu a paciência, tendo elevado a voz, isto, é claro, contra os seus hábitos; quanto ao despedimento da servente Ermelinda, isso em nada teria evitado o que se passou, pois na sua opinião tal "desfloramento", e a acreditar no depoimento do contínuo Nicolau, que certa vez foi descobrir os dois alunos fechados à chave, e às escuras na aula do Sr. António Lima, quando a escola estava para encerrar, era anterior ao despedimento da dita servente; que a tinha despedido, porque a partir de determinada altura esta servente dizia aos pais dos alunos que as crianças nada aprendiam nesta escola, que passavam a vida a "retoiçar", ou por palavras de hoje, a andar de baloiço, que ela inclusivamente já tinha tirado a sua filha da escola porque nela nada aprendia e trazia os sapatos sujos e estragados para casa e que além disso não lhe pagavam os ordenados, factos que chegaram ao conhecimento do inquirido através dos pais dos seus alunos, e que ele refuta de absolutamente falsos.

Tudo isto se arrasta por várias cartas, respostas, depoimentos, acusações rancorosas, sugestões e insinuações raiando o sórdido, em 68 páginas algo lamacentas, em que para sabermos o que de facto aconteceu com os dois alunos, os anteriormente citados Salema e Natividade, teremos de, frequentemente, "ler nas entrelinhas". Aliás, e como atrás dissemos, acaba por não ser este o assunto principal focado neste inquérito.

Quanto ao único professor que está contra José Carlos de Sousa, tratando-se do Sr. José Afonso de Figueiredo, professor de Marcenaria, este acusa-o de outro tipo de questões:

"... Estar em desacordo nos quatro seguintes pontos:

os professores estão ao serviço dos alunos;

a Repressão é uma violência as crianças não se podem contrariar numa questão entre alunos e professores, primeiro estão os alunos.

Porque os professores não devem ser considerados criados dos alunos; reprimindo e contrariando as crianças em obediencia com a própria consciência de professor, nunca a criança é guiada para fim que não esteja de acordo com a boa e moral educação. A questão entre professores e alunos, não posso admitir que seja um facto, por que já por si revela indisciplina, mas que se excepcionalmente se der, não se deve dar razão ao aluno porque partimos do principio que incontestávelmente o professor tem razão..." (Depoimento de José Afonso de Figueiredo, in "Inquérito aos actos do Director Técnico...").

Ao depoimento deste estranho professor, responde José Carlos de Sousa:

"... Não sei mesmo se vale a pena refutar as suas acusações(?). Não concorda em que os professores estão ao serviço dos alunos. Pois que lhe faça muito proveito. Parte do principio de que, numa questão entre professores e alunos, quem tem sempre (sublinhado no texto) razão é o professor. Excepto quando a não tem, digo eu.

Não concorda que repressão é violência.

Assim apresentada a questão, talvez se possa admitir que isto é disparate meu; mas é claro que não empreguei um tal laconismo. A repressão de qualquer mau acto ou tendencia pela persuassão, pelo convencimento, pela doutrinação, pelo bom exemplo, pela censura severa, sim, mas em termos bondosos, compreendo-a eu e exerço-a; não é violência. Mas não foi a esta repressão que eu me referi, é bem de ver. Referi-me à outra, à que é feita de mau modo, despóticamente, sem explicação sob a forma do é porque é, algumas vezes acompanhada de pancadas. Esta é violência, sem dúvida e condeno-a em absoluto.

Sua excelência não é do acordo ao que nos parece, de que nos cumpre a nós educadores, respeitar a personalidade da criança; não compreende ou não admite que a Escola Oficina, sendo a escola da emancipação, não pode fazer seres emancipados à força, nem altruistas por meio de castigos. Seres livres, querendo sê-lo, não se formam pela violência nem por ordens: formam-se pelo respeito mutuo, pela doutrinação. Nunca castiguei um aluno e sou professor desde a idade de 13 anos!

(...) Mas o sr.Figueiredo é professor de marcenaria, inteligente, cumpridor e correcto no porte além de estudioso. Não duvido que mais tarde, quando se integrar bem no dificil problema da Educação, ele venha a ser pedagogo. Por enquanto, parece entender que as meninas não precisam de se educar nos trabalhos da sua aula, mais próprios aos rapazes... e aqui está porque ele não concorda com os principios que eu defendo, mais mal ou mais bem e que ainda estudo pois não me considero mestre..." (Correspondência enviada por José Carlos de Sousa a António Clemente da Silva, em 20 de Março de 1930, in "Inquérito aos actos do Director Técnico...").

Algumas coisas haveria a dizer no que respeita a este caso entre José Afonso Figueiredo e José Carlos de Sousa.

A primeira delas é de que, nas 68 páginas que compõem este processo, estas são as únicas em que problemas pedagógicos, ou se quisermos, problemas de indole sócio-pedagógica são discutidos, tudo o resto, como antes vimos, sendo jogado no campo das calúnias, dos mal-entendidos, das insinuações, etc.; Depois, não deixa de ser estranho, ou melhor, coaduna-se com a decadência em que esta escola se encontra, o facto de um professor como este, de Marcenaria, sobre o qual o mínimo que se poderia dizer é que se trata de um verdadeiro tradicionalista, se encontrar a dar aulas nesta escola e, ainda mais, sentir-se suficientemente à vontade para proferir as afirmações que proferiu.

Provavelmente contaria com, se não a concordância, pelo menos com o beneplácito de uma parte do corpo docente, como parece ser evidente, através do apoio que as professoras refractárias lhe parecem dar. Finalmente, pareciam ainda restar, pelo menos no espírito de José Carlos de Sousa, os restos de escolha pelas pedagogias libertárias, activas, educação nova, mas que neste momento, neste emaranhado de problemas em que esta escola se debate, e na sociedade em que está inserida, têm já todo o ar de algo do passado, de algo de perdido, de algo que releva da nostalgia.

Excepção feita a esta pequena parcela deste inquérito, tudo nos revela que os problemas desta escola já nem sequer são de ordem pedagógica e muito menos política, tentando-se uma sobrevivência sem cor, em tempos que já não são os seus.

Como resultado de tudo isto, Eugénia Silva e Ema Cruz são dispensadas de exercer a docência nesta escola; Francine Benoit, num acto de retaliação por parte de José Carlos de Sousa, e a pretexto de faltar muito, acusação que nesta escola era constante de uns em relação a outros, o que no fundo parece vir dar razão à servente anteriormente expulsa, de seu nome Ermelinda, é também ela dispensada de continuar a ensinar Música na Escola Oficina N°1; José Carlos de Sousa, o último director técnico desta escola conotado com o anarquismo, apesar de ilibado de todas as acusações que lhe são feitas, não ficará muito mais tempo no cargo e na escola de que tanto parecia gostar, pedindo a sua demissão no ano seguinte (a.d. 793, 5 Nov. 1931); Canhão Jr., ex-militante da A.P.P., e um dos quatro professores que apoiou José Carlos de Sousa, retira-se no final do ano de 1930, e Emílio Costa, que passará brevemente por esta escola em 1932, não chega a lá ficar um ano, demitindo-se também.

Ficarão apenas, e até ao fim da sua vida, António Lima e... José Afonso Figueiredo, o professor de Marcenaria, a quem os tempos pareciam ter dado razão.

3 - Concluindo: Um breve epitáfio para a Escola Oficina N°1

Gostaríamos de terminar esta parte da tese que se vem dedicando ao estudo e análise da Escola Oficina N°1, com a transcrição duma bela e nostálgica intervenção de Luís da Mata, convidado no ano de 1933, ou seja, 27 anos depois de nela ter entrado e 15 anos depois de dela se retirar, a voltar a exercer o cargo de Director Técnico desta escola.

Nesta sua última e muito breve passagem pela escola de que foi o verdadeiro criador, e falando sobre o que a Escola Oficina N°1 tinha sido, dizia-nos Luís da Mata:

"... A Escola Oficina N°1 mereceu a admiração e louvor de pedagogistas por ser a primeira escola portuguesa. Podiam discutir-se pormenores da sua organização; mas como conjunto, como espirito particular criador dum ambiente benéfico para as crianças, como vida intima, simples... humana, não era fácil encontrar-lhe semelhante onde quer que fosse, dentro ou fora do país.

O seu ponto de vista, a sua directriz era: dar a cada criança uma educação primária indispensável para um ser humano viver, inteligente e dignamente, na sociedade humana, não como animal domesticado ou como animal feroz, mas como unidade social, capaz de livremente concorrer para a evolução progressiva do agrupamento social.

A Escola Oficina N°1 pretendia dar largo desenvolvimento a todas as faculades da criança para que o adolescente pudesse seguir o caminho que essas faculdades educadas lhe permitissem ou indicassem.

Daqui o desenvolvimento da sua educação Intelectual, Manual Artistica e Social.

Tirando-lhe o ensino Intelectual, deixaria de ser humano e a Escola Oficina Nº1 de ser escola: prepararia apenas "utensilios animais" para fábricas e oficinas. Tirando-lhe o ensino Manual, deixaria de ser Escola Oficina. Tirando-lhe o ensino Artistico, prepararia criaturas vulgares ou inferiores. Sem educação Social daria forças maiores a egoistas, auxiliando a divisão em servos e senhores, em domesticadores e domesticados..." (a.d. 870, 8 Ago. 1933).

Trinta anos decorridos sobre o início desta experiência, tudo isto pertence já à história de um belo sonho perdido no tempo, pelo que pouco mais teremos a dizer sobre o nascimento, a vida e a morte desta escola.

PARTE III

CONCLUSÃO: OS VESTÍGIOS DO PASSADO E OS CAMINHOS DO FUTURO

CAPÍTULO 1 - O QUE RESTA DA ATITUDE DOS ANARQUISTAS FACE À EDUCAÇÃO: CONTRA O ESTADO, A REVITALIZAÇÃO DA SOCIEDADE CIVIL

Urge darmos um remate final a um texto já de si bastante longo, e ele próprio recheado de conclusões parciais, pelo que, nesta parte da tese, se tratará sobretudo de arrumar e sintetizar tais conclusões, relacioná-las entre si, e sobretudo sugerir caminhos de continuidade.

De uma forma mais disciplinada, peguemos nas hipóteses de trabalho que definimos no começo desta tese, vejamos como foram elas tratadas no seu decorrer, e sobretudo vejamos onde, neste momento, nos situamos face a elas.

Comecemos pela reprodução da primeira hipótese que tinhamos posto, ou seja, a hipótese que se referia às relações entre o movimento operário português do princípio do século e a educação:

> *"... 1º-No período que decorre entre o princípio do século XX e o final da 1ª República existe uma atitude bastante consistente por parte do operariado organizado em Portugal, maioritariamente influenciado pelo anarco-sindicalismo, de construir uma rede educativa paralela à do Estado, sobretudo no que diz respeito às escolas primárias para crianças, cujo modelo pedagógico é o modelo representado pela Escola Oficina Nº1...".*

Esta hipótese foi tratada através de uma investigação sobre as escolas criadas pelo movimento operário da altura, nas suas diversas facetas: razões gerais que determinaram a sua criação, fases de desenvolvimento e articulação com o aparelho sindical, implantação e distribuição geográfica e um esboço das características próprias de tais escolas.

Por aqui concluímos que a atitude do movimento operário português dos primeiros vinte anos do nosso século foi evoluindo de uma forma bem consistente, partindo de uma táctica complementarista nos finais do século passado para uma estratégia substitucionista face ao aparelho educativo estatal português da altura.

As fontes sendo escassas e dispersas, esta investigação, no âmbito da tese serviu essencialmente para fixar de uma forma mais pormenorizada o contexto em que se veio a desenvolver a Escola Oficina Nº1, o verdadeiro centro desta tese.

Mas tratou-se também de definir os traços constitutivos de uma atitude, que tinha algumas das suas raízes no anarquismo, e, mais particularmente no caso português, no anarco-sindicalismo que hegemonizou o movimento sindical e operário do primeiro quarto deste século.

Neste campo, realçámos a importância de que se revestiu o factor "autonómico" presente nos escritos e nas práticas anarquistas, o qual, cruzado com o desenraizamento de populações recentemente urbanizadas que viram nas estruturas sindicais existentes formas de integração possível num meio sentido como globalmente hostil, contribuiu para o esboço de definição de uma "cultura de classe" que foi a base da construção de um esboço de "sociedade alternativa" ao capitalismo do princípio do século.

Tal "cultura de classe", reforçando a componente autonómica e alternativa do projecto social anarquista, foi a pouco e pouco sendo desgastada através da extensão progressiva do papel do Estado nas sociedades de transição de século, um Estado que de forma desigual conforme o desenvolvimento económico e político das sociedades europeias, se constituiu no entanto no motor de uma progressiva integração de populações até aí marginais.

Rapidamente, ver-se-á a constante erosão das bases culturais específicas a sectores étnicos e sociais de uma determinada população serem substituídas por uma cultura massificada, ao mesmo tempo que também de uma forma desigual, o conceito de cidadania se vai estendendo, a par da democratização política das sociedades europeias, num movimento de longo prazo, que cremos ainda longe de estar esgotado.

Estes dados chamam-nos no entanto a atenção para a visão que do papel do Estado tiveram os anarquistas dos princípios do século. Longe de querermos abrir nesta fase da tese, uma nova frente de trabalho, cremos no entanto que a forma como o Estado foi sendo apercebido pelos anarquistas da época que nos serve de pano de fundo nos situa perante duas questões que se encontram no âmago da nossa tese:

a) porque falhou a estratégia social e política anarquista da transição de século;

b) porque em tal estratégia se encontram algumas questões que se colocam como essenciais para um aprofundamento progressivo do conceito de liberdade e mesmo do de um conceito de cidadania mais amplo, conceitos esses que se perfilam como possíveis vias de desenvolvimento político social e educativo das sociedades contemporâneas mais avançadas.

Como tal pensamos que urge ir um pouco mais fundo na definição destes traços, relembrando algumas das suas características e a forma como tais características influenciaram o mundo educativo da época, e se podem pôr nos nossos dias como pontos de reflexão face ao futuro.

Algumas das questões que passaremos a desenvolver encontram-se no corpo do texto, mas frequentemente encontram-se dispersas, e não foram mobilizadas em conjunto, sendo esta a altura de o fazer.

1 - A visão do Estado e o messianismo anarquista

Assim sendo, torna-se necessário compreender que a atitude do anarco-sindicalismo face à educação, era apenas uma parcela, embora fundamental e frequentemente definida como prioritária, da sua atitude geral face à sociedade, e sobretudo face ao papel que o Estado, inimigo, voraz, opressor e mitificado teria na gestão injusta e cruel de tal sociedade.

Na leitura da literatura anarquista, e não apenas da **propaganda** anarquista, fica-nos uma visão algo confusa da própria noção de Estado, que nos aparece frequentemente desarticulado do processo social e económico mais geral, adquirindo contornos maléficos e tentaculares que o definem como algo de longínquo, e algo de simultaneamente omnipresente, mas que sobretudo nos é apresentado como algo de **não natural**, uma excrescência que nasce do engano e do egoísmo de alguns, muito poucos, uma excrescência que urge estripar, tão aberrante se apresenta aos nossos olhos.

Mesmo quando se infere dos seus escritos que no Estado estão homens, que o Estado é o resultado do labor de um processo social, económico e político protagonizado por homens, e sobretudo por estratos e classes sociais que o definem da forma como ele se apresenta aos seus olhos, raramente se vai muito longe neste caminho.

Veja-se como Kropotkine, em "A Conquista do Pão", para não falar senão de um dos textos mais conhecidos de um dos teóricos anarquistas mais conhecido também ele, apresenta a revolução: expropria-se, acaba-se com o Estado e naturalmente, porque se não quer fazer mal a ninguém, as reacções a este "coup de force", serão rapidamente ultrapassadas pela compreensão quer dos fundamentos da nova sociedade, quer pela justiça, harmonia e paz que resultarão de tal acto.

Kropotkine condescende, dizendo que, numa primeira fase, nem todas as revoluções serão expropriadoras, mas a comparação das sociedades anarquistas com as que não chegaram tão longe na Revolução, levarão a que nestas, e em condições normais, se reactive um caminho porventura pacífico para a sociedade sem classes e sem Estado.

Nesta interpretação livre dos escritos deste príncipe russo, interpretação que poderá porventura incomodar quem hoje se defina como "anarquista", algo nos chama de novo a atenção: as pessoas, ou pelo menos uma parte importante das pessoas, do povo não desejam o Estado, e um pouco em todo o lado apressam-se a substituí-lo, o que prova que se pode viver sem ele, e mais ainda, se pode viver melhor sem ele. E os exemplos das academias e associações científicas internacionais, as uniões postais, as cooperativas, etc., são-nos apresentados como provas do sucesso destas iniciativas, interpretadas como golpes importantes nas teorias e nas ideias que defendem a necessidade de existência do Estado.

De tudo isto, e aliás nas próprias palavras de Kropotkine, ressalta outra questão: é que a Revolução expropriadora que dará origem à almejada sociedade sem classes e sem Estado, além de ser algo de inelutável, é algo de próximo no tempo, ou seja, é amanhã.

Resumindo e não fugindo muito à verdade: para os anarquistas, o Estado é uma **coisa** que quase tem vida própria e se auto-justifica em si e por si; é uma coisa **não natural**, uma excrescência que urge estripar; as pessoas **não gostam do Estado**, e um pouco por todo o lado, vão-no substituindo através do livre entendimento e cooperação; e **a revolução expropriadora,** primeiro passo da constituição da sociedade sem classes e sem Estado, **está a caminho**.

Como tal, para apressar tal transformação, mas também e sobretudo para preparar o homem novo que se irá inserir nessa sociedade, é preciso desde já começar a educá-lo, e isto desde criança.

E neste momento não podemos deixar de recordar o carácter messiânico do anarquismo, tal como, e em citação por nós transcrita anteriormente, o historiador britânico James Joll faz questão em acentuar.

2 - Como resultado de toda esta esperança, um enorme pesadelo

Mas o que se passou, e isto ainda durante a vida de muitos destes teóricos anarquistas, teve os contornos de um enorme pesadelo.

A revolução com que Kropotkine e os anarquistas sonhavam, deu-se na verdade, e foi a princípio, por eles saudada como o começo do fim da história, como a chegada a bom porto dos sonhos da grande utopia libertária, ou seja, estamos a falar do levantamento russo de 1917 a que se seguiu a Revolução Bolchevique de Outubro.

Rapidamente no entanto, para eles, tal revolução assume os contornos de uma enorme perversão, de um pesadelo persecutório, de um equívoco dramático, que termina de vez no esmagamento da Comuna de Cronstadt, e no pulso de ferro de Trotski e Lenine, que precedem o estalinismo.

Kropotkine, na Rússia, escandalizado e decepcionado pelo rumo que as coisas tomam, mas respeitado e venerado por Lenine que não permite que o incomodem, não se cansa de o tentar fazer arrepiar caminho, enquanto vai cultivando a sua horta de que tira o essencial do seu sustento, nesses anos de fome da guerra civil russa.

A sua morte em 21 de Fevereiro de 1921 será palco da última grande manifestação anarquista na Rússia, quando se permite que os anarquistas, então presos, sejam libertados a fim de assistir ao seu enterro. Semanas depois dava-se o episódio de Cronstadt, e o anarquismo nunca mais foi mencionado na Revolução dos Sovietes, tendo certamente, tal como muitas outras teorias pretensamente defuntas como a social democracia, ido ocupar o lugar que Trotski lhes designou, no caixote de lixo da história.

Mas não era só na Rússia que o pesadelo se anunciava: um pouco por toda a Europa, os regimes endurecem, e as perseguições ao movimento operário, pelo menos às suas facções mais radicais, intensificam-se e os anarquistas estão na primeira linha de tal repressão. O episódio espanhol, em que os anarquistas tiveram um papel fundamental mas que rapidamente se tornou equívoco, acabou por sepultar o anarquismo como uma teoria da acção revolucionária.

Por outras duras e terríveis palavras: o anarquismo errou completamente na visão que teve, pelo menos no que respeita ao curto prazo, da evolução das sociedades da altura e das suas relações com o Estado. Em todos os países, independentemente do tipo de economia que os caracterizava, independentemente das suas pertenças ideológicas, as décadas que se seguem são décadas que vêem um crescimento, complexificação e sofisticação do papel do Estado na sociedade.

Aquilo que era já intolerável para os anarquistas dos finais do século XIX, e que precisamente por lhes ser intolerável não poderia senão representar o estado máximo de opressão a partir do qual só se poderia evoluir para a liberdade, ou seja, e na sua forma de percepcionar o futuro, para o fim do Estado, mais não era do que uma fase ainda relativamente atrasada no processo de construção de tal Estado.

Também no Portugal deste princípio do século, os anarquistas parecem ter sido vítimas desta ilusão global a que se acrescentou uma outra faceta menos evidente, menos espectacular, mas igualmente presente de tal ilusão: o de que a educação do Estado, com as características que entre nós tinha, e que eram, descontando o enorme atraso na sua implementação, as mesmas das dos países europeus mais avançados, estava à beira da superação por modelos educativos alternativos, entre os quais os modelos por eles preconizados.

3 - Mas o anarquismo deixa antever uma nesga de um futuro possível

Mas o anarquismo deixou-nos algo, sobretudo nas suas práticas e na forma como podemos intuir que tais práticas foram vividas no seio de quem, partindo de bases teóricas muito gerais e algo distantes, as foi construindo.

Deixou-nos sobretudo enormes sinais de impaciência face ao presente e ao futuro, uma impaciência que foi escoada para uma atitude de acção, e sobretudo de realização do esboço de uma vida e de uma sociedade independente e autónoma, uma sociedade de pessoas que se assumem como os principais guardiães dos seus interesses, como os principais protagonistas da sua história, que se definem como homens e mulheres que querem ser donos do seu destino, que não querem ser subjugados por interesses que estão muito distantes e que intuem claramente não serem os seus.

Uma atitude de impaciência e de revolta que tem muito de similar com o sonho do mundo novo e livre que dá origem às primeiras grandes vagas de imigração que de uma Europa miserável e oprimida se dirigem a essa outra utopia de espaço e de liberdade que é a mitológica América.

Eis uma das principais razões por que o anarquismo se tornou intolerável para todos aqueles que, mesmo definindo-se em oposições dramáticas entre si, procuraram, através dos seus partidos e organizações, quer eles reflectissem as ideias de um Estado em construção ou de um Estado do futuro considerado uma alternativa ao presente, tentar controlar e dirigir os povos e as pessoas, canalizando-as de forma inquestionável, e sobretudo inquestionada, para os seus propósitos.

O anarquismo nos seus princípios constitutivos e nas atitudes que procurava fomentar, era a antítese do dirigismo, do controleirismo, fomentando uma independência de espírito e de julgamento incompatível com a massificação da política que tem perdurado até aos nossos dias. Esta forma de encarar o processo social e político reflectiu-se inclusive na maioria dos grupos anarquistas da altura, que sempre optaram por modelos organizativos de reduzidas dimensões, e além disso muito abertos e flexíveis.

Por outras palavras, os homens e as mulheres tocadas pelo anarquismo, eram quer para os fascistas, quer para os comunistas, quer para as democracias parlamentares burguesas, seres incontroláveis, rebeldes às suas ideias, mas sobretudo, ferozmente rebeldes à filosofia organizativa dos que procuravam pôr tais ideias em prática. Eram pessoas independentes, e isso era algo de intolerável nos princípios do nosso século, restando-nos saber se não há algo de herético nesta atitude, no que concerne inclusivamente aos nossos tempos.

É preciso que se perceba que as escolas sindicais, são um segmento de tal quimera, de tal atitude que recusando o presente tenta construir autonomamente o futuro, quiçá um dos seus segmentos mais originais, porque quem pensa em crianças sonha sempre com os dias que hão-de vir.

Esmagada pela dramática institucionalização da sociedade que se acentua nas décadas que se seguem à primeira guerra mundial, tal quimera inscreve-se num movimento histórico de longo prazo, que toma formas diversas conforme as épocas, numa tendência persistente que tende a pôr a pessoa no centro da história, um movimento que recheado de erros e à custa de constantes lutas, grandes e pequenas, lutas recheadas de grandes derrotas e de pequenas e parcelares vitórias, vem tentando ampliar o espaço de liberdade e de autonomia da pessoa na sociedade.

Nos dias de hoje, nós dirfamos que a atitude do anarco-sindicalismo ultrapassou em muito a luta política, para sobretudo se inscrever num movimento de enorme revitalização do que chamamos "sociedade civil", na construção de um mundo de independência face ao poder ou, mais do que isso, de um mundo que influencie decisivamente o carácter de tal poder, restringindo-lhe o campo de acção e reclamando de volta as prerrogativas dos homens e das mulheres em nome de quem o Estado fala, em nome de quem o Estado falou.

Ou seja, e lembrando as lutas do passado, um mundo em que o Estado na forma como nós o definimos hoje, mesmo existindo, não exista, ou exista cada vez menos.

Nunca como nos nossos dias a forma de um contrato preconizada por Rousseau (Rousseau, 1973, ed. or. 1762) um contrato que devia regular as relações entre o cidadão e o poder dele emanado, se encontra tão potencializadora de avanços na história. É que, não esqueçamos, um contrato pressupõe uma ligação voluntária e sempre possível de ser rescindida entre duas pessoas ou entidades, autónomas e independentes.

O outro caminho possível, o da desintegração social pressionada pela pobreza endémica de uma parte fundamental da humanidade, pela escassez crescente de recursos naturais e pela cada vez mais evidente má gestão em termos económicos e ambientais de tais recursos, a que inevitavelmente se seguirão formas de poder concentracionárias e autoritárias, é demasiado horrível para ser percepcionado, significando um retrocesso duradouro e cruel nas nossas formas actuais de vida.

Dum campo que se inscreve num movimento de continuidade, ou seja, num movimento de progressiva abertura de espaços de exercício da soberania, das grandes e das pequenas soberanias que se traduzem quer nas grandes decisões de fundo, quer na multiplicidade de pequenas decisões e de posicionamentos do nosso quotidiano, podemo-nos encontrar, sem que isso seja perceptível no momento, à beira de uma silenciosa e progressiva ruptura com a maneira de nos relacionarmos com a sociedade e de concebermos o poder dentro desta sociedade que progressivamente se modifica.

Eis o que dito por palavras muito diferentes, palavras que reflectem contextos também eles muito diferentes, projecta uma forma de ver a vida e sobretudo de ver as relações entre o indivíduo e a sociedade muito similar ao essencial do sonho contido no anarquismo de há um século atrás.

4 - Em tudo isto, a escola e a educação...

A educação será necessariamente uma das condições desse caminho, e será naturalmente um dos produtos do mesmo caminho.

Ou seja, e como nos lembra Michel Bouillé em obra por nós citada (Bouillé, 1986), e referindo-se aos objectivos de controlo social assinados à escola construída no século XIX, "... Comment en effet, produire pour reproduire, sans susciter ambitions, audaces, ou revoltes venant briser la belle ordonnance d'un modèle construit a priori, venant saper l'ordre distributif..." (p. 30)?

Por outras palavras, a educação é sempre um instrumento da subversão ao mesmo tempo que tenta normalizar, controlar, reprimir e por vezes oprimir.

Mal se compreenderá que em sociedades com altos níveis educativos, como o tendem a ser as sociedades europeias actuais, mal se compreenderá que um dos possíveis caminhos de tais sociedades

não venha a ser o da construção progressiva de uma sociedade de cidadãos independentes, uma sociedade de cidadãos com poder sobre as instituições que devem estar ao seu serviço, em vez de servirem para os oprimir, regular e coartar.

De uma possível evolução deste tipo, e repare-se que utilizamos sempre com o cuidado devido este tipo de suposições, a história não tendo um caminho traçado, a escola não sairá, felizmente, indemne.

A forma que o modelo pedagógico que a Escola Oficina Nº1 tomou, é também e dentro de um leque de possibilidades dentro das quais se constrói a história, e sobretudo se constrói o futuro, uma das formas que a maneira como a escola pode ser repensada deve tomar.

CAPÍTULO 2 - O ESSENCIAL SOBRE A ESCOLA OFICINA Nº1, 1905-1930

Sobre a Escola Oficina Nº1, o centro desta tese, foram inicialmente levantados dois tipos de questões que, sendo de ordem diferente, se completam, no entanto.

Na introdução, e tendo em conta aquilo que seria o percurso desta tese, pusemos como questões fundamentais uma série de perguntas que desde já reproduzimos na sua forma mais sintética:

> *"... Como se muda de um modelo educativo tradicional para um modelo educativo inovador, neste caso libertário, quais os aspectos programáticos que reflectem tal mudança, como se articulam com o quotidiano educativo e como o transformam, e qual o suporte que nos fornecem em termos de mudanças radicais nas formas de encararmos a educação nos nossos dias..."*

Trata-se de uma série de afirmações feitas no interrogativo, mas daqui passámos para a forma afirmativa que caracteriza o termo "hipótese" na linguagem aceite sob a designação de científica:

> *"... A experiência protagonizada pela Escola Oficina Nº1 terá que ser vista e analisada de três formas, complementares, mas diferentes:*
>
> *a) Como uma experiência politicamente alternativa à escola de massas construída pelos aparelhos de Estado dos séculos XIX e XX;*
>
> *b) Como uma experiência, que, no domínio pedagógico mais estrito, e independentemente do contexto político e social geral em que foi criada e se desenvolveu, representou na altura uma forma de fazer educação que, quer no que diz respeito às suas bases teóricas quer sobretudo no que respeita à aplicação que delas fez, constituiu um momento de ruptura face às concepções e às práticas pedagógicas e educativas dominantes.*
>
> *c) Como uma experiência pedagógica e educativa que prefigura um modelo de escola que sirva como referência à ultrapassagem do modelo de escola actual, herdeiro da escola saída da Revolução Industrial, e que um dos poucos consensos que mobiliza é o de que se trata de um modelo à beira do esgotamento..."*

Trata-se de questões postas a vários níveis: as primeiras interrogam-se sobre os processos de mudança, sobre os conteúdos implementados e sobre o seu efeito no quotidiano; as segundas afirmam o carácter de alternativa quer política quer pedagógica que a experiência da Escola Oficina Nº1 representou face ao mundo educativo da época.

Ambas põem no entanto o acento sobre algo que está na base de toda esta tese: o modelo educativo preconizado e posto em prática na Escola Oficina Nº1 pode ser assumido como um referencial para o futuro.

Que isto fique claro: quando nos referimos a um "modelo educativo preconizado e posto em prática" na Escola Oficina Nº1, mais do que nos referirmos a algo de perfeitamente estabelecido e construído que a palavra "modelo" sugere, estamos sobretudo a referirmo-nos às formas de pensar e de praticar a educação que, na sua acepção mais lata, se encontram na base deste "modelo".

Mas para que tudo se vá clarificando, as primeiras perguntas a que devemos dar resposta são:

a) Onde se situa a Escola Oficina Nº1 e as teorias que lhe são subjacentes, face ao momento educativo que a viu nascer viver e morrer?

b) O que era, quer ao nível mais imediatos das suas componentes sócio-pedagógicas quer ao nível mais mediato das suas bases filosóficas, a Escola Oficina Nº1?

Com a resposta a estas perguntas, iniciaremos o princípio do fim desta "conclusão", o princípio do fim desta tese de doutoramento.

1 - A Escola Oficina Nº1 e o seu tempo: uma experiência precoce

Ao mesmo tempo que a experiência preconizada pela Escola Oficina Nº1 é uma experiência com marcas evidentes do tempo em que viveu, ela é simultaneamente uma experiência que poderíamos classificar de precoce face ao desenvolvimento geral do mundo educativo que a viu nascer.

Ou seja, passa-se com esta experiência aquilo que de certa forma se passa com o anarquismo e a sua "teoria do fim do Estado", a analogia não sendo inocente: a crise de crescimento da escola massificada do final do século XIX e princípios do século XX, uma crise que se explica em parte pela inexperiência em lidar e em analisar algo de uma dimensão até aí inédita no campo educativo, é confundida com o princípio do fim do modelo de escola de massas, um "modelo" que se estenderá até aos nossos dias.

Os movimentos educativos que se reclamam geralmente da "educação nova", e em que podemos incluir, embora com algumas reservas já devidamente explicitadas no decorrer deste trabalho, o "modelo educativo libertário", nascem de uma crítica ferina ao despontar dos sistemas educativos concebidos no processo industrialista, e muito rapidamente, confundindo a evidente justeza das suas críticas com o fim de tal sistema, apressam-se em vaticinar a morte da escola de massas, oferecendo-se como as suas alternativas credíveis, as suas únicas alternativas.

Também aqui é de registrar o carácter messiânico de uma parte dos apoiantes e propugnadores da educação nova, que se vai no entanto entremeando com alguma dose de desespero ao verem que as coisas, contra todas as evidências da razão, se não estão a passar da maneira como se julgava que se iriam passar.

Mas não são só os seus apoiantes explícitos que se fazem eco destes sentimentos contraditórios a meio caminho entre a euforia e o desespero: alguém com um recuo mais significativo face a este tipo de questões, alguém como Jean Piaget, não cessa, desde os anos 30 até ao fim da sua vida, de se mostrar confuso entre a evidência da qualidade dos processos de aprendizagem e de socialização infantil propugnados pelos modelos da educação nova e a evidente resistência dos centros de decisão em apoiar e promover tais formas de encarar a educação.

Parece-nos hoje evidente que estes autores também não compreenderam até ao fundo a verdadeira natureza do processo político das sociedades em que se inseriam e as suas relações com o mundo educativo, num caso, e no outro foram muito rápidos, vide anarquistas, em lhes vaticinar a morte.

Tal como tinhamos realçado na Introdução, e pensamos ter evidenciado no corpo da tese, o problema destas escolas e da sua generalização no tecido educativo era essencialmente um problema de ordem política.

Na verdade, a maneira como elas encaravam e praticavam a democracia no seu seio era completamente imprópria à reprodução e sobretudo sedimentação e construção de sociedades em que, se por um lado a democracia ganhava força como elemento de legitimação, por outro, a sua verdadeira natureza assentava ainda no que podemos chamar de uma fase relativamente embrionária e insegura de capitalismo, com facetas sociais duríssimas, e cujo desenvolvimento era naturalmente pressionado por um mundo popular tumultuoso que quotidianamente se lhe opunha.

O aparente sucesso da Revolução Soviética vai contribuir para endurecer a posição dos estratos sociais dominantes e intensificar os esforços de contensão de repressão e de controlo destas "classes Labourieuses, classes dangereuses" que protagonizaram o essencial da oposição ao processo de construção e de desenvolvimento do capitalismo contemporâneo.

Neste princípio do nosso século, trata-se pois de tolerar nalguns casos experiências isoladas que sirvam hipoteticamente como laboratórios pedagógicos, e que sobretudo não envolvam mais do que crianças oriundas de classes médias e, de preferência, nunca filhos de operários. Fora disto, só as escolas de beneficência para os meninos pobres, as escolas religiosas, ou a escola do Estado.

Compare-se o enorme peso que matérias e disciplinas do género de "Educação Cívica" tinham nos currículos das formas de educação estatais primárias, e veja-se como tais matérias eram tratadas por exemplo na Escola Oficina Nº1, e daqui veja-se como estavam presentes, quase que obsessivamente no espírito dos legisladores da escola de massas, preocupações de controlo, preocupações em não deixar transbordar o fluxo de um rio que tinha de ser regulado até ao mais ínfimo pormenor, de forma a não transbordar anarquicamente, destruindo tudo à sua passagem.

Por outras palavras, os sistemas educativos massificados dos finais do século XIX e dos princípios do nosso século, preocupam-se o menos possível em instituir a liberdade e a democracia como valores fundamentais das atitudes e das práticas das crianças que nele iam vivendo e aprendendo: eles faziam-se eco, eles também, de um sentimento contraditório, a caminho entre as evidentes vantagens advindas de uma alfabetização global dos seus povos, e o medo de que, apoiados em tal alfabetização, esses povos irrompessem de uma maneira brutal e anárquica pelos palcos do poder adentro.

Por outro lado, é um facto que o afã de legitimação dos processos de aprendizagem dos modelos educativos ligados à educação nova, processos esses que nunca devemos ver de uma forma

isolada face às teorias gerais subjacentes a este modelo educativo, esbarravam ainda numa grande inconsistência das ciências onde procuravam tal legitimação, ou seja, a psicologia e dentro desta as teorias das aprendizagens, fragilizando assim esta maneira de conceber e de praticar a educação.

Em Portugal, a Escola Oficina Nº1 é um caso paradigmático do que vimos afirmando, visto que se insere directamente num processo de crítica e de construção de uma alternativa a uma escola massificada ainda não implantada decisivamente no terreno educativo português; e insere-se indirectamente, com muitas cautelas que nos revelam algumas facetas interessantes da vida de alguns dos seus inspiradores, entre as quais se destaca a dupla vida de uma personagem como Adolfo Lima, de uma afiliação nos ideais anarquistas que se apressavam a dar como moribundo o conceito de Estado.

Mas esta escola, as suas direcções e os seus professores dão-nos conta, através de algumas das suas atitudes, que tinham uma consciência apurada da forma como a sua escola se inseria num movimento de carácter pedagógico de características muito especiais, e não directamente reduzível a processos políticos mais gerais:

A Escola Oficina chega a propor e a organizar cursos de formação de professores baseados na maneira como nela se praticava a educação, cursos que por razões que nos são estranhas não chegam a passar do papel, o que nos mostra que em determinada altura ela tinha pensado em reproduzir-se; mas evidencia simultaneamente uma grande desconfiança face a possíveis cópias directas do seu modo de funcionamento, o que denota uma percepção instintiva sobre a impossibilidade de reproduzir modelos deste tipo, modelos que tinham uma história, modelos que poderiam servir de inspiradores a outras escolas, mas que não podiam, sem o risco de se deteriorarem, ser copiados.

É desta forma que pessoas como João de Deus Ramos, que chega a entrar em contacto com a Direcção da Escola Oficina Nº1 a fim de pedir auxílio para a fundação de uma escola similar, o mesmo se passando com outro "amigo da casa" como Campos Lima, vêm tais pedidos de auxílio ser-lhes recusados.

Quando no princípio dos anos 20 se cria a Escola Oficina Nº2, não se trata verdadeiramente da criação de uma escola nova, mas da anexação de uma pequena escola que se situava perto da escola-mãe, pertencente a uma associação irmã em termos maçónicos, ou seja, estamos a falar da escola da Academia de Instrução Popular.

Tentando romper com a forma como o ensino se organizava em termos gerais, sendo crítica face ao modelo de sociedade em que se inseria, esta escola tinha também uma percepção, instintiva mas sagaz, sobre a incorrecção de uma metodologia que consistia em copiar métodos de ensino e reproduzi-los, metodologia que na sua visão era típica de uma concepção massificada do ensino, afirmando assim que cada caso era, justamente, um caso único, e portanto impossível de ser reproduzido.

Acreditando na maneira como pensavam a educação, as pessoas que estão na origem da Escola Oficina transmitem tal crença escrevendo sobre educação e pedagogia, contando a forma como trabalhavam na sua escola e os problemas que tinham, em suma, tentando formar professores ou, mais do que isso, tentando construir uma opinião baseada numa "cultura pedagógica e científica" que desse substância a algo que eles viam como fundamental para a sua causa, ou seja, a formação de professores autónomos, com a capacidade e a vontade de decidir sobre as questões educativas a que estavam ligados. De seguida, o caminho seria o que esses professores quisessem que ele fosse.

De qualquer das formas, assinale-se que nos seus escritos encontram-se ausentes "receitas" ou "modelos" a serem seguidos pelos outros, isto é, estas pessoas não transformaram as suas ideias pedagógicas em "militância", o que realça uma certa originalidade com que a educação nova foi disseminada em Portugal, numa primeira fase.

Cremos que na base de tal originalidade se encontra o facto de as pessoas que nesta fase mais se identificaram com este movimento pedagógico, e que em Portugal o personificaram, serem essencialmente anarquistas, ou mais do que isso, libertários. Por outras palavras, estas pessoas "não fizeram escola" nem parece ter sido essa a sua principal preocupação.

Esta forma de encarar a educação afasta-se radicalmente da maneira como foram encaradas a construção dos modelos educativos tradicionais e massificados, mas afasta-se também da atitude militante de que "cada escola era uma arma", atitude essa protagonizada quer pelas escolas sindicais portuguesas quer também pelas escolas do género das postas em prática por Francisco Ferrer e pelos segmentos mais pragmáticos e militantes do anarquismo espanhol.

Lembremo-nos do horror de Celestin Freinet, quando lhe sugeriam que a sua forma de trabalhar na educação era um "método", e portanto exportável e facilmente disseminável. A despeito do que veio a acontecer na realidade, tal antipatia por palavras como "método" e "modelo", reflectiam sobretudo uma consciência muito apurada por parte de Freinet de que, e à semelhança do que se passava na Escola Oficina Nº1, cada caso era de facto um caso, e de que copiar metodologias e reproduzi-las não poderia senão deturpar uma forma de educação e de ensino que se queria profundamente individual, que se apresentava como o produto de uma actividade artesanal no sentido em que o artesão era quem concebia e construía o seu produto, controlando os seus resultados de acordo com os seus alunos.

Esta é uma das atitudes presentes na Escola Oficina Nº1 que, e embora descurando o papel de outros intervenientes no processo educativo, nomeadamente os pais, fazem com que esta escola, ou o modelo geral que ela protagonizou, embora inserindo-se num espírito do tempo, por um lado, e numa perspectiva extemporânea às possibilidades do seu sucesso, por outro, conserve intactas as potencialidades inovadoras neste nosso presente, dela separado por quase um século. Porque esta atitude é um dos núcleos, porventura mesmo um dos núcleos duros à volta dos quais se organiza o essencial do que foi a vida da Escola Oficina Nº1.

2 - O que foi a Escola Oficina Nº1 1905-1930?

Nascida em 1905 para ser uma escola profissional, a Escola Oficina Nº1 muda profundamente em poucos anos.

Os vários agentes desta mudança são em primeiro lugar, e sem dúvida, os ventos trazidos pelas ideias libertárias do final do século passado, cruzados com a força da recusa de um movimento educativo massificador e despersonalizante, que é traduzida pelas teorias educativas da educação nova.

Trata-se pois, e inequivocamente de uma recusa política face ao desenvolvimento global de sociedades inseridas num processo de industrialização que, no caso português, mesmo não tendo o impacto do que atravessava os países de ponta da Europa, se fazia sentir de forma mais ou menos intensa a nível urbano, como nesta tese tivemos ocasião de demonstrar.

Esta opção de origem política tem evidentes repercussões no campo educativo, e neste caso é o próprio campo educativo e as mudanças que nele se vão dando que nos obrigam a perceber que ao mudar-se a forma de funcionamento da Escola Oficina N°1, se está também a olhar atenta mas discretamente para o que fora desta escola se está a passar.

Quando falamos do campo educativo, queremos com isto, e no que se refere a este caso, referir-nos ao campo educativo na sua globalidade, pois é esta "globalidade" que no caso da Escola Oficina N°1 é transformada: regras de vida e de socialização no interior da instituição escolar, conteúdos curriculares, relações pedagógicas e modelos de aprendizagem.

Todas estas questões inserem-se e cruzam-se num caldeirão crescentemente aquecido pela ideia de república, pela contestação ao Estado vingente, pela proximidade da Revolução, mas não é pelos documentos que fazem parte do espólio da Escola Oficina N°1 que nos iremos aperceber de tal turbilhão de ideias que se consubstanciará em práticas de ruptura, em acções de rua e finalmente no 5 de Outubro e no que demais se seguirá.

Os documentos deste espólio dão-nos indícios de um clima de trabalho relativamente tranquilo, e teremos por vezes de estar atentos para nos apercebermos que no seu seio se desenvolve, a partir de 1907, uma luta, cortêz e ponderada, mas uma luta, por mais surda que ela nos apareça aos nossos ouvidos atentos, uma luta que prenuncia e depois acompanha, sem nunca a elas se referir explicitamente, outras lutas que serão travadas com mais estrépito nas ruas de Lisboa e nos campos do Alentejo, mas também nos centros de decisão das políticas e das filosofias educativas portuguesas e europeias.

Quando dissemos que a Escola Oficina N°1 protagoniza uma recusa política global face à forma como se estrutura o desenvolvimento em termos económicos e sociais das sociedades saídas do parto industrialista, queremos com isso dizer que, a partir de 1907, as regras e regulamentos que foram sendo construídos pela Escola Oficina N°1 tentaram, e cremos que, numa escala mais larga do que o previsível, o conseguiram, acabar com a lógica de regras e de regulamentos que se encontram na base dos comportamentos e das atitudes necessárias à interiorização e aceitação de uma sociedade dividida em classes, estratos ou grupos sociais, classes, grupos ou estratos sociais esses que se encontram à partida diferentemente posicionados face ao controlo do poder.

Ou seja e por outras palavras, as regras aqui segregadas tentaram acabar com o que no mundo educativo reflectia a forma de organização social, económica e política de um Estado burguês e capitalista, por um lado, e por outro contribuía para a sua reprodução.

Este tipo de afirmação, sendo sempre rodeado por alguma incredulidade e cepticismo, pensamos que se tornará mais claro ao debruçarmo-nos sobre aquilo que com base na nossa reconstituição da vida desta escola, conseguimos estabelecer aquilo que "era" de facto a vida no seu seio.

A pouco e pouco a partir de 1907 as regras vão mudando a todos os níveis: deixam de ser permitidas punições físicas ou, mais do que isso, os professores que punem passam a ser reprimidos as crianças passam a ser tratadas pelos nomes, em vez de, e como era hábito, pelos números de matrícula os exames vão desaparecendo a sineta e os horários rígidos desaparecem ou flexibilizam-se, e esta escola vai-se parecendo cada vez menos com uma fábrica, a quem a princípio se destinavam os seus alunos.

Todas estas modificações nos apareciam escritas e desenvolvidas num notável documento, ou seja, o "Plano de Estudos para a Escola Oficina Nº1" de 1906-1907. Este documento sintetizava de uma forma admirável, as ideias que presidiram ao essencial da vida da Escola Oficina Nº1: educação integral como forma de destruição do papel de reprodução social da educação; educação integral como forma de desenvolvimento harmonioso do indivíduo; métodos activos como forma de encorajar o protagonismo da criança nas suas próprias aprendizagens, mas também na construção das suas próprias vidas. A modificação deste plano, em 1912, pouco mais será do que a ampliação do campo social em que esta escola se move.

Nas aprendizagens, eliminam-se os livros de texto, que são substituídos por bibliotecas de livre consulta, as crianças pouco ou nada têm de decorar, o que não implica de forma alguma que não tenham de saber; os professores apresentam matérias e actividades educativas que se ligam entre si, e tenta-se que a educação e as aprendizagens de suporte a tal educação, sirvam essencialmente para as crianças compreenderem de uma forma mais do que superficial a vida e o mundo que as rodeia.

É em função de tais objectivos gerais, que se aprendem a dominar os instrumentos que servirão para a desmontagem e compreensão deste mundo tão complexo que nos rodeia, o que representa uma verdeira ruptura com o mundo educativo tradicional, quer nos refiramos ao tradicionalismo do princípio do século, quer ao tradicionalismo normalizado, evoluído e corrigido, mas também rotineiro e sem alma dos nossos dias.

Mas este mundo, não é só um mundo físico e estático que possa ser substituido por um modelo em escala reduzível, em "maquete", ou seja, em laboratório. É um mundo feito de ventos e de tempestades, de actividades, de profissões e de homens e mulheres que protagonizam tais actividades e profissões, pelo que as crianças saem da escola para ir observar e falar com tais protagonistas.

E é também um mundo em movimento, um mundo onde se discute a melhor forma de nele se viver, e sobretudo um mundo regido por leis, por hábitos, por costumes, por normas e por valores que nos conduzem nas acções. E se tais normas e valores forem errados? Vai-se, pois, discuti-los e sobretudo, caso seja necessário, vão-se construir, através de tais discussões, novas normas, ou seja, tentam compreender-se as bases dos valores antigos e, se necessário, criticá-los e tentar construir outros.

Como resultado de tudo isto constrói-se uma comunidade em que todos conhecem as leis que a regem porque todos ajudaram a construí-las e todos as interiorizaram. Uma comunidade que todos, segundo as suas possibilidades, regem, administram e organizam; uma comunidade baseada na democracia directa, como forma de afirmação do direito à escolha por um lado, mas também como forma de refutação de uma sociedade exterior baseada numa concepção de democracia muito distante e muito pouco participativa, uma forma de democracia que praticamente se resume a eleições e a partidos políticos; uma comunidade em que não há repressão no sentido formal, a sanção para quem desrespeite tais leis sendo a exclusão, temporária ou, nos casos mais graves, definitiva.

Não havendo um espaço ou um trabalho policiado, não haverá muitos interditos senão os combinados, pelo que todos podem fazer, sem grandes pressas, aquilo que, dentro das regras que foram aceites, quiserem: pode-se estar sentado nas escadas a ler um qualquer livro, pode-se estar no pátio a brincar, pode-se sair da aula para ir à casa de banho sem se pedir a ninguém e depois voltar calmamente,

pode-se falar com quem se quiser e mais ou menos onde se quiser, pode-se namorar, certamente com alguma inquietação por parte dos adultos que sabem onde pode terminar o namoro em crianças de catorze anos, enfim, pode-se estudar, e viver bem, dentro desta comunidade.

Esta imagem propositadamente idílica da maneira como se vivia e aprendia na Escola Oficina Nº1 é, no entanto, aquilo que alguém que estivesse habituado a conhecer escolas, a conhecer as "outras" escolas, certamente veria, certamente viu, como o atestam os relatos de visita que em parte anterior do texto utilizámos para caracterizar o ambiente na Escola Oficina Nº1.

É claro que uma análise mais atenta do que se passava nesta escola, mostraria que nela existiam problemas de toda a ordem, mas problemas que se prendem ao facto de nesta escola serem pessoas as suas protagonistas e não imagens ideais e idealizadas dessas pessoas.

Não se conseguiu acabar com hábitos de violência das crianças, hábitos profundamente ancorados na estrutura familiar de origem, e sobretudo, o que é algo a reter como ponto negativo, não se procurou associar essas famílias à vida e ao controlo da própria escola. Não se conseguiu evitar, numa fase posterior a 1910, quando a pertença social dos seus alunos passou a ser mais diversificada, que a construção de hierarquias informais entre as crianças, que se traduziram no domínio dos órgãos associativos estudantis, reflectissem hierarquias sociais tradicionais, os filhos dos "militantes" e de crianças de classe média, hegemonizando o "poder" em detrimento das crianças de origem popular. Não se conseguiu, certamente, que todas as crianças tomassem uma parte activa na vida desta instituição, havendo sempre "os indiferentes", figura que tanto arrepiava os mentores desta escola; no domínio das aprendizagens houve certamente muitos erros típicos destas concepções de ensino, que aqui e ali resvalariam para um "laisses faire, laisses aller", a pretexto da liberdade da criança e da aprendizagem pela descoberta. As relações entre rapazes e raparigas, uma vez instaurado o regime de coeducação, nem sempre foram as relações idílicas com que um qualquer anarquista mais distraído e romântico sonharia; houve nas crianças por vezes, e sobretudo no que respeita à sua acção em "A Solidária", autênticos golpes e golpadas, e até houve, por mais de uma vez, roubos e assaltos ao cofre desta associação, enfim, houve nesta escola todos os indícios de que se tratava de uma instituição prenhe de vida, com todos os problemas normais de uma instituição escolar, à qual se devem acrescentar alguns dos problemas de uma escola que procura mudar a forma como trabalha, e tem de procurar no dia-a-dia as soluções por vezes urgentes para resolver os problemas postos por um quotidiano recheado de surpresas.

Mas não nos deixemos enganar pela listagem dos problemas, visto que, enquanto foi possível a esta escola trabalhar segundo os ditames dos seus criadores, e dentro de um contexto geral não desfavorável, ela foi e é, sem dúvida uma autêntica vitória para quem acreditava ou acredita que era e é possível fazer uma educação alternativa à educação de massas: política e pedagogicamente alternativa.

3 - Como se mudou de um modelo tradicional para um modelo libertário?

Mudou-se de registo pedagógico nesta escola, de uma maneira muito natural, e que foi sendo amplamente ilustrada no decorrer da tese, mas que agora sistematizaremos.

Em primeiro lugar, não houve um momento de ruptura, um "golpe mágico", mas sim uma sucessão de eventos que iam marcando a progressão de uma visão educativa em detrimento de outra.

A não existência de um momento de ruptura, não implica no entanto, que não tivesse havido um sinal explícito e claro de que se queria mudar. Neste caso, o sinal foi a aprovação do "Plano de Estudos para a Escola Oficina N°1", de 1907. Este "Plano..." desempenhou assim o papel de uma constituição, ou seja, de um documento de intenções que norteou a filosofia do trabalho educativo que se queria seguir.

A contratação para o corpo docente desta escola de um núcleo de professores que acreditavam neste "Plano..." e, mais do que isso, que provavelmente participaram na sua redacção, foi outro dos passos fundamentais para o sucesso da estratégia de mudança. A isto acrescente-se um facto importante, mas curioso: este núcleo fundador, ou seja, Luís da Mata e Adolfo Lima, a que se segue o seu irmão António Lima, e a despeito de tudo indicar que nenhum deles teria experiência prévia de ensino, revela-se, sobretudo no que concerne aos irmãos Lima, de uma competência pedagógica assinalável, ou seja, e por outras palavras, tratava-se de excelentes professores.

Tendo estado na origem do documento orientador da actividade sócio-pedagógica desta escola, este núcleo de professores partilhava, pois, uma "ideologia educativa" comum, ou seja, tinha ideias muito claras do que queria que fosse a educação, e isto revela-se um trunfo de valor inesgotável no trabalho em educação. Não só poderíamos dizer que havia da parte destes professores uma nítida vocação em relação à profissão que na verdade escolheram, visto que de uma escolha se tratou, como havia uma ideia precisa do que se queria fazer em educação, e um estudo constante de como passar estas intenções para a prática do dia-a-dia.

E o que se queria fazer estava ligado às convicções profundas mais gerais destes homens, e consubstanciava-se em algo que, por ter sido desde sempre dito, perde algo da força que o acompanha: eles queriam mudar a sociedade, queriam melhorá-la, queriam que as crianças que lhes estavam entregues crescessem de uma forma digna e vertical numa sociedade melhor do que aquela em que se encontravam imersos. E queriam sobretudo que fossem essas crianças, educadas nesta escola num ambiente de liberdade de pensamento, de julgamento e de acção, que se tornassem nos principais agentes da mudança.

Apesar da forma gasta e cínica com que tais convicções são olhadas nos nossos dias, não devem ser essas as convicções e o fundamental das intenções de quem se dirige para a carreira do ensino, ontem, hoje e no futuro?

Existia, pois, um quadro filosófico geral que se encaixava perfeitamente em algo de absolutamente necessário ao sucesso do trabalho em educação, ou seja, a existência em termos abertos e latos, mas ainda assim precisos e bem definidos, de uma "ideologia educativa", que se traduzia na construção de um "credo pedagógico", que respondia eficazmente às solicitações quotidianas de uma instituição educativa alternativa.

A consistência deste núcleo, veio enquadrar os professores que, mais jovens, ou mesmo não se situando de uma forma activa dentro destas "ideologias educativas", se foram inserindo a pouco e pouco num grupo de trabalho alargado, mas que ao que tudo indica, era um grupo coeso, até tal ter sido possível.

A noção de grupo de trabalho não elimina algo de fundamental nesta forma de funcionamento, ou seja, estamo-nos a referir às lideranças que acabam por se revelar e sedimentar como resultado do trabalho em grupo, e estamos aqui a falar de lideranças naturais.

Na verdade falámos de lideranças, e não de uma liderança, visto que foi isso que aconteceu nesta escola, e foi provavelmente a emergência em todo este processo de uma dupla liderança que, enquanto funcionou, se constituiu como um dos traços mais importantes para o posterior sucesso desta experiência pedagógica.

Luís da Mata, filho do fundador desta escola, liderou o processo de mudanças no seio da direcção da Sociedade Promotora de Escolas, enquanto que Adolfo Lima o fez no seio dos professores.

A vários títulos, esta dupla liderança do processo de mudança, foi preciosa. Em primeiro lugar, desta maneira, as ideias que presidiram a estas modificações que a partir de 1907 se foram dando, inseriram-se por um lado no centro do poder formal da instituição, ou seja, na Direcção da S.P.E., que era a mesma da escola; em segundo lugar contribuíram para a fundação de um novo foco de poder, cujos objectivos seriam o de substituir nas questões pedagógicas e educativas consideradas fundamentais, a direcção da S.P.E., ou seja, contribuíram para a fundação de um foco de poder emanado dos professores, emanado do Conselho Escolar. De seguida, estando duas pessoas que faziam parte do mesmo núcleo de fundadores, um em cada centro de poder da instituição, tal facto iria contribuir para a frequente harmonização das questões essenciais entre a Direcção e os professores.

Mas mais do que tudo, tal facto iria contribuir para dar ao debate sócio-pedagógico que nesta escola foi ocorrendo por vezes de uma forma acre, um estatuto diferente, e tanto quanto possível, oposto ao de um debate opondo professores a directores, opondo os donos da escola aos trabalhadores, para se estruturar em torno de um debate a que davam voz pessoas que se encontravam em todas as instâncias da escola.

Trata-se, pois, de uma forma de construir um processo de mudanças, mantendo um nível de conflito baixo, e sobretudo, dissociando tal conflito dos focos de conflito tradicionais de uma instituição escolar.

De seguida, outra das questões que explicam o sucesso desta mudança, foi o seu "timing". Tratou-se de uma estratégia de mudança a médio prazo, por vezes mesmo poderíamos dizer que se tratava de um processo lento, mas este factor tempo foi essencial: não se provocaram rupturas sérias, e sobretudo foi-se dando tempo a que pessoas que tinham partido de posições mais recuadas face ao núcleo libertário, fossem introjectando com tempo, e observando o que no terreno se passava, compreendendo os resultados das mudanças, e a dado passo apoiando-as.

Isto é um dado fundamental que marcaria toda a história desta escola. Na verdade, mesmo depois da saída de Adolfo Lima em 1914, e de Luís da Mata em 1918, e a despeito de uma baixa de qualidade na forma como os planos educativos desta escola eram implementados, nunca se pensou em voltar às propostas pedagógicas tradicionais do período de 1905 a 1907, e que em 1920 eram perfeitamente possíveis de ser rescuscitadas.

Não se sabendo trabalhar eficazmente no registo construído por Lima e por Mata, mesmo assim tinha-se construído uma "cultura institucional" nesta escola que barrava o caminho para trás.

Todos estes processos iriam desaguar em algo que consideramos também fundamental para o sucesso desta, como de qualquer experiência ou forma de trabalhar em educação, quer se trate de experiências do passado quer se trate de experiências do futuro: A conquista de um campo de autonomia por parte dos construtores do processo educativo, ou seja, os professores, os artesãos que devem conceber e aplicar o produto do seu trabalho, não de uma forma isolada, e essa foi uma das pechas desta experiência, mas de uma forma interactiva com os demais interventores no processo educativo: as crianças e os seus pais.

Este espaço de autonomia foi o resultado de uma estratégia de longo prazo que não hostilizou as Direcções da Escola, que em última instância permitiram, embora com posteriores correcções e algumas limitações, a definição deste espaço de autonomia.

Assim sendo, o processo de mudança que na Escola Oficina Nº1 modificou os registos de trabalho pedagógico, transformando-os de registos tradicionais para registos inovadores, teve as seguintes características principais:

1 - Partiu de um núcleo de ideias expostas, e apoiadas num grupo restrito de pessoas que as corporizavam, o que se revelou fundamental para a coesão do projecto.

2 - Esse núcleo partiu de uma "ideologia educativa" que modelou através da construção de um "credo pedagógico explícito" a forma de trabalho das pessoas que foram entrando na experiência.

3 - Esse núcleo definiu uma liderança dupla, que abarcou as duas instâncias de poder da instituição: a Direcção e os professores, o que contribuiu para manter a um nível relativamente baixo, o nível conflitual em que o processo se desenrolou.

4 - Esse núcleo definiu, ou no seu percurso deparou com resistências, que definiram uma estratégia de mudanças relativamente lenta, o que foi essencial para dar mais consistência às medidas propugnadas. Esta questão resultou, por um lado, num abaixamento do nível de conflitualidade no interior da Escola Oficina Nº1 e, por outro, na construção e sedimentação de uma "cultura institucional" que iria caracterizar a vida desta escola, impedindo-a, mesmo em períodos mais conflituosos, de recuar abertamente para propostas pedagógicas mais conservadoras.

5 - Este núcleo conseguiu desenvolver, como resultado do seu credo pedagógico explícito e da sua estratégia de intervenção a nível dos processos de mudança, um espaço de autonomia por parte dos professores, que se conseguiram assumir como os construtores de um processo pedagógico que definiam e controlavam, dando espaço, nesse controlo, aos seus alunos, mas dele excluindo as famílias, o que constituiu um dos aspectos negativos desta experiência.

Estas foram, no seu essencial, as linhas pelas quais se estruturou o processo de mudança da Escola Oficina Nº1, essencialmente da sua fase de 1905-1907 para a fase de 1907-1918, as duas fases da sua vida que têm características mais precisas.

Nenhum processo de mudança se poderá assumir como algo a ser decalcado ou transponível para outros contextos ou outras experiências, mas mesmo assim julgamos que algumas destas linhas são de grande utilidade nos dias de hoje.

Repare-se em três questões fundamentais deste processo: uma "ideologia Educativa" geral, consubstanciando-se num "credo pedagógico", um núcleo de liderança natural equilibrado, e uma

estratégia de mudança a médio prazo, evitando rupturas dramáticas do ponto de vista institucional, procurando adesões em vez de provocar cisões, dando tempo a que as mudanças se sedimentem e se introjectem, criando em suma uma "cultura institucional" consensual, a única que tem as condições de se fixar solidamente no corpo e na alma de uma instituição educativa portadora de ideais abertos a um futuro mais livre e democrático, eis pois pontos de interesse que se projectam de uma forma directa nos nossos dias.

Quando algumas destas questões foram desaparecendo, nomeadamente e em primeiro lugar com a destruição do grupo inicial, de seguida com a passagem do poder que até aí se encontrava diluído entre directores e professores, para as mãos dos primeiros, com a erosão da filosofia e do modo de ver a vida que em boa parte se encontrava na base da "ideologia educativa" desta escola, a tudo isto acrescentando-se uma pressão massificadora causada pelo elevado número de alunos admitidos, uma pressão material por parte da conjuntura externa e erros de gestão do processo sócio-pedagógico desta escola, a experiência protagonizada pela Escola Oficina Nº1 terminou, perdurando apenas nos anos que se seguem sinais ténues da sua memória, através dos quais nos podemos aperceber dos restos dessa "cultura institucional" que tanto a marcou.

CAPÍTULO 3 - A ESCOLA OFICINA N°1: O PRESENTE E O FUTURO DA EDUCAÇÃO

1 - O que poderia ser hoje a Escola Oficina N°1?

Tomás Tadeu da Silva, um investigador brasileiro, num artigo que constitui uma súmula do seu próprio doutoramento no qual salienta a necessidade de nos estudos sobre educação se dar ênfase a "... uma descrição e uma compreensão dos processos específicos no interior das escolas que fazem a mediação entre elementos da estrutura social mais ampla, e os outros resultados da escolarização supostamente conectados com processos de reprodução social..." (Silva, 1988, p. 3), dirige as suas pesquisas em direcção a três escolas com características sociais e pedagógicas diferentes: Uma escola A, tradicional, e frequentada por crianças oriundas de classes sociais subalternas; uma escola B, tradicional, frequentada por crianças da classe média; e uma escola C, trabalhando num registo do que poderíamos chamar de educação nova, frequentada por crianças igualmente oriundas da classe média.

Depois de um estudo aturado sobre estas três instituições com implicações e conclusões que ultrapassam o âmbito da nossa tese, este autor caracteriza as escolas, interessando-nos para efeitos de simplificação e de contraste apenas as escolas A e C, da seguinte forma:

"...Padrões de Trabalho Escolar nas Três Escolas Estudadas

Escola A:

Uso do livro didáctico e de livros de exercício no centro do trabalho escolar; o domínio eficiente do conhecimento factual do livro didáctico como finalidade principal da instrução; uso de uma gama muito limitada de métodos instrucionais; uso exagerado de exercícios mecanizados e do tipo «preenchimento»; participação oral dos alunos limitada a respostas factuais da professora; uso constante de «feedback» aos exercícios mecânicos; actividades instrucionais e apresentação de matéria feita num ritmo rápido.

Escola C:

Ênfase em formas de conhecer, processos de criação, re-criação e descoberta do conhecimento; encorajamento da auto-expressão e da exposição pessoal; ênfase na aprendizagem de amplos conceitos e princípios; disponibilidade de uma variedade de abordagens metodológicas; uso de tarefas ambíguas e de questões abertas; encorajamento da participação nos eventos de sala de aula; exploração dos recursos e habilidades já possuídos pelos alunos para desenvolver e expandir conhecimentos.

Padrões de Controlo nas Três Escolas Estudadas

Escola A:

Ênfase na obediência de regras de postura e de silêncio que interfiram com a atitude exigida para a aprendizagem mecânica; predominância do controlo verbal através da ordem e comando; manter ocupado como modo predominante de controlo.

Escola C:

Uso amplo de processos de negociação para resolver problemas de conduta; predominância do uso de razões e justificações para obter a obediência; a internalização do controlo é sempre esperada; tendência a ignorar transgressões e normas de postura e de silêncio que não interfiram directamente com o trabalho escolar..." (Silva, pp. 4, 5).

Por outras palavras, numa escola exige-se que as crianças trabalhem de uma forma autoritária sobre tarefas impostas e não discutidas, utilizando-se escasso e pouco interesssante material, e sobretudo reprimindo-se a participação da criança no processo de ensino. Procura-se que a criança obedeça a regras vindas de fora, regras não construídas por ela, e o trabalho escolar é um trabalho "alienado", cujo objectivo fundamental é o de manter a criança controlada. Do ponto de vista dos professores, a característica mais evidente é a total ausência de um "credo pedagógico" qualquer que ele seja, sendo a administração de todo o processo algo de vago, burocrático e longínquo.

Trata-se sem dúvida do retrato exacto das escolas que formam o essencial da base do sistema educativo brasileiro, como do sistema educativo português, ou outro qualquer. Trata-se da tradicional escola de massas que encontramos em todo o mundo como uma realidade ainda incontornável, da tradicional escola de massas onde estudam e tentam aprender a maioria das crianças que neste planeta têm acesso à educação.

Na outra escola dá-se um ênfase especial aos processos de aprendizagem pela descoberta, com o recurso a questões abertas; encoraja-se a participação da criança em todo o processo educativo e utiliza-se uma pluralidade de metodologias e de materiais didácticos; procura-se que a criança, através dos processos de negociação, compreenda e participe na construção das regras e das normas da vida escolar. No que diz respeito aos professores, é evidente a partilha entre eles de um "credo pedagógico" comum; e nos processos administrativos, tudo está organizado para que o controlo efectivo do processo educativo caiba aos professores e aos pais das crianças (p. 10).

Esta escola, os seus métodos de trabalho, a sua filosofia pedagógica e os seus processos administrativos e de controlo, não são evidentemente aquilo que é normal e usual nos tecidos educativos actuais, e como tal a ela só têm acesso, por uma ou por outra razão, tal como na maioria das escolas do género do princípio do século, uma minoria herdeira de uma elite situada nos lugares de topo do controle da nossa sociedade.

Pelas características de tudo, inclusive dos estratos sociais de origem das crianças que frequentam cada uma destas escolas, podemos, pois, sem receio de nos enganarmos, dizer que tais escolas se destinam a dois públicos diferentes, com duas histórias de vida já marcadas no seu futuro:

Na primeira encontramos aqueles cujo destino esperado e desejado é o de obedecerem aos segundos; na primeira ensina-se, e espera-se que se aprenda, a obedecer.

Na segunda aprende-se a ser autónomo, confiante, a aprender num processo mais vasto de estabelecer relações entre o universo alvo de pesquisa aprende-se a aprender, e também se aprende a nunca se ser passivo perante a vida.

Os primeiros são filhos de pobres, de dominados, cujo destino se espera que seja o de continuarem pobres e dominados; os segundos são filhos de não pobres, dominantes e cujo destino se espera que seja o de continuarem não pobres e dominantes.

O que a Escola Oficina Nº1 foi no seu tempo, e seria sem dúvida nos nossos dias, seria a Escola C com a população de ambas as escolas A e C, tentando fazer, daquelas crianças, crianças sem um futuro marcado, crianças que conseguissem, graças ao que ela lhes tinha ensinado, enganar o destino, negá-lo, e construí-lo autonomamente.

E isto nunca foi, nem nunca será, coisa pouca de somenos importância.

2 - As condições para o sucesso de uma forma de ver e de praticar a educação baseadas na experiência protagonizada pela Escola Oficina Nº1 - 1905-1930. Em direcção ao futuro

Parece-nos óbvio em toda esta tese, mas particularmente nesta conclusão, que temos estado a escrever sobre o futuro, ilustrando-o por vezes com exemplos do passado, o que cremos ser algo de comum e de natural no processo de construção da história.

Mas escrever sobre o futuro baseando-nos naquilo que foi a Escola Oficina Nº1 de 1907 a 1930, obriga-nos a redobrar de cuidados, pois não se trata aqui de finalmente comprovar hipóteses rigorosamente delineadas no princípio deste trabalho. Cremos ter sido bem explícitos durante toda esta tese na recusa de funcionarmos nestes termos, e se preciso for, não hesitaremos em reivindicar, dentro do processo de construção de um trabalho inserido na história da educação, a atitude sublinhada entre outros por Paul Veyne numa transcrição já por nós utilizada:

> *"... Tel est le monde sublunaire de l'histoire, où règnent côte à côte liberté, hasard, causes et fins, par opposition au monde de la science, qui ne connait que des lois..." (Veyne, 1976, p. 69).*

O que queremos aqui sublinhar é que, salvaguardando um espaço de liberdade nas conclusões, correspondente à fluidez das nossas hipóteses de partida, a forma que tomou a experiência protagonizada pela Escola Oficina Nº1, está longe de poder ser assumida como a única forma de ultrapassar as nossas decadentes escolas, o nosso decadente e burocratizado sistema de ensino, que resistindo a tudo e a todos, resistem sobretudo às grandes Reformas que o procuram reformar.

Aquilo para que esta experiência nos chama a atenção, e isto foi particularmente evidente durante o processo de reconstrução que levámos a cabo, é que a educação deve ser algo de artesanal, muito próximo dos seus actores, e deve por eles ser protagonizado duma maneira natural e descrispada.

Para que tal seja possível, é naturalmente necessário que os espaços educativos sejam espaços abertos e de dimensões assimiláveis: abertos a quem esteja implicado na educação das crianças, e de dimensões que proporcionem um contacto individualizado e afectivo entre os seus actores, um espaço sem interdições que não resultem do consenso negociado e discutido, com base em regras de racionalidade do trabalho, e não impondo pseudo-regras deste tipo para definir sub-repticiamente espaços de poder e de hierarquização que se destinam a excluir e a disciplinar dois dos principais actores de todo o processo educativo: pais e alunos.

Na continuidade de um processo de desmassificação, esta experiência chama-nos particularmente a atenção para o processo de "construção" de um professor: nada será possível de fazer "construindo" professores em massa, utilizando métodos semimilitarizados, por mais originais, interessantes ou actuais que sejam os conteúdos e as ideias que se procuram fazer passar para estes professores. Desta forma, pouco mais se fabricará, e a palavra é propositada, do que aquilo que até agora se tem fabricado: funcionários públicos.

Significa isto que os próprios professores devem ser encarregues de uma parte fundamental da sua auto-formação, integrada em ciclos mais vastos e com a possível e pontual intervenção de especialistas cujas especialidades sejam relevantes para as problemáticas em causa; significa também que além da formação de ordem científica necessária a um professor, dois outros sectores se revelam fundamentais para esta formação: uma sólida "cultura educativa-pedagógica" e uma sólida "cultura didáctica", ou seja, por um lado, as bases para a compreensão e a discussão da natureza, dos objectivos, do passado e do futuro do acto de educar, e por outro, uma sólida cultura técnico-profissional, referente à sua profissão, em que se baseiem as atitudes e os "saberes fazeres" que permitam a tais professores adaptar-se às cada vez mais complexas tarefas do campo educativo, e nomeadamente no campo específico das aprendizagens.

Significa isto, também, que cada vez mais os critérios de exercício da profissão de professor devam ser critérios de escolha vocacional, a que necessariamente devem corresponder remunerações dignas, mas também, responsabilidades acrescidas.

Mas todas estas questões nos levam para um campo fundamental dentro das nossas conclusões, ou seja, os processos de controlo do processo educativo.

Na verdade não será pelo exemplo da Escola Oficina Nº1, mas precisamente pelas ausências que em tal exemplo se notam, que esta questão nos aparece de forma relevante.

Um sistema educativo parcelarizado, desmassificado, onde depois de uma formação básica e institucional o professor deve ser autonomizado na sua formação, e no exercício da sua profissão, implica por si só processos de controlo que nunca deverão tomar o aspecto de processos burocratizados, macrossociais e estandardizados.

Ou seja, terão de ser os actores sociais, por outras palavras, as pessoas, quem, conjuntamente com estes professores, devem exercer um controlo total e absoluto sobre a educação dos seus filhos, sobre

os processos educativos da sua comunidade, e isto como um passo normal a caminho do controlo cada vez mais directo das instituições necessárias à vida em sociedade, o Estado devendo assumir-se cada vez mais como um mediador de tensões e um racionalizador de processos que pela sua dimensão escapem ao controlo directo das pessoas.

Ou seja e por outras palavras, só a progressiva construção de uma sociedade civil forte, constituída por pessoas autónomas, ciosas dos seus direitos e conscientes dos seus deveres, e onde o conceito de liberdade seja algo de progressivamente aceite, mas, sobretudo, algo de progressivamente praticado, é que poderá encarar um processo de controlo social da educação que dispense um Estado de funcionários públicos, sendo capaz de exigir finalmente uma qualidade na formação que lhe advém do contacto directo que tem com este sector, e pelo facto de saber, e disso estar consciente, que é do seu bolso que tal processo é pago, como sempre aconteceu, e acontecerá, e como é aliás normal que aconteça.

Uma sociedade civil forte não nasce por decreto, nunca sendo construída através do Estado: uma sociedade civil constrói-se, e é o seu processo de construção que subtrairá o excessivo e contraproducente espaço de manobra de um Estado em que a maioria dos cidadãos dificilmente se reconhece.

Só no seio de uma sociedade que encare com naturalidade as instituições que sabe poder e dever controlar, é que a forma de educação proposta e antevista pela Escola Oficina Nº1 é possível de ser generalizada e praticada em larga escala, tudo o resto sendo pouco mais do que ou reorganizar em termos de eficácia social as novas elites através das estratégias já antevistas há perto de um século pelos "métodos activos" e pelas "pedagogias da descoberta", ou mentir, e praticar a mais pura demagogia, quando se defendem formas de trabalhar similares à da Escola Oficina Nº1, no seio de um sistema educativo massificado, burocratizado, e composto por professores que mais não são do que funcionários públicos, indiferentes ao futuro dos seus alunos.

Esta última solução, uma das que mais força tem tido no processo de discussão educativa que em Portugal se vem dando, é mesmo uma das situações mais perigosas com que podemos vir a deparar no nosso futuro educativo e social: macaquear formas educativas inspiradas nos métodos activos e na educação nova, e transferi-las para sistemas educativos massificados, mais não representa do que contribuir para uma progressiva analfabetização dos jovens, a quem, e a pretexto de uma maior flexibilidade, quer dos processos de aprendizagem, quer dos conteúdos do Ensino, quer do controlo dos conhecimentos e da avaliação, pouco ou nada se exigirá.

Pouco mais representará do que eliminar administrativamente o insucesso escolar, ao mesmo tempo que se intensificam as bases da segregação social através do ensino, e pouco mais representará do que dar oportunidades a Governos pouco conscientes de apresentar estatísticas educativas optimistas, baseadas, na verdade, no mais negro espectro educativo.

Não temos dúvidas que, perante a possibilidade de uma evolução educativa neste sentido, será sempre preferível recuarmos para formas tradicionais e mesmo autoritárias de ensino, onde as questões essenciais não sejam camufladas por uma doce e oportunística retórica destinada a ganhar eleições, sacrificando o futuro de um país.

Finalmente, e um pouco fora desta torrente, mas ainda no que diz respeito ao que podemos tirar de útil da experiência protagonizada pela Escola Oficna N°1 na ultrapassagem do actual momento educativo, que nos seja permitido relembrar a forma como as aprendizagens nesta escola eram organizadas.

Recentemente a revista "Newsweek", reflectindo o descontentamento do público norte americano face à educação prestada nos E.U.A., lançou uma pesquisa, a nível mundial, sobre as boas escolas, ou seja, escolas que um pouco por todo o mundo implementem processos de aprendizagem de reconhecida qualidade.

Os resultados de tal pesquisa foram recenseados num suplemento do jornal "O Público", datado de 20 de Dezembro de 1991, sob o título de "À procura das Melhores Escolas do Mundo" (Greenberg e Kantrowitz, editoras), e são na verdade, e sobretudo para quem durante três anos estudou os processos educativos preconizados na Escola Oficina N°1, verdadeiramente surpreendentes e, mais do que tudo, muito encorajadores.

Tendo tal pesquisa seleccionado, em algumas escolas de todo o mundo, aspectos como a melhor forma de ensinar ciências, de ensinar matemática, de ensinar a ler e a escrever, de ensinar línguas estrangeiras, entre outras questões, e que relevam de experiências já avaliadas e de eficácia comprovada, o leitor familiar às formas de aprendizagem propostas pela Escola Oficina N°1, pode incorrer no risco de pensar que se trata de uma recensão sobre a maneira como esta escola organizava e punha em prática tais aprendizagens: desde "aprender a ciência", fazendo-a, aprender tecnologia a desmontar aspiradores, passando pela aprendizagem quer da leitura e da escrita quer das línguas estrangeiras, num contexto em que o essencial é a comunicação, passando pela aprendizagem da matemática baseada na resolução dos problemas do quotidiano, no ênfase que determinada escola dá à formação artística e a interliga com todas as outras disciplinas, tudo isto tendo como suporte um ambiente de liberdade de intervenção e de criação nas próprias salas de aula, eis, ponto por ponto, e minuciosamente descrito, aquilo que há cerca de oitenta anos se fazia na Escola Oficina N°1, projectado num presente, que em Portugal se apresenta enquistado de dúvidas e de justificadas apreensões.

3 - O fim, finalmente...

O fim de um trabalho deste tipo é algo de angustiante e nostálgico, porque representa o fim de um processo de enamoramento semeado de momentos da mais pura e tirânica paixão.

Os ambientes de que somos testemunha confundem-se com os ambientes que, pensando recriar, em boa parte, construímos, mas, sobretudo, as conclusões de todas estas conclusões não são senão uma: algo como o ensino e a educação têm que ser baseados em motivações tão fortes, profundas e avessas ao perscrutar experimentalista, como o afecto e o amor: o amor e o afecto pela criança, desde que nasce até que morre e o amor pela vida, algo que se insere num movimento de longo prazo, ligado a uma indescritível pulsão para a melhoria gradual do espaço em que vivemos, das pessoas com quem convivemos, de uma sociedade que desejamos que na verdade se torne numa sociedade melhor do que aquela em que nos encontramos, e sobretudo, e essa é uma marca do processo civilizacional normalmente

atribuído ao que de mais generoso existe no "Homo Sapiens", para a melhoria da vida e da Terra que deixaremos para os nossos filhos.

Esta tese não poderia senão ser dedicada a eles.

NOTAS

NOTAS

1) Fazendo a ligação ao que no princípio deste sub-capítulo dedicado aos acratas nos dizia James Joll, vejamos a forma que Proudhon utiliza para caracterizar o Estado, os governos, e aquilo que ele lhes opõe: "... Le Gouvernement donc, soit l'eglise et l'etat indivisiblement unis, a pour dogmes:

1. La perversité originelle de la nature humaine.
2. L'inégalité essentielle des conditions.
3. La perpétuité de l'antagonisme et de la guerre.
4. La fatalité de la misère.

D'où se déduit.

5. la nécessité du gouvernement, de l'obéissance, de la résignation et de la foi (...) Quel est le but de cet organisme?

De mantenir l'ordre dans la société en consacrant et sanctifiant l'obéissance du citoyen à l'État, la subordination du pauvre au riche, du vilain au noble, du travailleur au parasite, du laic au prêtre, du bourgeois au soldat.

(...) Au-dessous de l'appareil gouvernemental, à l'ombre des institutions politiques, loin des regards des hommes d'État et des prêtres, la société produisait lentement et en silence son propre organisme (...).

Cette organisation, aussi essentielle à la société que l'autre lui est étrangère, a pour principes:

1. La perfectibilité indéfinie de l'individu et de l'espèce.
2. L'honorabilité du travail.
3. L'égalité des destinées.
4. L'identité des intérêts.
5. La cessation de l'antagonisme.
6. L'universalité du bien-être.
7. La souveraineté de la raison.
8. La liberté absolue de l'homme et du citoyen..." (Proudhon, 1979, ed. or. 1851, pp. 202, 203, 204).

2) Falar de Bakunine, é sobretudo falar de uma obra que ele nunca escreveu, ou seja, da sua atribulada e algo confusa vida de revolucionário, das inúmeras organizações revolucionárias secretas que ele foi criando paralelamente à Internacional e que na maioria das vezes só existiam na sua cabeça e no temor das polícias da Europa, que chegaram a acreditar em tudo o que passava pela sua imaginação algo delirante; é também falar de alguns estranhos traços de carácter que em determinada altura, na prisão, o levam a pedir perdão ao "odiado" czar, e, pouco depois, aliando-se com uma estranhíssima personagem de cariz dostoievskiano de nome Netchaev, o levam à co-redacção de um dos documentos mais frios e sinistros da tradição revolucionária do século XIX, que dá pelo nome de "Catecismo Revolucionário" (in Barrué, 1976); é também falar de uma errância por toda a Europa, em busca de algum sítio onde algo se estivesse a passar, onde um motim ou revolta estivesse por desabrochar, é falar também do estranho fascínio que este enorme homem causava naqueles que com ele de perto contactavam, desde os marinheiros de Génova aos revoltados espanhóis, terminando nos relojoeiros do Jura, que sempre o protegerem e nele confiaram. Falar de Bakunine é ainda falar de uma parte cosmopolita da história revolucionária da Europa

das décadas de 50, 60 e 70 do século XIX, mas é também falar do arquétipo do terrorista de bombas fumegantes nos bolsos que tanto manchou, com alguma razão diga-se, a imagem do anarquista. Não foi certamente Bakunine, de quem Wanda Bannour, comentando a duvidosa pertinência de uma "filosofia bakuninista", diz que "... sa pensée en effet manque de cohérence, elle n'est pas deduite: toute impulsive et explosive, elle est souvent motivée par l'opportunité des situations dont elle adopte la mobilité..." (Bannour, editada por Chatelêt, 1979, tomo 3, p. 158) quem esteve na origem de todos os "anjos vingadores" desse final de século, esses Ravachol, Vaillant, Casério e Gallo, anarquistas amorais que tingiram de sangue uma época que eles próprios tinham por amoral (Salomon, 1959); mas foi certamente inspirados na sua lenda, e nas reais injustiças da sociedade e da política europeia do final de século, que estes homens contribuíram para dar à expressão de "propaganda pela acção" a sinistra reputação de que ela veio a gozar até há bem pouco tempo. Porque, na verdade, voltando a Wanda Bannour, " ... Le Bakouninisme c'est l'individu exposé seul, à decouvert, sur les barricades, c'est le cri qui inquiète les prudents, les tyrans..." (p. 164).

3) É nesse sentido que se compreende a razão de ser da constante busca, por parte de Kropotkine, das bases de uma ética individual e social que sirvam de suporte para a revolução. É também nesse sentido que se compreende o papel que a educação terá em todo este processo, uma educação que como mais à frente teremos ocasião de verificar se baseia na explicação das origens das causas para tudo o que seja questionado, com o fim de possibilitar à criança ou ao adulto a livre escolha do caminho a percorrer individualmente, sem que sobre essa escolha sejam exercidas influências de qualquer espécie.

4) De facto este último ponto por si só mereceria um capítulo à parte, ao verificarmos o fascínio que o desenvolvimento das máquinas, que então começavam a ser produzidas com o fim de substituírem alguns dos trabalhos caseiros mais penosos, provocava em Kropotkine: determinadas passagens de "A Conquista do Pão", obra que temos estado no essencial a seguir, transportam-nos directamente para a ficção chaplinesca de "Tempos Modernos".

5) Tal isolamento e confusão têm episódios estranhos e algo burlescos, como quando a secção portuguesa da Internacional, como atrás dissemos, proudhoniana, entrega a sua representação ao Congresso da A.I.T. em Haia em 1872, congresso esse que votará a expulsão dos anarquistas, a Paul Lafargue, o genro de Marx, que os socialistas portugueses parecem ter confundido com um proudhoniano. A confusão continua com a fundação do Partido Socialista, que logo se vai dividindo em revolucionários e possibilistas, ou seja, reformistas da facção de Benoit Malon.

6) Como excepção a esta correlação entre sub-desenvolvimento económico, debilidades estruturais do ponto do vista social e a ausência das tradições educativas protestantes, por um lado, e o desinteresse por parte dos Estados assim caracterizados em fomentarem a educação popular, por outro, costuma apresentar-se o caso de alguns países asiáticos, nomeadamente o Japão.

Este caso singular, que foi tratado ainda que de uma forma superficial por Maria Filomena Mónica (1979), é no entanto, e na verdade, um caso singular como adiante se verá:

a) Em primeiro lugar, as transformações que no Japão se deram na dinastia Meiji na década de 60 do século XIX, tinham como objectivo primordial a defesa face às interferências que, de forma semelhante ao que se passava na China, os Ocidentais, sobretudo americanos, russos, britânicos e franceses, não cessavam de levar

a cabo no próprio Japão, desde que as canhoneiras do Comodoro Perry, obrigaram o país a abrir-se ao comércio com os Ocidentais, em 1853.

b) Em função disto, dão-se movimentos no Japão que, de uma forma gradual, mas ainda assim bastante rápida, põem um termo ao feudalismo, avançando-se para a construção de um Estado unificado, sob o aparente comando do imperador, mas na verdade inteiramente tutelado por alguns do "senhores" que tinham compreendido os novos tempos.

c) Em todo este processo que leva o Japão a tornar-se aparentemente num Estado moderno, com instituições de tipo europeu, parecem estar totalmente ausentes os conflitos sociais típicos da construção dos Estados modernos na Europa e Américas: vencidos os senhores feudais recalcitrantes, e depois de esmagadas algumas revoltas de Samurais, o Estado, ou seja a facção dos "senhores...", que neste caso poderemos caracterizar como mais abertos, o que está longe de ser sinónimo de mais liberais, estão livres de continuar um plano que na verdade é simples: copiar o que das instituições e dos costumes europeus lhes parecia mais eficaz, adaptá-las a um Japão fortemente hierarquizado, tudo isto tendo como objectivo evitar a satelização do Japão pelo Ocidente. Ou seja, e de outra forma, esta mais eficaz e mais adaptada ao poderio das nações industrializadas do século XIX, o Japão continua a defender-se do exterior, e mais uma vez, consegue.

d) Dotado de um comando firme que na Europa passaria sempre por uma ditadura, o Japão livre das pressões populares que condicionaram o desenvolvimento das instituições e dos sistemas educativos europeus e partindo de uma taxa de alfabetização, que sob a tutela do xintoísmo tinha já chegado aos 40 por cento, desenvolve o seu sistema educativo dotando-o de funções muito claras: Reforçar a obediência das massas ao imperador, i.e. ao Estado e aos senhores que à sua sombra o governavam; preparar mão-de-obra para a industrialização, cujos «leaders» sairão essencialmente do círculo do poder; e preparar um exército eficaz.

Trata-se aqui de um dos casos citados por Ramirez e Meyer (1980) em que a construção de um sistema educativo massificado precede a industrialização do país, mas note-se que e, na nossa opinião, tal como nos outros casos citados por este autor, esta construção, e no caso do Japão isto é, particularmente óbvio, é decidida e posta em prática em função de uma estratégia de industrialização rápida.

e) Realce-se que, para se compreender tudo o que se tem passado no Japão, será necessário entrar em conta com o seu carácter insular, que desde sempre o tornou num país isolado, dotado de uma unidade étnica e cultural muito forte, e sobretudo, num país que olha com desconfiança para o exterior. Quase que poderíamos compreender o essencial da estratégia japonesa de desenvolvimento, desde há séculos, através da vontade deste povo, e sobretudo das suas elites, em manter a sua integridade cultural e étnica intocável. As verdadeiras guerras civis que o Japão conheceu, na sequência da introdução do cristianismo pelos Portugueses no século XVI, mais não fizeram do que reforçar o medo da elite japonesa face ao exterior, e muito em especial face aos "Bárbaros do Sul", ou seja, aos Europeus.

Os esforços de modernização da dinastia Meiji mais não representaram do que uma forma eficaz de combater, e esconjurar tal medo, cujas causas têm de ser compreendidas também, face à maneira como os Ocidentais trataram a Àsia desde que os Portugueses a ela aportaram.

f) Poderíamos, pois, apresentar uma curta listagem dos aspectos que constituem o essencial do processo de desenvolvimento japonês visto com os olhos de um europeu:

1° - Trata-se de um processo que encontra na sua base motivos claramente "nacionalistas";

2° - Trata-se de um processo de adaptação de alguns dos costumes e instituições europeias reconhecidas como tendo contribuído para a eficácia em termos económicos e militares da Europa e E.U.A., para evitar que tais instituições sejam impostas do exterior a um Japão que se encontraria então em situação de

subalternidade. Neste sentido, mais do que importadas, tais instituições e costumes são adaptadas pela liderança japonesa;

3º - O Estado, ou seja, a facção das classes dominantes japonesas, que percebeu que teria de mudar para limitar as mudanças, assume a direcção completa de todo este processo, e ao que parece com sucesso, nunca sendo pressionado por factores sociais internos tidos como sérios;

4º - Ao contrário do que se passa na Europa e América, e esta é uma das principais características da "singularidade" japonesa, só aparentemente é que estamos perante uma verdadeira revolução: na verdade, quer as massas de camponeses quer os comerciantes, que no Japão sempre foram classes situadas na base da pirâmide social, não têm praticamente nenhum papel em todo este processo, sendo quando muito utilizados pelos "senhores feudais" que se tentam opôr a esta evolução;

5º - As dissensões dão-se assim exclusivamente nos círculos sociais dominantes, são resolvidas depois de algumas escaramuças sem grande importância, a contento de tais círculos. O estilo muda, algumas das pessoas do poder também mudam, mas um dos objectivos é mudar o menos possível o essencial das relações de classe feudais do Japão tradicional, contribuindo assim para tornar este país mais eficaz em termos económicos e militares. As convulsões sociais, no sentido com que nós as encaramos na Europa, são quase que inexistentes num país que passa do ponto de vista da organização do Estado, do ponto de vista da sua economia, e do ponto de vista do seu aparelho militar, directamente do feudalismo mais desbragado para uma das grandes potencias industriais do mundo, sem no entanto modificar o essencial das suas coordenadas culturais e da sua estruturação social.

Do princípio ao fim, a impressão que se tem da história do Japão no último século, e sobretudo até ao final da Segunda Guerra Mundial, é a de que se tratou de um processo inteiramente decidido e planeado nas esferas superiores do poder, e executado com milimétrica precisão.

Inútil é realçar que tal tipo de desenvolvimento só é possível na ausência de pressões sociais e populares sérias, ou seja, só é possível na ausência total dos valores e dos movimentos sociais que lhes dão substância, valores e movimentos sociais esses que desde o século XVIII se vêm afirmando na Europa e que são associados à implementação e construção de sociedades onde a Democracia é uma referência fundamental.

No que diz respeito à educação, o Japão dota-se rapidamente, desde os finais do século XIX de um sistema educativo extremamente eficaz, unificado e não classista, o que não quer dizer não competitivo, o que só é possível num país em que as distinções sociais são claríssimas e não são ameaçadas pela unicidade do seu sistema educativo.

Trata-se, pois, em todos os aspectos de um desenvolvimento político, social, económico e, no caso que nos interessa, educativo, que só na aparência é que poderá ser comparado ao que nos mesmos domínios ocorre na Europa e Estados Unidos da América.

Bibliografia utilizada para esta "Nota":

Cohen, G. S.(1984). Os Novos Samurais: A Epopeia Económica do Japão.Lisboa:Dom Quixote.

Janeira, A. M. (1970).O Impacto Português sobre a Civilização Japonesa.Lisboa:Dom Quixote.

Janeira, A. M. (1985). Japão, a Construção de Um País Moderno.Lisboa:Inquérito.

Maury, R. (1992). A Palavra aos Patrões Japoneses. Lisboa:Dom Quixote.

Mónica, M. F. (1979). Educação e Sociedade no Portugal de Salazar.Lisboa:Presença.

Ramirez, F.& Meyer, J. (1980). Comparative education: The social construction of the World Modern System, Annual Review of Sociology, nº6 (A.Inkels, N.Smelser & R.Turner, Editores).

7) Esta precocidade na instauração do ensino obrigatório, que amargamente contrasta com os resultados obtidos, é caracterizada por Soygal e Strang (1989), citados por Helena Araújo (1991 b), p. 11), como tratando-se de uma "construção retórica da educação" em que "... Os Estados foram rápidos a formular a escolaridade obrigatória, mas incapazes de expandir a escola de acordo com o proposto...".

8) Baseando-se noutros autores além de Trindade Coelho, Helena Costa Araújo, confirma as nossas conclusões a este respeito. Referindo-se ao século XIX português, a autora escreve a determinada altura: "... O financiamento que o Estado dispensa para a educação é escasso, e apreciado criticamente por muitos educadores e pensadores do final do século. Como vários sublinham (...) o Estado apenas paga uma quinta parte das despesas da instrução primária, sendo o resto suportado obrigatoriamente pelas autarquias locais e pelas eventuais heranças e legados em benifício da instrução primária..." (Araújo, 1991, b, p. 4)

9) Orçamentos Gerais de Estado 1902-1926. Partes referentes à Educação e às forças de Segurança e Forças Armadas.

A) **O.G.E. 1902-1903** -

Total de Despesas Gerais do Estado - 55861937$

-Forças Armadas e Segurança Pública-

Segurança Pública - 1:013.303$
Min. Guerra (Exército) - 6:403.756$
Min. Marinha e Ultramar - parte Marinha - 3:272.908$
Total - 10:679.969$

-Instrução-

Conselho Superior de Instrução Pública - 5.760$
Instrução Primária - 214.075$ + 1:116.382$ do Fundo de Instrução Primária que não constam do O.G.E. (Trindade Coelho, p.242)
Instrução Secundária - 219.514$
Instrução Superior - 352.991$
Belas Artes - 48.114$

Total - 2.057.066$

% das despesas com a Educação/despesas totais do Estado = 3,7%
% das despesas militares e militarizadas/despesas totais do Estado = 19%

Fonte - Orçamento Geral do Estado 1902-1903, 1902, Lisboa, Imprensa Nacional; Trindade Celho, 1908, p. 242

Comentários

a) - A dotação para a família real neste ano foi de 525.000$, ou seja, mais do dobro do que o Estado tinha atribuído à Instrução primária.

b) - No Orçamento do ano de 1904-1905, cujo total de despesas por parte do Estado com a educação, ou seja, não contando com os dinheiros provenientes das autarquias, foi de 978.652$, dos quais 280.488$ para a instrução primária, pode-se ler no capítulo III do seu preâmbulo, sob o título de "Disposições Diversas", o seguinte:

"... Artigo 6° - São abertos no Ministério da Fazenda créditos especiais para as despesas abaixo mencionadas, e que serão escrituradas nos respectivos exercícios:

- Despesas para as recepções de Sua Majestade o Rei de Inglaterra e de Sua Majestade o Rei de Espanha - 224.513$

- Despesas com a preparação das equipagens de Gala para o mesmo fim - 77.670$..." (Mapa das Despesas Ordinárias do Estado para o Exercício de 1904-1905", in "Orçamento Geral do Estado 1904-1905", 1904, Lisboa, Imprensa Nacional).

Por outras palavras, neste ano, o Estado iria despender do seu bolso 302.183$ com as recepções a Suas Majestades os Reis de Inglaterra e de Espanha e apenas 280.488$ com a instrução primária.

c) - Temos todas as razões para acreditar na quantia fornecida por Trindade Coelho, no que respeita às verbas despendidas pelas autarquias no "Fundo de Instrução Primária" para o ano de 1902-1903. As razões para esta atitude da nossa parte serão óbvias mais à frente.

B) O.G.E.1906-1907

Este Orçamento é apresentado em Outubro de 1906, sob o regime franquista, e revela-se um como um cálculo das despesas e receitas já em curso nesse ano.

- Total de Despesas do Estado - 69:469.977$

- Forças Armadas e Segurança Pública -

Segurança Pública - 1:128.397$
Min. da Guerra - 8:333.464$
Min. da Marinha - 3:923.560$

Total - 13:385.421$

-Instrução-

Conselho Superior de Instrução Pública - 6.060$
Instrução Primária - 2:160.800$ (1:421.503$ em ordenados)
Instrução Secundária - 263.677$
Instrução Superior - 394.394$
Belas Artes - 50.695$

Total - 2:875.626$

% das despesas com a educação/despesas totais do Estado = 4,1%
% das despesas com as forças militares e militarizadas /despesas totais do Estado = 19%

Fontes - Orçamento Geral do Estado 1906-1907, 1906, Lisboa, Imprensa Nacional

Comentários

a) - Segundo se pode ler na página IX do preâmbulo deste Orçamento, as despesas com o ensino primário, com os caminhos-de-ferro do Estado e com as imprensas, que até esse ano tinham "... escrituração em separado e não era costume compreender no Orçamento...", passam a nele ser incluídas, o que quer dizer que, a partir do ano de 1906, se consegue saber, pelo Orçamento Geral do Estado, quanto é que era na verdade gasto em educação em Portugal. Repare-se que isto não quer dizer que se sabia quanto é que o Estado nela gastava, visto que, pelo menos para a instrução primária, eram as autarquias que continuvam a contribuir com o grosso da maquia, como mais à frente se verá.

b) - Estas despesas, até aí ocultas, somavam, no ano de 1906, qualquer coisa como 5:876.651$500 (p. IX do documento antes referido).

c) - Neste ano dá-se um reforço de 503.511$ nas verbas concedidas pelo Estado à instrução primária. Tal verba destinava-se sobretudo ao pagamento em atraso de obras nos edifícios escolares feitos ou reparados em anos anteriores (p. XII do referido documento).

C) O.G.E.1909-1910

- Despesas Totais do Estado - 72:932.888$

- Forças Armadas e Segurança Pública -

Segurança Pública - 1:246.828$
Ministério da Guerra - 8:048.772$
Ministério da Marinha - 3:974.595$

Total - 13:270.195$

- Instrução -

Instrução Pública (sic) - 58.170$
Instrução Primária - 2.048.294$ (1:462.826$ em ordenados)
Instrução Secundária - 395.502$
Instrução Superior - 444.246$
Belas-Artes - 57.246$

Total - 3:003.458$

% das despesas com a Educação/despesas gerais do Estado = 4,1%
% das Despesas com as forças militares e militarizadas/ despesas totais do Estado = 18%

Fonte - Orçamento Geral do Estado para o ano de 1909-1910, 1909, Lisboa, Imprensa Nacional

---

Comentários

a) - Neste ano, as contribuições das autarquias para o "Fundo da Instrução Primária" são contabilizadas em 1:357.339$829, como se pode ler no "Orçamento da Receita do Fundo da Instrução Primária para o ano de 1909-1910", que vem descrito num anexo do Orçamento Geral do Estado para o mesmo ano, que tem o título de "Documentos relativos ao Orçamento Geral do Estado para o Ano Económico de 1909-1910" (1909, Lisboa Imprensa Nacional).

Trata-se da primeira vez que conseguimos um documento que esclarecesse cabalmente quais as quantias que constituíam o "Fundo da Instrução Primária", e como é que elas eram obtidas.

Vemos assim que destes 1:357.339$829:

483.339$ - eram quantias "... com que as Câmaras têm de contribuir das receitas gerais..."
8.559$ - Rendimentos de Heranças, doações e legados
741.263$ - Imposto Especial Municipal
124.712$ - Imposto distrital de 3%

Estes números indicam-nos que Trindade Coelho teria certamente razão em adiantar o número de 1:116.382$ como sendo a quantia com que as autarquias contribuíram para o "Fundo de Instrução Primária" no ano de 1902, ano em que ao que tudo indica o Estado apenas gastou do seu bolso, para a instrução primária, algo como 214.075$.

Este número também nos indica que a partir de 1906-7, com o Governo João Franco, se dá uma inflexão na proporção entre os fundos adiantados pelas autarquias para a instrução primária e os fundos gastos pelo Estado.

Assim sendo, tanto quanto nos foi possível calcular, em 1902, o Estado é directamente responsável por apenas 17 por cento das verbas empregues na instrução primária, e as autarquias pelos restantes 83 por cento. No que respeita a 1909/1910, o Estado é responsável por 34 por cento de tais verbas, sendo as autarquias responsáveis pelos restantes 66 por cento. Sendo um aumento irrisório, saliente-se no entanto que, o que parece acontecer é que as despesas diretas do Estado no financiamento da Educação aumentam mais rapidamente do que as despesas das autarquias para o "Fundo da Instrução primária". Registe-se ainda que, a despeito da verba com que as autarquias contribuíam para a instrução primária, e que eram recolhidas directamente pelo Estado, que era quem decidia onde as aplicar, estas últimas, e como se pode depreender do que atrás dissemos, não tinham, depois da Lei de 24 de Dezembro de 1901, nenhuma possibilidade de decidir do seu emprego. Mais ou menos o mesmo sistema empregue pelo marquês de Pombal na Lei de 1771, quando criou o "subsídio literário" para financiar a sua rede escolar embrionária.

D) **O.G.E.1912-1913** -

Despesas Totais do Estado - 79:446.642$

- Forças Armadas e Segurança Pública -

Segurança Pública - 1:894.556$
Ministério da Guerra - 10:374.658$
Ministério da Marinha - 4:584.496$

Total - 16:853.710$

- Instrução -

Instrução Primária - 1:153.259$
Instrução Secundária, Superior e Especial - 1:467.194$

Total - 2:620.453$

% da despesa com a educação/despesa total do Estado = 3,3%
% da despesa com as forças armadas e militarizadas/despesa total do Estado = 21%

Fontes - Orçamento Geral do Estado, 1912-1913, 1912, Lisboa, Imprensa Nacional

E) **O.G.E. 1914-1915** -

Despesas totais do Estado - 79:649.140$

- Forças Armadas e Segurança Pública -

Segurança Pública - 2:482.417$
Guerra - 10:833.777$
Marinha - 3:780.991$

Total - 17:097.185$

- Instrução -

Total - 3:631.545$

% das despesas com a educação/despesas totais do Estado = 4,5%
% das despesas das forças armadas e militarizadas/despesas totais do Estado = 21,5%

Fontes - Orçamento Geral do Estado de 1914-1915, 1914, Lisboa, Imprensa Nacional

---

F) **O.G.E. 1920-1921** ----------

-Despesa total do Estado - 234:679.351$53

- Forças Armadas e Segurança Pública -

Segurança Pública - 20:582.254$
Ministério da Guerra - 41:893.546$
Ministério da Marinha - 26:882.540$

Total - 89:358.340$

- Educação -

Total - 10:191.251$

% das despesas com a educação/ despesas totais do Estado = 4,7%
% das despesas com as forças militares e militarizadas/despesas totais do Estado = 38%

Fontes - Orçamento Geral do Estado 1920-1921, 1920, Lisboa Imprensa Nacional

---

G) O.G.E. 1925-1926 -

Despesas total do Estado - 1:369.758.749$45

- Forças Armadas e Segurança Pública -

Segurança Pública - 124:825.366$
Min.da Guerra - 279:802.407$
Min.da Marinha - 116:739.431$

Total - 521:367.204$

- Educação -

-21:555.504$ + 105:000.000$ de despesas extraordinárias, a título de "... subvenções diferenciadas e ajudas de custo de vida ao pessoal das direcções-gerais, repartições e dependentes do Ministério..." (p. XLII)

Total - 126:555.504$

% da despesa com a educação/despesa total do Estado = 9%
% da despesa das forças armadas e militarizadas/despesa total do Estado = 38%

Fonte - Orçamento Geral do Estado 1925-1926, 1925, Lisboa, Imprensa Nacional

Comentários

a) - A partir do Orçamento de 1922-1923, as despesas com a educação começam a subir, cifrando-se em 7,1 por cento das despesas gerais do Estado (O.G.E.,1922-1923), até atingirem os 9 por cento no ano de 1925-1926, mas isso nada mais significa do que a instalação em Portugal de uma hiper-inflação, sendo estas percentagens devidas exclusivamente aos aumentos salariais conseguidos pelos professores e funcionários do Ministério da Instrução Pública.

Desta forma veremos que para o ano de 1906-1907, os ordenados dos professores de instrução primária, constituíam cerca de 65 por cento do dinheiro gasto neste sector da educação. Generalizando e provavelmente inflacionando este número, suponhamos então que os ordenados em todo o sector da educação ocupem esta percentagem. Façamos o mesmo tipo de cálculo em relação a 1909-1910 e já encontraremos os ordenados como responsáveis por 71 por cento da verba destinada a todo o ensino.

Chegados ao ano de 1922, vemos que o Orçamento inicial para a educação é de 9:781.044$. Daqui deduzamos 70 por cento como a verba mais provável para os ordenados dos professores, tendo em conta os orçamentos anteriores, e encontraremos o valor de 6:846.730$ como um valor que andaria perto do que se previa gastar em ordenados no sector educativo. Mas, nesse mesmo ano, são injectados neste orçamento educativo, e como

verba extraordinária, algo como 31:000.000$ exclusivamente destinados a aumentos e "ajudas de custo de vida", como na altura se dizia, para os funcionários dependentes do Ministério, ou seja, e na sua maioria, os professores. Assim sendo, para calcular a percentagem real gasta em ordenados para esse ano, teremos de somar aos 31:000.000$ de ordenados extraordinários, os 6:846.730$, quantia que calculámos como sendo a quantia inicial a eles destinado e veremos que, num Orçamento para a educação que entre verbas ordinárias e extraordinárias se cifra em 40:858.044$, cerca de 37:846.730$ se destinam a salários, o que dá uma percentagem de 92 por cento em 1922, contra os 71 por cento em 1909.

Esta percentagem, e a acreditar nos nossos cáculos, sobe em 1925, ano em que o Orçamento ordinário previsto para a educação era de 21:555.504$, mas a que se acrecenta a espantosa soma, como verba extraordinária exclusivamente destinada a aumentos salariais de 105:000.000$, cifrando-se assim a percentagem dos ordenados nas despesas destinadas à educação, em algo que não estaria longe dos 95 por cento.

Para satisfazer os professores, o mínimo que se poderia dizer foi que os Governos responsáveis por estes aumentos descapitalizaram totalmente a educação, opção provavelmente irresponsável num período em que a República caminhava alegremente para o abismo. Encontraremos exactamente o mesmo tipo de estratégia face às forças do Exército, da Marinha e da Guarda Republicana, o que além de empobrecer visivelmente o País, as não impediu de pôrem fim à República em 28 de Maio.

Assim sendo, não consideramos os Orçamentos Gerais do Estado a partir de 1922 como instrumentos de trabalho lícitos no sentido de nos podermos aperceber do real investimento feito na educação pelo aparelho de Estado dos primeiros vinte e seis anos do nosso século.

10) Tal estado de coisas tem sido nos útimos tempos alvo de algumas meritórias rectificações que começam a fazer passar para o campo das preocupações da história da educação em Portugal, a questão do ensino privado.

Exemplo de tal estado de coisas poderá ser encontrado no capítulo dedicado à educação, que cremos ser da autoria de Oliveira Marques, do XI° Volume da "Nova História de Portugal", dirigida pelo mesmo Oliveira Marques e por Joel Serrão, que dá pelo título de "Portugal da Monarquia para a República" e que foi publicado no final de 1991.

11) A inexistência ou impossibilidade de consulta, na Biblioteca Nacional em Lisboa, de Anuários Estatísticos referentes à educação que cubram os anos que vão de 1910 a 1926 fez-se aqui cruelmente sentir. Não sendo esta e pelo menos por enquanto, uma área de pesquisa prioritária para nós, não nos dirigimos a outros locais onde pudéssemos tentar consultar as séries que não existiam na B.N. de Lisboa, restando-nos constatar, como antes de nós, e sobretudo nos últimos tempos outros o têm feito, a absoluta indigência para que esta instituição caminha.

12) Tentámos até ao momento evitar este termo de "escola de massas", visto termos consciência que ele corresponde a um tipo de investigação que, surgindo na última década, se tem revelado de uma importância fundamental para o desbloqueio das tradicionais, muito ideológicas e muito gerais abordagens das relações entre a educação, nomeadamente no que respeita à construção dos sistemas educativos contemporâneos, e os aspectos de ordem política, económica e social globais, com particular ênfase, e de uma forma com a qual nem sempre estamos de acordo, para o par Sistema Educativo-Revolução Industrial, ou o que não é a mesma coisa, Sistema Educativo-Industrialização.

Esta linha de trabalho, mais do que negar as relações focadas anteriormente, tem-se dedicado a aprofundá-las, através, por um lado, do estudo comparado da construção dos sistemas educativos de vários países,

salientando as suas semelhanças, mas trabalhando sobretudo as suas diferenças; e por outro, através do estudo quase empírico da forma como em cada país tais sistemas foram sendo construídos, salientando os objectivos específicos de cada caso, a maneira como tais objectivos foram sendo cumpridos, o papel que os vários grupos sociais e o Estado foram tendo em tal construção, etc.

Trabalhos e nomes representativos desta forma de repensar as relações entre a educação e a sociedade são, entre outros, Margaret Archer (1979), Francisco Ramirez e John Meyer (1980), John Boli, Francisco Ramirez e John Meyer (1985), Francisco Ramirez e John Boli(1987), Aaron Benavot e Phyllis Riddle (1988), Yasemin Soysal e David Strang (1989), Andy Green (1990) e alguns outros que não julgamos necessário mencionar, o objectivo não sendo o de fornecer uma listagem de autores, mas tão somente o de referenciar alguns trabalhos relevantes nesta área.

Pensamos que se torna bem evidente que o caso português, que nos é por vezes referido por alguns destes autores, é um caso que a ser trabalhado o deverá ser dentro desta perspectiva, sem o que continuaremos sem compreender a especificidade das relações entre educação e desenvolvimento no nosso país.

Um exemplo particularmente penetrante da necessidade deste tipo de abordagens no que respeita ao nosso país é-nos fornecido por um estudo de Aaron Benavot e Phyllis Riddle (1988, pp. 205, 206, 207), em que entre os 24 países europeus cujos dados são completos no que respeita à percentagem de crianças em idade escolar sobre a percentagem de crianças que efectivamente frequentam a escola, ou seja, o que os autores chamam de "enrollement ratio", Portugal, em 1870-75, com um taxa de 13,4 por cento, tem atrás de si apenas a Albânia, a Roménia e a Rússia, situação que se agrava em 1935-40 onde só a Albania (21 por cento) tem taxas inferiores à portuguesa que é na altura, e segundo os autores, de 28,7 por cento.

Estes números põe-nos inclusivamente a uma enorme distância dos países com os quais condescendemos em nos comparar, ou seja, as tradicionais Espanha, Grécia e Itália que em 1870-75 teriam um "enrollement ratio" de, e respectivamente, 42,2 por cento, 20,3 por cento, e 28,6 por cento, que se devem comparar aos 13,4 por cento portugueses para a mesma altura, e que em 1935-40, teriam taxas de cumprimento escolar de respectivamente 43 por cento (a Guerra Civil Espanhola), 59 por cento, e 59 por cento, para uma taxa portuguesa na mesma altura de 28,7 por cento.

Não negando a possibilidade de existirem erros nestas estatísticas, elas mostram-nos as tendências de cumprimento escolar na Europa dos anos que vão de 1870 a 1940, mas mostram- nos sobretudo que são destituídas de fundamento as comparações que costumamos fazer com os países europeus da bacia mediterrânea: no que diz respeito a estas taxas, Portugal, e fora o caso da Albânia, não terá termos comparativos nos países europeus, e a tê-los será, e só no que ao século XIX diz respeito, com alguns dos países mais atrasados da Europa do Leste.

Se estes dados forem confirmados, e caberá aos investigadores portugueses fazê-lo, então torna-se claro que estamos numa situação de singularidade, ou seja, mais uma das "originalidades" que o folclore político-científico português tem tão alarvemente salientado, sem perceber muito bem o que está a dizer, e torna-se ainda mais necessário e interessante trabalharmos algo que julgávamos definitivamente assente, ou seja, a construção das bases do sistema educativo português contemporâneo.

Sem dúvida que as descobertas neste campo, e tal como no decorrer deste ponto 1 do capítulo 3 nos fomos apenas apercebendo, serão aliciantes, e isto permitir-nos-á inclusivamente perceber algo mais do que temos percebido sobre o nosso processo de desenvolvimento, quer se trate do século XIX, quer se trate deste final do século XX.

13) A tudo isto deve-se juntar, e esta é a nossa opinião, uma profunda mediocridade dos homens de Estado portugueses, que, ao contrário do marquês de Pombal, nunca parecem ter dado mostras de perceberem que uma parte fundamental do futuro de qualquer país iria a partir desses tempos passar pela educação. Esta apreciação parece-nos tão relevante para explicar o estado da educação em Portugal durante o liberalismo, como os factores antes expostos.

14) Sobre isto, e na continuidade dos trabalhos sobre as origens da "escola de massas" que mais recentemente têm sido levados a cabo pela sociologia anglo-saxónica, e que mencionámos na "nota 12", veja-se o que, de novo, Soyasal e Strang (1989) nos dizem:

"... The interaction among the state, the church, and societal groups was a critical determinating of the form these systhems took. Where the state was formally allied to a national church, it was able to create a national education system early. In the absence of such state-church linquage, outcames depended on the roles of society groups; where such groups where activelly involved in schooling, enrollments expanded early, but the state found it dificult to construct a single national system. Where societal groups did not mobilize around education, compulsory schooling laws where enacted early, but because of the state organizational weakness, these laws were not realized in the growth of enrollments..." (p. 277).

Parece-nos bem claro, que o último caso mencionado por estes autores, se articula bastante bem com o que foi descrito por Rui Ramos no que diz respeito ao panorama do analfabetismo em Portugal, mas as conclusões são diametralmente opostas, realçando, para países como Portugal, o papel negativo que uma fraqueza organizacional do Estado teve na tardia implementação de um sistema educativo massificado. Quanto aos outros casos mencionados, note-se também, no primeiro, como este autor reforça a importância da simbiose Igreja-Estado, que particularmente nos países protestantes se deu, como uma das formas de, e como antes tinhamos realçado, desenvolver de uma maneira rápida e harmoniosa os sistemas educativos destes países, ultrapassando-se mas não eliminando os factores que no interior do protestantismo preconizavam a interiorização religiosa através da leitura directa dos textos sagrados, isto é, da Bíblia; ou como na ausência dessa simbiose, o papel relevante na construção da "educação de massas", caberá, tal como no caso britânico ou norte americano, a grupos sociais particularmente interessados na promoção educativa, o que irá dificultar a posterior construção de sistemas educativos unificados.

De tudo isto, se realça sempre o papel que o Estado, de uma forma negativa ou positiva, teve na implementação da educação popular.

15) A estrutura deste ponto 2 do capítulo 3 baseia-se, e depois de todas as alterações que sofreu, não mais do que isso, num artigo por nós publicado cujas referências são as seguintes:

"As escolas operárias portuguesas do primeiro quarto do século XX", Análise Psicológica n°3 série 5, 1987.

16) Estão neste caso, e na nossa opinião, as escolas de "A Voz do Operário", uma organização que, mesmo tendo sido de uma primordial importância no esforço de alfabetização popular nos princípios do nosso século, sendo controlada pelo que restava do Partido Socialista, sempre se situou noma lógica complementarista, seguindo à risca quer os programas quer os métodos utilizados pelas escolas estatais (Mesquita, 1986; Mesquita, 1987; Tavares e Pimenta, 1987).

17) Os termos que aqui utilizamos, ou seja, estratégias educativas estatistas, por um lado, e substitucionistas, por outro, são utilizados por Richard Johnson (1981), entre outros, com o seguinte significado:

a) "... Statist strategies involve agitation, within or outside established political channels, for the extension and reform of the existing public provision..." (p. 28)

b) "... In substitutional strategies, popular movements concentrate on establishing their own educational institutes and media:an alternative press, alternative schools and colleges, an alternative educational pedagogies. Substitutional strategies potentially constitute a chalenge to established educational institutions(...). They involve the critique of established or "provided" educational forms, whether these are state-provided, ecclesiastical or philanthropic. Substitutional strategies have usually been associated with the attempt to develop a distinctively working class model of education and knowledge production..." (p. 28).

No que diz respeito ao nosso caso, sentimos a necessidade de definir, além destas duas formas de estratégias educativas populares, uma outra aproximação ao problema, que designamos por "complementarismo".

Ou seja, enquanto as estratégias estatistas se concentram em exercer pressão sobre o Estado com o fim de alargar, melhorar e eventualmente ceder uma parte do controlo do sistema educativo estatal aos movimentos populares, o que no caso britânico se reflectiu na luta pelo controlo dos "Educational Boards", e as estratégias substitucionistas preconizam a radical substituição das escolas do Estado por escolas "alternativas", o complementarismo, no caso português, aparece como uma fase de transição entre o primeiro e o segundo caso.

Por outras palavras, na sua primeira fase, a do Partido Socialista Operário dos anos 70 do século XIX, o débil movimento operário português é sem dúvida estatista, no sentido em que pede do Estado, de uma maneira muito formal e quer-nos parecer muito pouco sentida, o alargamento e melhoria do sistema educativo da época.

A ascensão do sindicalismo revolucionário e do anarco- sindicalismo, mas também e sobretudo, o desespero ante a indiferença do Estado português no que concerne a expansão da escola pública e popular, levam a que numa segunda fase, se de o aparecimento de uma atitude que no seu conjunto poderemos chamar de "complementarista": Os organismos operários, lamentando a indiferença do Estado perante a educação popular, criam eles próprios escolas que se destinam a completar, ou se quisermos, a complementar uma rede escolar estatal insuficiente.

Nada existe nestas escolas que as permita apelidar de "alternativas", nem parece ser essa a sua função, que se esgota fundamentalmente em acolher as crianças que sobram das poucas escolas estatais existentes.

No campo operário, o exemplo mais conhecido desta estratégia "complementarista" é o de "A Voz do Operário", mas ao que tudo indica, e pelos dados de que dispomos e que expusemos no sub-capítulo anterior dedicado às relações entre o Estado republicano e a educação, a maioria das escolas primárias de Lisboa e do Porto, sendo particulares, sê-lo-iam no sentido "complementarista", uma vez que, sem grandes preocupações de inovação ou de modificarem o que quer que fosse, visariam sobretudo acolher o excesso de crianças face à oferta educativa pública.

Tudo também nos indica que a maioria dos sindicatos que, no princípio do século abrem escolas primárias, o fazem numa óptica "complementarista", mas a irrupção dos anarquistas no campo sindical vem fazer deslizar este "complementarismo" para uma situação que poderemos claramente definir como substitucionista.

Teremos assim uma fase, do princípio do século até ao final da década de 20, em que, coexistindo com as estratégias complementaristas e mesmo por vezes estatistas, o que marca a posição do movimento operário português perante a educação é a adopção, sem margem para ambiguidades, de uma atitude Substitucionista.

Tal atitude viria a ser completamente erradicada das tradições operárias pelo Partido Comunista Português, que iria adoptar essencialmente uma atitude que poderíamos classificar de estatista, o que se compreende perante as opções ideológicas deste Partido, mas também perante a evolução que entretanto se teria dado no ensino público e sobretudo no ensino privado, que com a ascensão do salazarismo iria ser ocupado de uma forma quase que total pela Igreja Católica.

18) Tratando-se de uma imprensa cujo objectivo ultrapassa a divulgação das escolas operárias, esta, é ainda assim, o único apoio documental que nos permite seguir e esboçar o percurso de tais escolas, de uma forma que cremos não se afastar muito da realidade, pesem ainda as "zonas de sombra" que afastam conclusões muito seguras.

19) Pouco ou nada se sabe sobre esta instituição que nunca vem referenciada entre as ligas educativas populares, universidades livres, universidades populares e outras em que a 1ª República foi tão fértil. Sabemos através de referências encontradas no diário " A Batalha", que esta instituição terá sido fundada em 1924 e que a partir de meados do ano de 25 muitas das escolas sindicais passam a ser organizadas sobre sua tutela. De facto, a partir deste ano, detectámos 8 secções desta universidade, todas localizadas em sindicatos ou associações populares onde já existiam escolas operárias.

20) Como atrás dissemos não temos uma certeza absoluta sobre o significado desta "passagem de mão", que tanto pode significar um avanço no que diz respeito à organização e coordenação do aparelho escolar sindical como um reflexo da incapacidade financeira destes sindicatos e da sua consequente impossibilidade de manter as suas escolas, ou ambas as coisas.

21) Síntese essa que é de certa forma recuperada pela revolução do 25 de Abril de 1974, como o faz notar Stephen Stoer: "... Como é que a concepção «sergiana» do professor tem sido posta em Portugal desde o 25 de Abril? Basicamente ela tem sido articulada através de formas de «educação centrada na criança» (child-centered education), ou nas palavras de Snyders, «pedagogias não directivas», aliadas com a ideologia socialista. Estas formas têm representado uma alternativa libertária à endoutrinação ideológica que constituía a maior parte da educação sob Salazar, e também às tentativas da indústria, dentro dum contexto capitalista, de determinar o que seria a educação em Portugal..." (Stoer, 1982, p. 16).

22) Na sua obra "Pedagogia Sociológica", Adolfo Lima, na página 377, ao falar dos seus primeiros tempos nesta escola diz-nos o seguinte: "... Era então uma escola gratuita, sustentada por quotas mensais de 10 centavos, por donativos particulares e outros recursos como benefícios em teatros, etc...". Como veremos no decurso da tese, a partir de 1911, começará a haver alunos que pagam (os que podem), e a partir de 1912, data em que a escola é reconhecida como sendo de utilidade pública pelo governo da República, esta passará a apoiá-la financeiramente o mesmo se dando com a Câmara Municipal de Lisboa. Mas estas subvenções, partindo dum Estado cuja vida política foi algo conturbada, não impediram que a crise financeira se instalasse duma forma quase que definitiva a partir do princípio da década de 20.

23) Como exemplo do que atrás dissemos, basta-nos seleccionar alguns dos dispositivos reguladores de comportamento, previstos no "Regulamento Geral das Escolas Industriais", da autoria do Ministério do

Comércio e Comunicações, sob a forma de Decreto, com o número 6:286, publicado pela Imprensa Nacional e datado de XIX de Dezembro de 1919, ou seja, quinze anos depois dos Regulamentos da Escola Oficina que aqui estamos analisando.

Desta forma, no referido "Regulamento...", que, só em volume, é composto por 41 páginas, para as escassas seis páginas do Regulamento da Escola Oficina N°1, escolhemos apenas algumas das regulamentações que maior efeito de contraste poderão exercer face ao que, sobre os mesmos assuntos, se estatuía nos Regulamentos da Escola que nos interessa analisar.

Assim, logo na p. 21 do dito Regulamento, e sobre os deveres dos alunos se diz o seguinte:

"... Artº 86. São deveres dos alunos:

1 - Comparecerem nas aulas e oficinas às horas e dias marcados no horário e semanário escolar;

2 - atenderem com respeito a todos os conselhos e advertências dos seus superiores, e as ordens recebidas por intermédio do pessoal menor;

3 - apresentarem a justificação da falta à aula ou oficina;

4 - terem no melhor estado de conservação as ferramentas e outros objectos que lhes forem distribuídas;

5 - deixarem no melhor estado de asseio e arrumação, ao terminar as lições e o trabalho oficinal, as ferramentas e todos os utensílios que lhes forem distribuídos;

6 - satisfazerem a importância de qualquer artigo que percam ou estraguem, quando não seja por motivo justificado;

7 - não executarem qualquer trabalho que não seja autorizado pelo mestre...".

De seguida, na p. 23 regulamentam-se as penas disciplinares aplicáveis aos alunos. São elas as seguintes:

"... 1° - Admoestação particular
2° - Admoestação na aula
3° - Repreensão lida em todas as aulas e registada
4° - Perda temporária de subsídio
5° - Expulsão temporária
6° - Expulsão definitiva..."

As comparações entre este tipo de regulamentos e os similares existentes na Escola Oficina N°1, terão de ser, no entanto, extremamente cuidadosas. Na realidade, existem, como já antes dissemos, cerca de quinze anos de diferença entre estes regulamentos. De seguida, as diferenças de dimensão entre o tipo de instituições em confronto justificaria, só por si, um tipo de regulamentações expressas, muito mais claras e minuciosas em escolas industriais do Estado onde a massividade do ensino impediria a existência de regras informais, mas de objectivos não muito diferentes, das prescritas na Escola Oficina N°1.

Ainda neste ponto, e como veremos adiante, à medida que o corpo discente da Escola Oficina for crescendo, sobretudo nos dois ou três primeiros anos da sua existência, este tipo de regras irão sendo a pouco e pouco formalizadas, para, a partir de 1907, começarem a ser alvo de cerradas críticas, acabando por ser praticamente desmanteladas até 1910. Por fim e para evitarmos conclusões precipitadas, diga-se que o público

discente das escolas industriais era composto por crianças cujo mínimo de idade eram os treze anos, e que, a completarem o curso sem repetição de anos, elas teriam entre dezasseis e dezassete anos, quando abandonassem estas escolas. Tal leque de idades, sendo possível nos primeiros anos de vida da Escola Oficina, não parecia ser o desejável, preferindo-se sempre crianças que estivessem mais perto dos sete anos de idade. Por fim, temos de ter em conta que, se para a análise do "ambiente pedagógico" duma instituição, os regulamentos disciplinares são importantes, esta análise fica longe de se esgotar neste género de regulamentos, sendo necessário o acesso a outro tipo de dados que, possíveis de obter em relação à Escola Oficina N°1, se mostram de todo impossíveis, pelo menos no âmbito do nosso trabalho, de ser obtidos nos casos das escolas profissionais estatais. Desta forma, e entrando em conta com este tipo de referências, ou seja, a distância temporal entre estes regulamentos, as dimensões institucionais e as diferença de idades entre os alunos de ambas as instituições, lógico seria que estes regulamentos fossem diferentes. Os seus pontos comuns permitem-nos, no entanto, filiar as referências iniciais da Escola Oficina no campo das instituições de formação profissional.

24) Esta forma de apresentar a liberdade e a criatividade como sendo aspectos importantes da pedagogia, tudo isto subordinado à construção de um "cidadão responsável", poderá ser encontrada de uma forma muito clara no ideário pedagógico-educativo de republicanos como Bernardino Machado, exposto e dicutido por Rogério Fernandes (1985). Tais intentos seriam também visíveis, ainda que de forma esporádica, no Decreto de 29 de Março de 1911, mas nada indica que tais princípios tenham caracterizado de uma forma clara os métodos pedagógicos postos em prática pela 1ª República.

Quando muito, e nisto já nos podemos apoiar em dados seguros, a "Cultura de Poder" dos Republicanos permitiu um espaço de intervenção dos professores nas suas escolas que teria tornado possível a concretização em alguns casos de práticas coerentes com estes princípios, nada nos indicando no entanto que se tivesse tratado de uma "Prática de Estado" que tivesse ultrapassado a tão frequente retórica do republicanismo.

No domínio do ensino privado, os primeiros tempos da Escola Oficina N°1, fazem-se pois eco dos propósitos liberais que encrustam as propostas pedagógicas de um sector do republicanismo em que se insere Bernardino Machado, que, como à frente veremos, será um frequentador assíduo desta escola.

Mas diga-se que, apesar de contributos como o de uma parte importante da obra de Rogério Fernandes, a que se devem acrescentar os inevitáveis nomes de Salvado Sampaio, Filomena Mónica, António Nóvoa e Joaquim Ferreira Gomes, entre outros, as linhas de acção pedagógicas especificamente características do pensamento republicano, por um lado, e as práticas recomendadas pela República, por outro, ainda se encontram longe de ter sido alvo de um estudo sério e exaustivo que mereceriam.

De grande interesse para o esclarecimento deste facto seria sobretudo a análise dos relatórios, avaliações e recomendações do corpo de inspectores, uma das poucas formas de que dispomos de conseguir perceber se de facto houve um esforço por parte das administrações educacionais da 1ª República no sentido de imprimir uma marca pedagógica diferente e consistente a este sector.

25) Sobre isto de os graus corresponderem a anos, ver o plano de estudos para a cadeira de "Noções de Coisas..." publicado no Boletim da Escola Oficina N°1 em 1918 por António Lima, plano esse a que nos referiremos largamente numa fase posterior desta tese, e em que o primeiro grau corresponde às três primeiras classes do ensino primário, sendo os restantes graus correspondentes a anos lectivos, o que dará o curso desta escola como correspondente a 8 anos. Normal, visto que pelo menos nesta altura, o que se pretendia era a equiparação do curso à escola primária superior, ou ao 2° ano do Liceu.

26) Tentaremos nesta "nota" dar uma breve descrição crítica, matéria por matéria, às disciplinas componentes deste "Plano de Estudos para a Escola Oficina Nº1" datado de 1906-7. Desta breve recensão excluímos a Sociologia, por esta matéria ter sido apresentada no corpo deste ponto 2 do capítulo 2.

No que diz respeito ao **Português**, esta cadeira é dada durante os cinco primeiros anos do curso, e tem, no seu plano, aspectos que, se bem que contraditórios à luz do que hoje se sabe sobre a aprendizagem da língua materna, não deixam de ser curiosos e interessantes.

Assim, quer no primeiro quer no segundo grau, que, neste programa, pensamos que, efectivamente, ainda correspondem ao primeiro e segundo ano de escolaridade, é dada uma importância fundamental à "escrupulosa correcção da pronúncia e da construção oral", ou seja, a ensinar todas as crianças a "falar bem".

Por outro lado, aparece também como preocupação fundamental, nestes dois primeiros anos, a leitura, e sobretudo a compreensão e interpretação dos textos lidos, a par da utilização, por exemplo, no 2º ano, do Dicionário. De notar, no entanto, que em parte alguma deste programa se fala de "aprender a ler", pelo que confirmamos aqui que estas crianças já viriam para esta escola com rudimentos de leitura e escrita.

A "escrita" aparece neste programa sob a forma de "caligrafia", logo no 1º grau, estendendo-se por mais dois, até ao 3º.

No que diz respeito à gramática, verdadeira "bête noire" dos pedagogos influenciados pelas teorias da educação nova do princípio do século, ela só aparecerá, neste programa, no 4º grau, ou seja, em condições ideais, para crianças entre os dez e os onze anos, e sob a forma de "... dedução de regras gramaticais dos muitos exemplos de analogias apresentadas (sem decorar)..." (Ob. cit. p. 9). Ela continuará, no ano seguinte, passando-se aqui para uma, pelo menos de aspecto, bem pesada "... Leitura da Gramática...".

Este programa, poderíamos dizer, que, nas suas prioridades, termina com a parte dedicada ao estudo da Literatura, que começará, no 3º grau, com a "... leitura de autores contemporâneos e do século XIX...", seguindo-se no 4º grau a "... leitura de autores dos séculos XIV a XIX..." (sic), terminando no 5º grau, com "... história da literatura portuguesa, pela leitura metódica de obras típicas das diversas épocas literárias acompanhada de indicações históricas sobre o meio e os autores...".

Este estudo da literatura é auxiliado pela leitura e representação de peças teatrais.

No que respeita à " composição", pouca importância parece ela ter neste programa, em que só no último ano, ou seja, no 5º grau é que dela se fala do seguinte modo: "... Composição (pequenas descrições, cartas, etc.)..." .

Desta forma, reestruturando e resumindo este programa de Português, poderíamos dizer que ele é composto das seguintes temáticas, e por ordem cronológica: " aprender a falar", "aprender a compreender a leitura", "aprender a escrever, através da caligrafia", "história da literatura em geral e da portuguesa em particular" e finalmente "gramática" . Programa sem dúvida a merecer muitos comentários, e onde se nota ainda um peso excessivo de algumas concepções clássicas sobre o assunto, concepções essas que serão em parte corrigidas no "Plano de Estudos..." de 1912.

Passamos em seguida para aquilo a que no programa é chamado de "**Noções Práticas Rudimentares...**" de aritmética, botânica, física, química, zoologia e biologia, e que constitui um dos "pratos fortes" das matérias propostas neste plano de estudos.

Aqui as coisas complicam-se um pouco: de facto, dificilmente, conseguimos ver alguma unidade nestas " Noções" todas, o que implica que as descrevamos, sintéticamente, uma por uma.

Aliás, ao contrário do que sucederá no "Programa..." de 1912, em que esta cadeira teria uma parte comum englobando todas estas matérias, para a partir de determinado grau se desdobrar em disciplinas específicas de física, química, etc., a forma como ela aqui é exposta leva-nos a pensar que, na realidade, ela se desdobraria, logo desde o princípio, em disciplinas separadas, sendo aquilo que lhes daria uma certa unidade simplesmente o facto de o professor ser o mesmo.

Começando com a **Aritmética**, vemos que nela se ensinam as bases do cálculo e se tenta consolidar a noção de número através de "... problemas muito simples e recreativos..." (p. 9), passando-se logo para problemas de índole essencialmente prática, como sejam o uso do metro e o sistema monetário português, constituindo estes os aspectos principais do 1° grau.

No 2° grau, são dadas as operações sobre números inteiros, decimais e quebrados, constituindo a parte prática, a prática de pesagens, medições de terrenos e o uso do litro. No 3° grau, são os números complexos e as regras de três, simples e compostas, que constituem o essencial da matéria dada. As partes de índole mais prática consistem na "... base e origem dos pesos e medidas-metros cúbicos e quadrados-equivalências..." (p. 10).

O 4° grau é ocupado em revisões e exercícios, passando-se, no último grau de duração desta matéria, para uma parte toda ela mais virada para a prática, neste caso o comércio: "... Regras de juro, companhia e liga-medidas agrárias-sistema monetário dos principais países-câmbio-várias medidas usadas-medidas inglesas..."

Como é claro por aquilo que expusemos sobre este programa de Aritmética, ele aparece nos cinco primeiros graus deste curso. Ressalta também do que transcrevemos a preocupação por parte deste programa em acentuar a parte de utilização prática dos conceitos da aritmética.

No que diz respeito à **Botânica**, o 1° grau é ocupado em palestras de familiarização com o mundo vegetal, onde há excursões, etc., seguindo-se um 2° grau em que, através de experiências, as plantas são estudadas nas suas várias partes: raiz, caule, folha, fruto, etc. Nos anos seguintes, verifica-se o aprofundamento do estudo da planta, passando pelas funções de nutrição, a respiração, a anatomia dos órgãos de reprodução, e no último ano (5° grau) a utilização das plantas na vida económica. Este estudo da Botânica estende-se pelos primeiros cinco anos do curso.

Passando agora para a **Física**, vemos que o primeiro ano em que esta matéria é dada (2° grau), ela é-o sob a forma de experiências demonstrativas das três formas de organização da matéria: os sólidos, líquidos e gasosos e as suas propriedades. No grau seguinte são estudados durante todo o ano, o calor e o som. O 4° grau é ocupado com o estudo da luz e as suas aplicações práticas (câmara escura, máquina fotográfica, animatógrafo, microscópios, telescópios, etc), sendo o 5° dedicado à electricidade, estando presente todas as componentes práticas dela derivadas, um pouco à semelhança da lógica que tem norteado todo este programa de "Noções Práticas...".

No 3°, 4°, 5° e 6° graus surge também o estudo da **Química**, que, seguindo a lógica dos programas anteriores, procura no primeiro ano, através de experiências demonstrativas, dar duma forma atraente os princípio básicos desta disciplina, para os desenvolver no 4° e 5° graus, sendo o 6° grau uma demonstração da utilidade prática do que foi estudado.

Como curiosidade e também para termos uma ideia mais precisa dos objectivos destas disciplinas incluídas na designação de "Noções Práticas Rudimentares...", achamos interessante transcrever as matérias incluídas neste 6° grau de Química: "... Fermentações: vinho; vinagre; aguardente; álcool. - Pão; pastas alimentares - Culinária - Conservação de matérias orgânicas - Economia doméstica - Sabão - Branqueamento e tinturaria.

Prática (sublinhado no texto) de análise química - Breve notícia sobre notação química..." (p. 13).

Quanto à **Zoologia**, ela surge durante os três últimos graus deste curso (4°, 5° e 6°) constando o primeiro ano de palestras sobre os animais "... tendentes a mostrar a seriação da escala animal - grandes animais extintos; vestígios; fósseis - luta pela vida. Selecção - hereditariedade - transformismo...".

Nota-se, neste primeiro ano de Zoologia, a preocupação na introdução de temáticas que pelo seu conteúdo se aproximam de temáticas sociais, como "a luta pela vida", a "hereditariedade - transformismo", temáticas essas que estariam simultaneamente a ser trabalhadas na cadeira de Sociologia que iremos de seguida analisar. Os dois anos seguintes deste programa são inteiramente dedicados ao estudo do homem, sobretudo nos seus aspectos fisiológicos, em comparação com os restantes vertebrados.

Quanto à **Biologia**, esta só é dada no último ano do programa de estudos da Escola Oficina N°1 e muito pouco sabemos sobre os conteúdos ensinados, visto que apenas se diz tratar-se de "breves noções".

Este conjunto de disciplinas que até ao momento temos vindo a descrever, e a que se devem acrescentar a cadeira de Sociologia na qual estavam contidas matérias referentes à Geografia, constitui alguns exemplos do que no "Plano de Estudos para a Escola Oficina N°1" é chamado de " Educação Geral Primária".

Segue-se e como já atrás tinhamos exposto a "educação profissional" deste "curso de Entalhador".

Duma forma breve esta educação profissional é composta de três disciplinas: Desenho, Construção de Mobiliário e Trabalho de Talha.

Desenho, que se estende pelos seis graus do curso, tem um carácter acentuadamente profissional, até ao final do 3° grau, com matérias como "ornato", "noções elementares de geometria", "cópia de gesso", "problemas geométricos", "molduras de arquitectura", entre outras.

A partir do 4° grau, parece ser dada mais importância a matérias de tipo "artístico-decorativo", não descurando, no entanto, as anteriormente mencionadas.

Assim o essencial destes três últimos graus na disciplina de Desenho é constituído por matérias como "estilização da flora", desenho artístico", "composição artística" a par de outras como "noções elementares de perspectiva", "breves noções de arquitectura" e poucas mais. De realçar que se trata claramente da aprendizagem do desenho como matéria, e não a sua utilização como forma de expressão ou comunicação livre que anos mais tarde constituirá mais uma "coqueluche" das formas de intervenção da educação nova e seus derivados.

No que diz respeito à **Construção de Mobiliário**, esta disciplina estende-se pelos primeiros cinco graus do curso, sendo a que, na nossa opinião, assume mais claramente o estatuto de disciplina de índole "profissional".

Ela consiste nos três primeiros graus em aprender as técnicas fundamentais da carpintaria, tais como "serrar", "nomenclatura e aplicação de ferramentas", "aparelhar" "engradar" "cortar", "armar", "trabalho de torno" a par do conhecimento e das características das diferentes espécies de madeira. No 4° e 5° graus passa-se à carpintaria propriamente dita, com a construção de mobiliários, e simultaneamente ensina-se aquilo a que poderíamos chamar de "a parte comercial " da Construção de Mobiliário: orçamentos, custo de material tempo de trabalho, valor industrial, etc.

Quanto ao **Trabalho de Talha**, é destas matérias a que mais claramente, na nossa opinião, assume a figura de matéria "artística", no sentido do trabalho como forma de expressão e criatividade.

Ela estende-se do 2° ao 6° graus e começa, no 2°, com a "modelação em barro de motivos da flora". A modelação em barro continua no 3° grau e só no fim deste é que se começa com os "primeiros ensaios de escultura em madeira". No 4° grau intensifica-se a "escultura em madeira", mantendo-se no entanto a modelação em barro. No 5° grau à" modelação em barro" e à " escultura em madeira" acrecenta-se a "modelação em cera" e a "aplicação do trabalho de talha ao mobiliário".

Finalmente no 6° grau, as matérias são de índole acentuadamente cultural: "... composição artística - história de arte: em geral, comparada com a história social e a história literária; em especial, do mobiliário..." (ob. cit., p. 19).

Assim termina esta longa exposição sobre os objectivos e currículo deste "Plano de Estudos da Escola Oficina N°1" do ano de 1906-1907.

27) Mesmo repetindo o que até aqui fomos dizendo sobre o assunto, e no que respeita aos planos educativos socialistas, ver entre outros o excelente trabalho de T. Dietrich, "La Pédagogie Socialiste", editado em Paris pelas edições "François Maspero" em 1973.

Sendo um crítico do marxismo e, portanto, das suas concepções educativas, o autor não se limita à abordagem das questões educativas presentes na obra de Karl Marx ou aos planos educativos levados a cabo pela facção bolchevique, expondo e criticando também os planos levados a efeito pela social-democracia alemã e austríaca do período de entre as duas guerras mundiais.

Implicitamente, o autor não estabelece grandes diferenças entre as bases ideológicas e mesmo, as práticas relativas à educação, entre as facções sociais-democratas alemãs e austríacas por um lado e a facção bolchevique, por outro, pelo menos no que respeita aos primeiros anos de vigência do socialismo na U.R.S.S.

Ainda no que a este assunto diz respeito, a terceira família do socialismo europeu, ou seja o anarquismo, é tratada duma forma bastante interessante por entre outros M. Dommanget, na sua obra "Les Grands Socialistes et L'Education" editada em Paris pela editora Armand Colin e publicada no ano de 1970. O capítulo referente a Proudhon mostra como eram importantes, no que ao campo da educação concerne, as semelhanças entre Marx e este autor, que põem como estando na base dos planos educativos socialistas o conceito de "trabalho produtivo", em relação ao qual todos os planos se devem subordinar.

Esta posição vem a ser parcialmente corrigida por autores como Kropotkine que vem a dar mais ênfase aos aspectos de liberdade e de supressão do autoritarismo na escola, pugnando abertamente pela educação integral, não só como forma de supressão do papel da escola na reprodução da sociedade em classes sociais, mas também da educação integral como ideal de formação humana.

Todos os estudos efectuados sobre a influência do anarquismo em Portugal, de que se destaca a tese de doutoramento de João Freire, já aqui referida, nos indicam que Kropotkine era bem mais conhecido e lido pelos operários e intelectuais da área do anarquismo do que Proudhon, tendo portanto este príncipe russo exercido uma maior influência na formação dos anarquistas portugueses que Proudhon.

28) Na Europa e não só, como é natural se pensarmos nas grandes correntes migratórias para as Américas, sobretudo do Sul, que ocorreram nos princípios do nosso século, Abel Paz autor duma interessante e completa biografia dum dos grandes nomes do anarquismo espanhol, Buonaventura Durruti, publicada em dois volumes (s. d.) pela Editora Assírio e Alvim com o título de "O Povo em Armas", ao referir-se ao exílio mexicano de Durruti tem este excerto que passaríamos a transcrever:

> *"... e era preciso sobretudo ajudar os sindicatos desejosos de abrir escolas racionalistas, inspiradas nas escolas criadas por Francisco Ferrer em Espanha, em 1906. O Sindicato dos Trabalhadores do Petróleo já tinha aberto uma dessas escolas a qual contava com mais de duzentos alunos. O dos Restaurantes queria abrir outra. O seu presidente contou que recebeu uma carta de Durruti, convidando-o a almoçar (...) Propôs-me de chofre: «que pensas da ideia de*

abrir cem escolas como a do Sindicato do Petróleo?». Retorqui-lhe: é um belo sonho..." Miguel - nome utilizado por Durruti no México-ripostou logo: não é nada um sonho, é mas é uma realidade. Dentro de pouco tempo disporás de cem mil pesos para essa tarefa..." (p. 91).

Se estes cem mil pesos oferecidos por Durruti na sua qualidade de "expropriador" chegaram a ser entregues e se as escolas chegaram a ser criadas eis o que a obra, mais vocacionada para assuntos mais emotivos, não nos chega a dizer.

Sabe-se também, já na Europa, mas mais para leste, das tentativas de Nestor Mackno, o guerrilheiro anarquista ucraniano que combateu simultaneamente as tropas alemãs, o Exército Vermelho e o Exército Branco, no confuso período que se seguiu à primeira Guerra Mundial e à Revolução de Outubro, se interessou pela instalação de escolas do tipo das preconizadas por Ferrer, como nos conta Archinov, na sua "História do Movimento Macknovista", editada pela Assírio e Alvim em 1976 (p. 199).

Estes são, além de outros exemplos, planos e intenções que reflectiam a influência do pensamento socialista na educação, e particularmente da sua corrente anarquista. Aqui se poderão incluir a Escola Racional de Barcelona criada por Francisco Ferrer, as Escolas Livres de Hamburgo, a Escola de Cempuis da autoria de Paul Robin, a de "La Ruche" de Sébastien Faure, e mais tarde e no limite, Summerhill e o Movimento da Escola Activa de Freinet. Tratava-se na verdade duma rede, por vezes informal, outras vezes mais estruturada (casos das Escolas Racionais de Ferrer, mas sobretudo do movimento organizado por Freinet) de instituições e organizações que, tendo de ser analisadas individualmente, só poderão no entanto ser compreendidas como um todo de que a Escola Oficina Nº1 de Lisboa fazia parte.

29) Os libertários presentes nesta escola não gostavam que um aluno se mantivesse com um único professor, entre outras razões pelo facto de temerem que tal professor conseguisse exercer uma grande influência sobre as crianças, contribuindo assim para "modelar" a personalidade da criança, o que era algo de contrário ao objectivo libertário de formar "indivíduos únicos para serem eles mesmos".

30) Sem descermos ao pormenor a que recorremos quando da análise do plano anterior, interessa-nos, portanto, analisar algumas das questões que aqui assinalámos, o que passaremos a fazer de seguida. Mas fá-lo-emos sobretudo em relação àquilo que considerarmos diferente e inovador, ou, pelo contrário, que consideremos como um recuo face ao "Plano de Estudos..." de 1906-1907.

No que diz respeito ao programa de **Aritmética**, como já atrás tinhamos dito, ele aparece descrito de uma forma autónoma em relação ao programa de "Noções Práticas...".

O espírito sendo o mesmo do programa anterior, ou seja, a aprendizagem da Matemática recorrendo sempre a um suporte prático, o programa parece ser, no entanto, um pouco mais desenvolvido face ao "Plano de Estudos" de 1906, sendo também, ao exemplo do que se passa com todas as outras disciplinas, mais baseado em metodologias pedagógicas que poderemos classificar de activas.

Corroborando o que vimos dizendo, vemos que, por exemplo, do programa da 3ª classe do 1º grau fazem parte actividades como "... contagem e troca de dinheiro por meio de compras e vendas. Uso das medidas usuais: metro, litro e balança, colocando-se os alunos na situação de comerciantes e consumidores, vendendo e comprando aos seus camaradas..."

Este tipo de ligação entre o mundo dos números e o mundo da vida continua bem evidente em todo o resto do programa através, por exemplo, no 2º grau, da "... pesagem e distribuição de rações na cantina da escola - A Solidária. Cobrança de quotas da associação escolar A Solidária...".

Esta é outra das matérias comuns a todas as crianças e com o mesmo programa, independentemente das opções de estudos, até ao 5° grau. O 6° grau desta cadeira destina-se apenas aos alunos que escolheram o "Curso Primário Especial e de Praticante de Escritório", fazendo o seu programa jus à especialização escolhida:

> *"... Síntese dos conhecimentos adquiridos. Exercícios práticos das principais operações do comércio. Prática de cálculo comercial - contas correntes. Noções elementares de escrituração comercial. Livros principais e livros auxiliares. Sua escrituração. Escrita da Associação escolar a A Solidária...".*

Segue-se a cadeira de **Francês** cujas principais alterações, face ao programa anterior, consistem no facto de ela começar a ser leccionada desde a 1ª turma do 1° grau, informalmente, e aproveitando o facto de a professora de Trabalhos Manuais Educativos ser francesa, de seu nome, Georgette Royant.

Esta professora, que se manteve até à década de 30, leccionando na Escola Oficina N°1, aproveitava o facto de as crianças estarem na aula trabalhando o papel, o cartão, as cores e tudo o que veremos constituir o currículo desta matéria, para lhes ir falando só em francês, e a pouco e pouco lhes ir ensinando os nomes dos dias da semana, os meses, a numeração, etc. Só a partir do 2° grau é que esta disciplina se autonomiza, praticamente nos mesmos moldes que foram definidos no "Plano de Estudos..." de 1906. Trata-se de mais uma cadeira comum a todos os alunos até ao 5° grau (inclusive), para só ser seguida, durante o grau seguinte pelos alunos do "Curso Geral Primário...". Neste último grau insiste-se um pouco mais com as questões referentes à cultura e literatura francesas.

A esta cadeira segue-se a **Sociologia**, que neste programa se encontra desdobrada em **Geografia, História e Educação Social.**

Pouco há a dizer em relação a esta cadeira que não tenhamos já dito, quando, descrevendo o "Plano de Estudos..." de 1906, a tinhamos também descrito. A matéria é exactamente a mesma, assim como os objectivos e as metodologias.

O desdobramento da antiga Sociologia Geral em História e Educação Social, não representa modificações no conteúdo das matérias, relativamente ao plano anterior, mas apenas uma racionalização dos mesmos, com tudo o que é do âmbito histórico-social a passar para a disciplina de História, e a parte prática, ou seja, as discussões temáticas sobre as atitudes, comportamentos e valores a transitarem para o espaço da Educação Social. Quanto à Geografia, ela continua praticamente com o mesmo programa e objectivos. Assim, em termos de duração, a Geografia é ministrada desde a terceira turma do 1° grau, estendendo-se até ao 4° grau, a Educação Social, do 2° ao 6° graus e a História, do 3° ao 6° graus.

Como novidade deste currículo, temos a cadeira de **Trabalhos Manuais, Artísticos e Profissionais**, dada desde o 1° ao 4° grau para todos os alunos, e nos 5° e 6° grau, apenas para os do "Curso Primário Especial".

Sem nada que nos chame particularmente a atenção, esta cadeira era ocupada, pelo menos nos primeiros anos, naquilo a que vulgarmente ainda hoje se chama de "trabalhos manuais", ou seja, trabalhos de cartão, cartolina, composição de cores, evoluindo a pouco e pouco para o que poderíamos designar de "artesanato": Redes, sacos e cestos de verga, trabalhos em latão e folha-de- flandres, olaria, etc.

Com esta disciplina, termina aquilo a que no "Plano de Estudos..." de 1912, tal como no anterior, era designado por "**Educação Geral Primária**" não sendo aqui descritas, quer a "**Ginástica**", quer a "**Música-Canto Coral**", por razões que desconhecemos.

No que à educação profissional concerne, há a salientar várias modificações que traduzem, pensamos nós, um aprofundamento ligado à diversificação dos cursos contidos neste plano relativamente ao de 1906.

Assim, o Desenho continua a ser uma das cadeiras fundamentais deste curso, independentemente das opções dos alunos, visto que ele é ministrado em todos os graus desta escola. A partir do 4° grau, somos informados por uma nota de pé de página deste programa (p. 10) que "... o aluno especializar-se-á no género de desenho que for mais conexo com a profissão que seguir...". Esta disciplina continua a ter as características essenciais que já lhe tinhamos notado quando a descrevemos a propósito do plano de 1906, ou seja, ela é aprendida como uma matéria com um cariz técnico-profissional-artístico algo clássico, mas, sinal dos tempos, com uma maior incidência no "desenho livre", totalmente ausente do currículo anterior.

Como novidade neste programa temos a disciplina de **Modelação**, que, ocupando um espaço bastante amplo neste currículo se, dedica sobretudo à aprendizagem da modelação em barro e em gesso. Comum a todos os alunos nos quatro primeiros graus do curso da Escola Oficina N°1, ela destina-se, no 5° grau, somente aos alunos que, escolheram a opção profissional, para no 6° grau ser exclusiva para os alunos que dentro da opção profissional, escolheram a especialidade de "Escultor-Estucador".

Marcenaria tem o mesmo programa que a antiga disciplina de "Construção de Mobiliário" e é comum a todos os alunos desde a 2ª turma do 1° grau, até ao final do terceiro. A partir do 4° grau ela é ministrada aos alunos da opção profissional, e no 6° grau, ela bifurca-se em "Construção de Mobiliário", seguida pelos alunos que escolheram a especialização de "Marceneiro", e " Trabalho no Torno" para a especialização de "Torneiro".

Por fim, e terminando a descrição deste "Programa de Estudos..." de 1912, temos a cadeira de **"Talha"** que, tal como a de"Marcenaria", é comum a todos os alunos desde a 3ª turma do 1° grau até ao final do 3°, passando a ser exclusiva da opção profissional a partir do 4° grau, e exclusiva da especialidade de Entalhador, no 6° grau. O programa é praticamente o mesmo do do plano de 1906, sendo reforçado o trabalho de madeira, em detrimento do de barro e do de gesso, aqui desviados para a disciplina de Modelação.

31) Assim, os dados facultados por António Lima ("Como Ensinamos as Ciências" in "Boletim da Escola Oficina N°1", n°2, Abril de 1918), não nos falando das disciplinas e matérias que nesta altura são ministradas, apresenta-nos uma "Orientação e Plano Geral dos Cursos" da Escola, referente ao **ano de 1917, que** exporemos e comentaremos.

Indica-nos este plano que, e como já sabíamos, o curso é igual até ao 3° grau. A partir daí, ele subdivide-se em três "troncos", que são os seguintes: o **"Curso Especial Literário-Científico"**, o **"Curso Preparatório Profissional-Masculino-Feminino"**, e o **"Curso Especial de Educação Feminina"**.

Quanto ao primeiro, os seus objectivos são a **"admissão aos liceus"**, e no dizer do autor, reveste-se dum carácter "literário-científico sem exclusão do manual" (p. 76).

O segundo, ou seja, o "Curso Preparatório Profissional-Masculino-Feminino", divide-se em quatro pré-especializações, que por sua vez vão dar origem a 15 especializações, ou saídas académicas e profissionais, que não temos outra solução senão enumerar.

As quatro pré-especializações e as respectivas especializações ou saídas são as seguintes: Preparatório de Admissão às Escolas Industriais, com incidência em Pintura, Desenho e Máquinas (?), com carácter "artístico-científico sem exclusão do literário" e com o objectivo de **"admissão às escolas industriais"**.

De seguida temos uma pré-especialização de carácter "artístico-científico-manual sem exclusão do literário" com incidência em "Artes Plásticas" e cujos objectivos são a **"admissão às belas-artes"** ou a especialização na profissão de **"Modelador-Estucador"**.

Segue-se uma pré-especialização "Preparatória de Arte de Mobiliário" com carácter "técnico-manual sem exclusão de literário-científico" cujas especializações são as seguintes: **Torneiro, Marceneiro, Entalhador, Marceneiro Entalhador Decorador, Decorador, Serigueiro e Estofador.**

Finalmente, ainda neste "tronco" relativo ao "Curso Preparatório Profissional Masculino-Feminino", teremos a pré -especilização em "Artes Femininas", com carácter "manual, sem exclusão do literário-científico" e cujas especializações são as seguintes: **Serigueira, Modista de Vestidos, Modista de Chapéus, Florista, e Cozinheira.**

Por fim, o terceiro "tronco", sob o título de "Curso Especial de Educação Feminina", tem o carácter "científico-manual-utilitário sem exclusão do literário" e tem como saídas ou o **"Curso Clássico de Educação Feminina"** (?) ou a **"admissão aos liceus"**.

Na realidade, pensamos que este "Plano Geral dos Cursos" é um dado importante sobretudo para o estudo da evolução das propostas educativas desta escola e é, na nossa opinião, mais um dado a confirmar, se não a decadência, pelo menos algum desnorte que nesta escola já imperava neste ano de 1917.

32) Vejamos assim as matérias propostas por esta comissão:

Português, Francês, Aritmética, Noções, Sociologia, Desenho e Modelação, Trabalhos Manuais Educativos, Costura Lavores e Flores, Música e Canto Coral e Ginástica.

Esta proposta é aceite como se poderá depreender da acta da reunião de 28 de Abril de 1932 (a. d. 815, Abr. 1932) em que se faz um balanço dos custos de cada aluno por cadeira e outras contas do género.

Mas, na realidade, o que representa esta proposta?

Representa qualquer coisa que se assemelha ao "Plano de Estudos para a Escola Oficina N°1" de 1912, completamente amputado dos seus "Cursos de Aprendizado Profissional", ou seja, os cursos de Marceneiro-Entalhador, de Marceneiro, de Torno de Madeira e de Escultor-Estucador.

Representa também o contrário do que se tinha decidido e tinha sido escrito na acta de Novembro de 1917 de que damos conta na página anterior deste trabalho, que eliminava os cursos especiais primários em detrimento dos profissionais.

33) Este programa é apresentado em anexo, juntamente com o "Relatório e Contas Referentes ao Ano Económico de 1906-1907".

34) Esta questão dos "cadastros", que teve e terá sempre defensores, a pretexto dum mais profundo conhecimento das crianças e portanto duma maior exactidão na sua avaliação, era e é uma questão extremamente sensível, em que se está sempre á beira de resvalar para formas de controlo que atrás denominámos de "absolutas". Este perigo seria sempre mais sensível neste caso em que, ao que nos parece, pessoas que não tinham um contacto diário com estas crianças, como o sejam os directores desta escola, ainda detinham um certo poder nas decisões relativas à avaliação das mesmas.

Anos mais tarde, e como neste sub-capítulo veremos, eram constantes as reuniões entre professores, onde se discutiam os alunos caso a caso e numa óptica transdisciplinar, e em que tais discussões, ou as suas conclusões, eram assinaladas num livro denominado "O Caretas". De realçar no entanto as diferenças existentes entre este tipo de procedimento e aquilo que através das actas da Direcção nos pareceria ser este "cadastro". Na verdade, enquanto no primeiro caso se tratava de reuniões entre professores, ou seja, pessoas que contactam diariamente com as crianças numa óptica pedagógica, e que além do mais eram supostas terem um

preparação específica para a profissão que exerciam, nada disto era claro no que respeita a estes "cadastros". E veremos inclusivamente que, no primeiro caso, quando se tratava de formalizar estas discussões, passando-as para a escrita, no "Caretas" nem sempre a consciência dos professores estaria muito tranquila, como se nota através dos esforços que levam a cabo para que os seus alunos não tenham acesso a este livro.

De qualquer das formas, e neste caso a tentativa de imposição por parte das Direcções deste "cadastro", entre outras formas mais veladas de controlo das avaliações, terá, e também, na nossa opinião, de ser enquadrada, no problema mais vasto da legitimação do ensino nesta escola e das rápidas transformações que se dão, nesta como noutras questões, nestes vertiginosos anos finais da década de 10 do nosso século.

35) Excepção feita a uma parte dos alunos desta escola, no próprio ano de 1909, como forma de resolver o "passivo".

36) Lígia de Oliveira, filha do professor libertário Mário de Oliveira que nunca chegou a leccionar nesta escola, deixou-nos consultar um dos "Diários de Aulas" de seu pai, datado do princípio da década de 30. Trata-se de um documento notável, com a descrição pormenorizada das aulas e da forma como este professor de instrução primária conseguia, no início da ditadura salazarista organizar comissões de alunos, assembleias de aulas, organizar juntamente com os seus discipulos excursões educativas e toda uma série de panóplias educativas típicas do movimento da educação nova.

37) Ainda sobre esta "passagem de testemunho", estamos conscientes de que a sua determinação exacta e certeira envolve sempre uma certa dose de risco, mas teremos de perceber que num processo histórico qualquer que ele seja, e particularmente no que a este que estamos tentando descrever e analisar diz respeito, questões deste tipo têm de ser vistas com um cuidado extremo, visto que, e permitam-nos acentuar este facto, os republicanos e muito particularmente a Maçonaria, não são nunca, nem de longe nem de perto, "expulsos" da Escola Oficina N°1, que lhes pertence.

O que aqui procuramos realçar é que na dinâmica da escola, na determinação dos seus principais caminhos, e no processo de tomada de decisões a sócio-pedagógico-educativo, o caminho ascendente dos libertários desta escola, que desde o "Plano de Estudos ..." de 1906-1907, se vem revelando dum vigor assinalável, conhece aqui um momento decisivo, relegando as outras componentes da escola para um papel sècundário. É neste sentido que dizemos que são eles que legitimam a Escola Oficina N°1, durante um certo, e não tão curto como se poderia pensar, período de tempo na vida desta instituição.

38) Assim sendo, tudo parece indicar que o tempo de duração das aulas na Escola Oficina N°1 se situaria entre as seis e as sete horas, tendo em conta as interrupções para o almoço e as pausas entre as aulas. Está assim confirmada a duração do dia de trabalho, que tal como tinhamos sugerido em capítulo anterior andaria perto das seis horas diárias.

39) Nos professores, este tipo de discurso e de atitudes será sobretudo típico dos professores de Trabalhos Oficinais, eles próprios operários, o que desesperará o Conselho Escolar, que, em determinada altura, tentará mesmo tutelá-los, colocando-os debaixo da "direcção pedagógica" de outros professores, supostamente mais "intelectuais". Teremos ocasião de tratar este assunto, no sub-capítulo dedicado às "Transgressões e Punições".

40) Como se poderá depreender da leitura desta tese, tivemos também acesso a "Relatórios de Gerência..." referentes aos anos de 1905-1906, e 1906-1907. No entanto, por não existir, ainda, nesta altura, nestes relatórios gerais nada consta do Conselho Escolar.

41) Este será o nosso ponto de referência para a descrição do edifício da Escola Oficina N°1, pois foi-nos de todo impossível conseguirmos fontes que nos elucidem sobre a organização do espaço, na altura em que a partir de 1879, ele foi utilizado como creche.

42) Mais do que biblioteca, cremos, e em parte devido à pouca luz natural deste compartimento interior, que se tratava sobretudo de "depósito de livros", que requisitados, eram levados para casa, para as aulas ou para o "recreio". Que se tratava de um depósito muito activo, o que mostra que as crianças da escola oficina liam bastante, poderá ser constatado pelo número e movimento no que respeita a requisições, que nos é fornecido pela colecção do "Boletim da Escola Oficina N°1" datado de 1918, onde em cada número se processa a um levantamento destes movimentos.

43) Uma boa escola dos finais do século XIX, princípios do século XX, seria por exemplo a Escola Grandella de Aveiras de Cima (Azambuja), cuja planta encontraremos na página 70 do 1° Volume da obra de Filomena Beja, Júlia Serra, Estela Machões e Isabel Saldanha, que tão abundantemente temos citado.

Inserida num terreno cujas dimensões não são fornecidas, esta escola dispunha de 4 salas de aula cuja área seria de 45 m2 para as duas primeiras e de 50 m2 para as duas últimas, de dois recreios cobertos, cuja área não excedia os 40 m2 para cada um, e um gabinete, numa área total coberta de cerca de 380 m2. Compare-se esta área com a área coberta da Escola Oficina N°1, cerca de 1000 m2, e ver-se-á que não exageramos ao dizermos que esta última era, pelo menos do ponto de vista do espaço, e para a época, uma escola **grande**, e isto apesar da timidez da sua fachada, que não poderia ombrear com a imponente fachada desta Escola Grandella.

44) Não sendo aqui o espaço ou o momento para proceder a uma comparação sistemática entre as plantas e recomendações emanadas pelos diversos organismos estatais que foram tutelando as construções escolares na época em que se desenrola o nosso trabalho, e a planta da Escola Oficina N°1, bastará talvez citarmos as taxas de ocupação aluno /metro quadrado recomendadas pelo "Fundo das Construções Escolares" nas suas "Normas Técnicas, Higiénicas e Pedagógicas..." tais como foram aprovadas em Janeiro de 1917 (in Filomena Beja et all., pp. 121, 122).

Nestas "Normas...", e sobre o assunto acima citado, se diz entre muitas outras coisas, que o espaço por aluno em cada escola primária deve ser de 10 m2, estando as salas de aula previstas para uma lotação de 50 alunos. Tal tipo de normas, reflecte, a par de louváveis intenções desenvolvimentistas a que a República raramente conseguiu dar seguimento, uma visão perfeitamente massificada, massificadora e tradicional do ensino e da pedagogia, sendo totalmente alheias às experiências inovadoras que na altura, um pouco por toda a Europa e América, se desenrolavam.

Na verdade e aplicando este tipo de normas à Escola Oficina N°1, poder-se-ia dizer que nos seus 1600 m2 de área útil, poderiam trabalhar e estudar cerca de 160 alunos, sem problemas. A realidade é no entanto outra, visto que logo que o número de alunos desta escola ultrapassa a barreira dos sessenta/setenta, tal como começou a acontecer no início da década de 10, altura em que, e por volta dos anos de 1917-18 a sua lotação atingiu o número de 150 alunos, a escola entra, quase que poderíamos dizer, em colapso, as condições de trabalho

degradam- se acelaradamente, os problemas de comportamento em relação ao espaço acentuam-se e as queixas dos professores não cessam. Só com uma concepção de trabalho pedagógico que privilegiava os pequenos grupos, por disciplinas, com métodos de controlo de comportamentos que evitavam a repressão, com muita paciência e experiência dum excepcional lote de professores é que se conseguiu evitar que esta experiência fosse completamente arrasada, não se evitando no entanto uma clara decadência face a anos anteriores.

Invertendo a questão, poderíamos dizer que, para que esta escola funcionasse nas condições que se adivinhavam no seu projecto, o espaço **mínimo** que cada aluno deveria dispor andaria à volta dos 20 m2, o que daria para a lotação total da escola, um número próximo dos 80 alunos, com uma taxa de ocupação de pelo menos o dobro do que era previsto nas citadas "Normas..." emanadas, em 1917, do "Fundo das Construções Escolares".

Por outras palvras, a concepção e diversidade do espaço desta escola, que subentendia um tipo de trabalho pedagógico bem mais rico que o comum das escolas primárias portuguesas e não só, da altura, pouco ou nada teria a ver com as disposições gerais reguladoras na matéria, sendo de difícil, comparação, visto tratarem-se de realidades diferentes. Estas regras que poderiam funcionar em escolas primárias tradicionais, e que representariam mesmo acentuados melhoramentos face à realidade educativa portuguesa da altura, não tinham aplicação nesta escola, onde, além do mais, e para a manter com o estatuto que teve, ter-se-ía de ser bem mais rigoroso e exigente.

Actualmente, ou seja, no ano lectivo de 1989-90, e reflectindo bem a realidade educativa portuguesa, o espaço da Escola Oficina N°1, encontra-se alugado ao Estado, nele funcionando uma secção do Ensino Preparatório da Escola Secundária Luís António Verney, com cerca de 150 alunos por turno. Entrar, neste momento, nesta escola, é uma experiência penosa, a que por exemplo pessoas como Lucinda Lopes, que nela trabalhou noutros tempos e noutras condições, não se submete.

É também muito útil para termos uma ideia do que significam 150 alunos dentro deste espaço, como acontece na maioria dos estabelecimentos escolares portugueses, que se situam na continuação das concepções massificadoras que as "Normas..." de 1917 representavam.

Não deixa também de ser triste o facto de se saber que este número de crianças tenha sido aceite pelas direcções da Escola Oficina N°1 a partir de 1917. Muito se pode ver do que nesta escola se passava, quando se admitiam mais de 150 alunos neste espaço que tinha tradições diferentes das da maioria das escolas lisboetas.

45) Trata-se dos dados fornecidos pela Direcção na acta n°568 de 16 de Janeiro de 1917, e que nos indicam o número de 135 como sendo o total de alunos matriculados nesta escola, e o Boletim da Escola Oficna N°1, n°1 de Janeiro de 1918, que nos indica para o mesmo ano um número de matrículas igual a 147. Cremos a segunda fonte mais segura, visto tratar-se de uma fonte que dispõe de números recolhidos retrospectivamente, provavelmente tendo como base os registos completos de matrículas.

46) As médias, sendo o que são, neste caso das frequências reais dos alunos, poderemos dizer que o número de 114 é ligeiramente inferior ao que na verdade seria a frequência diária desta escola.

Na verdade esta média baixaria, sobretudo devido ao facto de nos meses de Agosto e Setembro, e ao contrário do que era prescrito nos planos de estudo da Escola Oficina N°1, uma parte substancial das crianças desta escola não a frequentava. De qualquer das formas, sem contar com estes dois meses, a média de frequências subiria para 120, o que mesmo assim representaria uma discrepância notável face à média de 153 inscritos ou matriculados.

47) Notem-se os pontos consagrados ao sistema de internato, e ao papel que o campo como espaço isolado da vida social, representa nos 30 princípios definidores do que, para Adolphe Férrière, deveria ser uma "escola nova", transcritos por Joaquim Ferreira Gomes em 1980.

48) Ainda e relativamente a esta questão da integração, quer se trate da primeira forma de a conceber, quer se trate da segunda, note-se aqui a demarcação propositada e clara que se estabelece entre os "de dentro" e os "de fora", com maneiras diferentes de a tornar operativa nestes dois casos, mas solidamente ancorada na visão que estes pedagogos teriam do que hoje chamamos "as relações entre a escola e o meio".

No primeiro caso, eram poucos os que entravam, pelo que, a despeito dos perigos em que incorriam os alunos mais velhos, mas menos inteligentes de serem contagiados pelos "vícios e os abusos" trazidos de fora, tudo acabaria por acabar em bem, tão grande era a desproporção entre "os de dentro" e "os de fora".

Quando as coisas se modificam um pouco, a reacção é puramente defensiva e reage-se como se estivessemos perante uma epidemia a que é preciso poupar os alunos mais velhos, pelo que se evitam os contactos entre estes e os "selvagens " que acabaram de chegar, cheios de doenças, vindos da sua tenebrosa selva de maus costumes e pior moral. Estes, só quando provarem que não "comem carne crua", o que poderia originar perigosas regressões nas antigas feras que tanto trabalho deram a amansar, só quando forem dignos, este "dignos" aqui traduzido pela palavra "aptos", a conviverem com a civilização, é que poderão ser misturados, e ainda assim, a pouco e pouco, com os mais velhos.

Aí, uma vez integrados, receberão os seus galões de alunos de pleno direito, constituído pelas blusas de trabalho, e poderão entrar pela porta da frente como qualquer um.

Eis o que sem dúvida se assemelha a um percurso iniciático tão característico das instituições que necessitam, para se afirmar, de demarcar bem as suas fronteiras entre elas e o mundo. Eis algo que nos faz pensar em internatos, nas Forças Armadas e nas instituições religiosas, e também, na eficácia da modelação de personalidades e comportamentos conseguida por estas instituições.

Mesmo correndo o risco de sermos bem cruéis para uma escola em que uma das sua razões de existir seria precisamente o de se opor às instituições atrás mencionadas, não poderemos deixar de realçar algumas identidades de processos presentes nestas diferentes realidades, que têm no entanto em comum o facto de quererem "educar".

49) Aqui a dúvida fica-nos: um aluno que estivesse a brincar no quintal e que dele fosse expulso, para onde iria?

50) Interessante, pelo que revela, é a ausência em todas estas regras, da palavra "proibir".

51) Aqui ao que tudo indica é também a própria Escola Oficina Nº1 que se isola de uma sociedade em que o "uniforme", em geral, é cada vez menos tolerado.

52) Aparecendo como matéria autónoma na descrição que é feita das matérias deste "Plano de Estudos...", cedo nos apercebemos, ao ler a sua explicitação, que a "Higiene..." faz parte da cadeira de "Noções..." regida por António Lima.

53) Não cremos que as diferenças na forma de tentar incutir normas e valores, ou seja, entre os mecanismos de reprodução típicos dos modelos pedagógicos tradicionais e os mecanismos de reprodução ligados a este tipo de modelos, se centrem exclusivamente nos seus critérios de eficácia. Cremos que, pelo contrário eles são inerentes a duas imagens de criança e de sociedade dificilmente compatíveis, e onde encontramos por um lado uma imagem passiva e estática de criança que aceitará modelos de vida impostos por uma super-estrutura ideológica fora do seu alcance, e por outro um modelo activo que participará num esforço de compreensão e porque compreensão nunca é um termo estático, de construção cognitiva da sua própria imagem e da sociedade em que se irá inserir.

Chegados aqui, e levados pela lógica deste discurso, quase que poderíamos dizer que, dum lado, existem mecanismos de reprodução e, do outro, não. Mas tratar-se-ia duma lógica em circuito fechado, que escotomizaria a realidade ao ponto de negar o sentido mais profundo da palavra "educação".

54) Trata-se dum precioso artigo, ultrapassando de longe a descrição de objectivos , conteúdos e metodologias caraterístico deste tipo de literatura, e transformando-se dum autêntico diário de aulas, em que as 130 aulas dadas sobre esta matéria durante o ano de 1917 na 3ª classe do 1º grau nos são minuciosamente descritas uma a uma, com os problemas relativos a cada uma delas, ilustração de material utilizado e por vezes construído para cada uma delas, material produzido pelos alunos e toda uma séria de "notas de pé de página" que nos vão dando contas dos problemas que Lima vai encontrando em cada uma delas.

55) As percentagens apresentadas por António Nóvoa, num artigo aqui citado (Nóvoa, 1988), são bem diferentes e mais merecedoras de confiança do que as apresentadas pelo "Anuário Estatístico de Portugal" citado por Salvado Sampaio, mostrando-nos como é ilusória a confiança que podemos ter nos documentos oficiais da Administração Pública Portuguesa.

Assim segundo Nóvoa as percentagens de alfabetização da época, conforme os anos, seriam as seguintes:

1900 - 22%; 1910 - 29%; 1920 - 30%; 1930 - 38%.

O mesmo tipo de valores, um pouco mais baixos, é-nos apresentado por Rómulo de Carvalho (1986).

Apesar de as disparidades de números e percentagens apresentadas entre o vários trabalhos que afloraram este tema justificarem o aprofundamento do debate entre os investigadores, de forma a que seja possível trabalhar com números mais seguros, note-se que mesmo no caso de os valores apresentados por Nóvoa serem mais próximos da realidade, a República não consegue, em cerca de 20 anos, um aumento da taxa de alfabetização superior a 10 por cento.

56) Note-se, no entanto, que, e a acreditar nestes valores, a distância de 15 pontos percentuais que existe a nivel do analfabetismo entre as populações adultas masculinas e femininas, diminui bastante quando se trata da frequência escolar infantil, e isso torna-se mais claro ao verificarmos que a "desacelaração" da frequência à escola que se nota entre os anos de 1911 e 1918, "desacelaração" que é normalmente atribuída ao efeitos da Primeira Guerra Mundial, é ligeiramente menor nas raparigas do que nos rapazes. Tais diferenças, que por si só mereceriam um estudo, que aqui seria deslocado, dão-nos no entanto a hipótese de dizer que, lenta e quase que imperceptivelmente, alguma coisa no tocante a esta matéria estaria mudando na sociedade portuguesa.

57) É, entre outros, o caso de Salvado Sampaio, nome que no campo da educação dispensa apresentações, e que, na obra que aqui vimos citando (p. 25, Quadro 1.1), indica-nos que o regime de coeducação terá sido instalado em Portugal no ano de 1911, quando e no que respeita aos dois primeiros graus da escola elementar tal só virá a acontecer em 1919, e mesmo assim sem que seja muito claro que tipo de coeducação foi aplicado.

Como as escolas de ensino infantil eram uma doce miragem, e as do ensino primário superior também não passavam muito disso, pode dizer-se que, em 1911, não havia de todo coeducação em Portugal.

58) Lembremo-nos que a Maçonaria teria já em Lisboa, e pelo menos, 2 escolas para "meninas": o "Asilo de São João" e a "Academia de Instrução Popular" duas instituições, sobretudo a segunda, que mereceriam um trabalho de análise bem mais profundo. Nos anos 20, esta "Academia..." passaria para o controlo da S.P.E., funcionando durante alguns anos com o título de Escola Oficina N°2. No entanto, tudo indica que na verdade, tal escola não passaria de um apêndice da Escola Oficina N°1, sendo bastante mais pequena, as referências a ambas estas escolas confundindo-se constantemente nas actas da Direcção que consultámos.

59) Sobre estas longas transcrições que levámos a efeito, impõem-se, cremos nós, algumas reflexões.

A primeira delas prende-se com as posições da autora sobre o feminismo e o papel da mulher na sociedade, assunto que não desenvolveremos, visto que já dele tratámos na primeira parte deste capítulo dedicado à coeducação.

Assinalamos, no entanto, algumas peculariedades, confusões e contradições, não só tendo em conta o discurso actual sobre o tema, como também o discurso da época.

A primeira destas peculariedades tem a ver com uma forma de proceder muito usual que consiste em exagerar ou mesmo inventar posições tomadas por outras sensibilidades de forma a realçar as nossas, neste caso as da autora. Logo numa das primeiras afirmações, Camila de Carvalho afirma que o que para ela são os falsos intérpretes do feminismo, declaram que a mulher é igual ao homem, que os sexos devem ser nivelados e que se deve instituir o sufrágio Universal: típica salada que leva a parte nenhuma, visto que em nenhum dos discursos feministas a que tivemos acesso, vimos escritas tais coisas.

De facto, no discurso feminista português do princípio do século, o sufrágio universal sendo frequentemente reivindicado, ele nunca parece ser um ponto obsessivo, mas nem com esta timidez Camila de Carvalho parece concordar. Explicações possíveis, mas não muito convincentes, para esta atitude devem ser procuradas, para além das costumadas cautelas do discurso feminino sobre o assunto, numa eventual e exagerada "costela" anarquista da Camila de Carvalho, visto que os anarquistas não só não pediam o sufrágio universal, como não pediam e recusavam mesmo, pelo menos naquela fase da sua luta, qualquer tipo de sufrágio, fosse ele ou não universal.

De seguida a autora parece indignar-se com aqueles que, defendendo a coeducação, queriam fazer da mulher um homem.

Compreensíveis ataques a posições que nunca vimos expressas, mas que provavelmente seriam insinuadas no tecido cultural português da época, com intenções rasteiramente maliciosas e ambíguas: não dizia Adelaide Cabete, a presidente do Conselho Nacional das Mulheres Portuguesas, no seu discurso de inauguração do 1° Congresso Feminista de Educação em 1924, que "... o feminismo não é o que muitos julgam e pensam, as mulheres a desejarem imitar os homens, fumando, usando bengala, colarinhos, gravatas e outras imitações ridículas..." (in Brasão, p. 26)?

Finalmente, a recusa do sexo, através do argumento de que o feminismo nada tem a ver com o sexo, não só parece contrariar toda a argumentação anterior que se desenvolve através da defesa dum lugar específico para a mulher, que é evidentemente do sexo feminino e que portanto tem sexo, como não temos dúvidas que tal discurso faria as delícias da primeira geração de psicanalistas que, na esteira de Willhelm Reich, se encontravam atarefadíssimos a apresentar o sexo, não só na teoria como na prática, como um aspecto fundamental no combate às neuroses, tudo isto confundido num programa e numa prática política socialista, no seu sentido lato (Reich, ed. or. 1932, editado por Cifali e Moll, 1985).

Mesmo um anarquista, no Portugal dos anos 10, não deixaria de se escandalizar com a obra de Freud, dos seus seguidores, e sobretudo das deturpações que de tal obra foram divulgadas.

No entanto, mais do que a refutação de posições que não parecem ter sido as predominantes no discurso do e sobre o feminismo na época em questão, o que espanta e incomoda é a veemência com que a autora combate tais posições, dando a estranha impressão de se situar num terreno extremamente defensivo e mesmo "medroso" face à situação.

Tal traço, que é de certa forma comum à primeira geração de feministas portuguesas, é, no entanto, levado por Camila de Carvalho a extremos que hoje não deixam de causar espanto, e mostram-nos que nos encontrávamos, na época, perante um material de alta sensibilidade, material essa que continua à espera de investigações sérias e profundas que tenham por alvo o feminismo em Portugal no princípio do século.

No que respeita à existência de profissões marcadamente femininas, em contraste com outras que seriam marcadamente masculinas, também aqui o papel da autora é pelo menos ambíguo.

Recusando no texto atrás transcrito tal dicotomia, a autora acaba por se contradizer ao dizer subrepticiamente que existem funções e aptidões "especificamente" femininas. Se em relação às funções ainda se poderá perceber, já no que respeita às aptidões as coisas são mais nebulosas e tudo se agrava ainda, quando a autora, tendo por base tais funções e aptidões, acaba por defender e propor vias de ensino que, não estando fechadas a rapazes, reconhece como sendo próprias de raparigas, vias de ensino que, lembremo-nos, estarão na origem da preparação das futuras mulheres e das suas profissões.

Afinal, sempre parece que existem profissões femininas e profissões masculinas, isto, no entender da autora.

Mais do que qualquer outra coisa, pensamos que a investigação sobre o feminismo em Portugal, as suas relações com o movimento republicano e com o movimento anarquista, o qual deve, e ao contrário do que é usual, ser estudado em si e não como uma mera versão do republicanismo um pouco mais radical, um pouco mais "utópico", tal investigação constitui, depois de alguns entusiasmos de Abril de quem já niguém se lembra, uma das várias prioridades da historiografia portuguesa contemporânea.

60) Orientada por Paul Geheeb, um milionário excêntrico dotado duma personalidade forte, misto de filósofo helenista e de poeta romântico, Odenwald, pela descrição que dela nos dá Elisabeth Huguenin (ver obra citada) que nela deu aulas durante três anos, bem mereceria um trabalho de investigação mais aprofundado. Na impossibilidade de o levarmos a cabo, vejamos no entanto como é que a autora a descreve:

"... O expresso Bale-Frankfurt deixou-me numa pequena vila da Bergstrasse, algumas estações antes de Darmstadt.

Daí segui pela antiga estrada romana das montanhas e deparei com um dos vales do Odenwald, cujas pequenas colinas salpicam o vale do Reno.

Ao longo da estrada fui deparando com as pequenas casas duma aldeia camponesa no meio de grandes florestas de

faias e de pinheiros e, de seguida, duma curva da estrada descobri seis "villas" castanhas e brancas, de estilo camponês, mas com uma arquitectura sofisticada, defronte das quais se balançavam ao vento enormes árvores. Um jardim em terraço de onde uma profusão de rosas descia até à horta que vinha até à estrada.

Este retiro, construído como um ninho no seio da natureza, era a Escola de Odenwald (...)

Conduziram-me a um apartamento confortável, dum gosto perfeito, em que a discrição e o tipo de mobiliário permitiram a construção, por pouco dinheiro, dum espaço verdadeiramente pessoal.

Dirigi-me de seguida à sala das refeições, onde o jantar tinha acabado de ser servido. A mulher que me recebeu, uma jovem, estava vestida com uma túnica grega e das sandálias que usava sobressaía a brancura dos seus pés nus. O seu sóbrio penteado, apanhado atrás, dava-lhe o aspecto duma estátua antiga.

A sala das refeições era muito bela: as paredes eram forradas com esculturas de estuque até à altura duma pessoa, e magníficos estanhos estavam dispostos em friso ao longo da sala. Grandes janelas, de todos os lados desta sala, abriam-se para a floresta de faias.

A oeste podíamos ver o disco vermelho dum sol que descia sobre a planície do Reno. O rio brilhava à luz oblíqua e terna desse fim de tarde.

Uma imensa sensação de paz e de tranquilidade emanava dessa paisagem de Setembro.

Vozes de crianças subiam até nós (...).

Fui conduzida ao director. No seu escritório, no meio dos móveis de carvalho claro, encontrei um homem na força da idade.

Estava vestido duma túnica grega, de seda e de sandálias. Uma barba de patriarca descia sobre o seu peito e os seus olhos castanhos, fixados por um momento, nostalgicamente no horizonte, baixaram-se em seguida ternamente sobre a vida e sobre o seu interlocutor..." (pp. 61, 62, 63, tradução livre).

Esta escola, cujos alunos eram na sua maioria originários de classes médias altas, e cuja pedagogia era "baseada na beleza e no amor", prosperou até aos princípios dos anos 30, altura em que foi encerrada na sequência de acusações feitas a Paul Geheeb de ter mantido relações sexuais com os seus alunos, acusações que, mais tarde, e segundo Jacob Schmidt, provou-se terem sido forjadas. A pouco e pouco, tal como em Portugal uns anos antes, as forças políticas então em ascensão na Europa mostravam a sua incompatilidade com estas formas de encarar e praticar a educação.

61) Nesta altura, e mesmo correndo o risco de nos repetirmos, convém especificar de uma forma mais clara o significado que damos à palavra "libertário", visto que nas correntes educativas que se reclamam desta influência, ou que foram etiquetadas com esta designação, existem diferenças importantes.

Utilizamos aqui o termo "libertário" numa acepção algo diferente da que utilizámos ao caracterizar como "libertárias" as formas de autonomia propugnadas por experiências como as de Summerhill, ou das comunidades livres de Hamburgo, que mais do que "libertárias", deveriam ser caracterizadas como "não directivas". Enquanto nestas duas experiências o que as caracterizava era a tónica no desenvolvimento individual da criança, ignorando e rejeitando os aspectos educativos presentes na reprodução de normas e valores sociais e éticos, Adolfo Lima faz-se eco de valores que devem ser transmitidos às crianças.

Estes valores estarão em consonância com a construção duma sociedade que tende para os valores idealizados pelos anarquistas, ou seja, algo de vago tal como uma sociedade libertária, sem classes e sem Estado, de que o primeiro termo na acepção de "liberdade" continua a ser o mais facilmente entendível e pertinente no discurso sócio-pedagógico contemporâneo.

E pensamos que será essencialmente este o sentido da palavra "libertário" que poderemos utilizar como caracterizando os objectivos sócio-pedagógicas da Escola Oficina Nº1 e que poderemos encontrar também na forma como a questão da "autonomia dos educandos" era encarada nesta escola, sobretudo nos primeiros anos em que se desenvolveu.

62) Não se trata de uma listagem rigorosa, mas de um levantamento de nomes baseados nas actas de "A Solidária", que nós próprios seleccionámos e transcrevemos para os nossos arquivos. Isto explica por que, por exemplo em 1919, nessas actas que seleccionámos não conste a nenhum nome.

Já o que diz respeito às omissões referentes aos anos de 1911 e 1912, as razões são diferentes: nesses anos, ao que tudo indica, ninguém em "A Solidária" se preocupou muito em escrever as actas das reuniões e das assembleias gerais.

63) Mais perto dum verdadeiro e encarniçado positivista, este homem que na altura se aproximaria mais do perfil do intelectual republicano do que do pedagogo libertário, e que viria mais tarde a ter simpatias pelo comunismo, deixou uma relativamente vasta obra sobre assuntos como a inteligência, a hereditariedade e questões do género, que espelham, num estilo pesado, as suas referências oitocentistas, juntamente com uma indisfarçável dose de ingénuo e rebuscado auto didactismo, surpreendentemente cruzado com algumas ideias extravagantes que o colocariam perto do que hoje chamamos de "astrólogo". Ver, aliás, como a ele se refere numa entrevista em anexo, Moisés da Silva Ramos que o conheceu na década de 30-40 do nosso século. Do ponto de vista da ala libertária dos pedagogos da Escola Oficina, a nomeação de César Porto para o cargo de director técnico, representou uma má escolha. Pelos critérios das Direcções da Escola, foi esta escolha o mais coerente possível. Em seu favor, diga-se, no entanto, que ele veio ocupar este posto numa altura particularmente difícil da história da Escola Oficina Nº1.

64) De realçar que na altura em que nos encontramos a rever esta tese, em Fevereiro de 1992, esta afirmação peca por completamente desactualizada, os dois blocos tradicionais até aí irredutivelmente hostis, tendo-se reduzido, ao que tudo parece, a um só bloco hegemónico. Mas a história não pára.

65) A veia experimentalista adquirida no laboratório de Leipzig por pessoas como Stanley Hall e Cattel que a transportaram para a América do Norte, a par da influência que nele tiveram os trabalhos de Pavlov, farão de Watson o fundador duma corrente da psicologia ainda hoje conhecida pelo termo de behaviourista. Tentando explicar todo o comportamento humano através da relação estímulo-resposta "... o estímulo sendo fornecido, a psicologia deve poder prever a resposta; inversamente, sendo conhecida a resposta, a psicologia deve poder especificar a natureza do estímulo..." (citado por Fraisse, 1970, p. 50, tradução livre) a psicologia na versão comportamentalista dos princípios do século torna-se "... no estudo do que os homens fazem do seu nascimento à sua morte..." (Fraisse, p. 50) ou seja no estudo, baseado na observação e na experimentação do comportamento do ser humano.

A possibilidade entrevista por esta corrente da psicologia, de que são continuadores nomes como, Thorndike, e Skinner, entre outros, em "manipular" os estímulos de forma a provocar as respostas, de que o processo de "condicionamento operante" definido por Skinner é um exemplo, vai tornar evidente as aplicações que esta forma de conceber a psicologia poderá ter no campo educativo, nomeadamente no que respeita às aprendizagens, mas não só, como veremos de seguida.

Na verdade, nada melhor do que reproduzir uma célebre frase de Watson que reflecte bem as ilusões positivistas do behaviourismo num campo que, compreendendo a educação, o ultrapassa largamente: "... Dêem-me uma dúzia de crianças sãs e bem constituídas, o tipo de meio de que necessito para as educar, e comprometo-me, escolhendo-as ao acaso, a formá-las de maneira a delas fazer um especialista, médico, comerciante, jurista e mesmo mendigo ou ladrão, independentemente dos seus talentos, tendências e aptidões, assim como das profissões e raças dos seus pais..." (Watson, citado por Fraisse, p. 54, tradução livre).

Aliás toda a organização dum sistema social baseada nos preceitos do condicionamento operante é preconizada por Skinner numa obra furiosamente discutida na altura da sua publicação em 1948, que dá pelo título de "Walden Two", e que teve continuidade mais recente em "Beyond Freedom and Dignity", 1971, cuja tradução portuguesa foi editada em 1974 com o título de "Para Além da Liberdade e da Dignidade" .

O resultado desta concepção da psicologia para o campo da educação, e mais especificamente para o das aprendizagens escolares, teve o seu reflexo mais conhecido no programas de "ensino programado" e nas "máquinas de aprender" que nunca conseguiram no entanto convencer quer os educadores quer o essencial da comunidade psicológica, na sua generalidade, sobretudo na Europa, muito reticente face ao comportamentalismo, pelo menos no que respeita às versões americanas mais radicais. No entanto, e no que diz respeito a um campo específico da educação, ou seja, a educação de crianças com atrasos mentais profundos, as técnicas comportamentalistas revelaram-se duma eficácia apreciável.

66) Paralelamente ao desenvolvimento da psicologia experimental dos finais do século XIX, princípios do século XX, dá-se a tempestuosa irrupção da psicanálise baseada no trabalho de Sigmund Freud.

Essencialmente uma forma de investigação sobre os processos afectivos, tem como base o estudo do aparelho psíquico e dos seus processos de funcionamento, nomeadamente o inconsciente, que na primeira versão da obra de Freud é definido como lugar psíquico, e que nas versões posteriores é definido como processo de funcionamento psíquico:

> *"... De ce que nous appelons psychisme (ou vie psychique) deux choses nous sont connues: d'une part son organe somatique, le lieu de son action, le cerveau (ou le systeme nerveux), d'autre part nos activités de conscience dont nous avons une connaissance directe et que nulle description nous saurait nous faire mieux connaitre. Tout ce qui se trouve entre ces deux points extrêmes nous demeure inconnu..." (Freud, 1975, ed. or. póstuma, 1946, p. 3).*

São as seguintes as características deste processo de funcionamento psíquico a que Freud chama de "inconsciente", e que poderá na verdade ser considerado como a grande "descoberta" da psicanálise:

> *"... Processo primário (mobilidade dos investimentos, características da energia livre); ausência de negação, dúvida, de grau de certeza; indiferença perante a realidade e regulação exclusivamente pelo princípio do desprazer-prazer, visando este restabelecer pelo caminho mais curto a identidade da percepção..." (Laplanche e Pontalis, 1976, pp. 306-309).*

Como factores fundamentais no processo de adaptação do homem à sociedade, ou seja, agindo de forma a que os processos psíquicos não sejam submersos pela forma de funcionamento do inconsciente ou, por outras palavras ainda, evitando rupturas de ordem patológica, surgem-nos os mecanismos de defesa, e entre estes,

ocupando um lugar muito especial na obra de Freud, o recalcamento. O recalcamento poderá ser definido como "... uma operação pela qual o indivíduo procura repelir ou manter no inconsciente representações (pensamentos, imagens, recordações) ligadas a uma pulsão. O recalcamento produz-se nos casos em que a satisfação de uma pulsão-susceptível de por si mesma proporcionar prazer - ameaçaria provocar desprazer relativamente a outras exigências..." (Laplanche e Pontalis, p. 553).

Este "mecanismo de defesa" encontra-se na base das abordagens psicanalíticas face ao fenómeno educativo que ocorreram nos primeiros trinta anos do nosso século.

Na verdade, e por razões que à frente se compreenderão, não é tarefa fácil este relato das relações entre a psicanálise e a educação. De facto, estas relações parecem ter sido estabelecidas à revelia, ou pelo menos perante a desconfiança do próprio Freud, sempre muito reticente face às aplicações práticas da psicanálise em terrenos que ultrapassassem a prática clínica, reticências a que o tempo veio dar razão.

Psicanalistas da primeira geração como Sendor Ferenczi, Alfred Adler, Erik Erikson, de certa forma Wilhelm Reich e, muito cautelosamente, nos anos 30, Anna Freud, tentam, duma maneira não muito concertada mas com ecos inesperados, lançar os fundamentos duma "pedagogia psicanalítica", ou pelo menos duma forma de encarar a pedagogia sob o ponto de vista da psicanálise.

Os principais pontos em que assentou o discurso psicanalítico relativamente à educação foram os seguintes: por um lado realçou-se a precocidade do desenvolvimento da personalidade, e aquilo que, do ponto de vista afectivo, se jogaria nos primeiros tempos de vida, uma abordagem que se revelou particularmente correcta e que constituiu uma preciosa contribuição da psicanálise para a educação e para as políticas de Saúde mental infantil; por outro lado, e num "esforço de prevenção das neuroses" (Ferenczi e Adler, citados por Cifali e Moll, pp. 2, 3) tentava retirar-se à educação aquilo que nela levava ao recalcamento das "emoções" e das "ideias".

De notar que, na forma como foi utilizada esta noção de recalcamento, ela diferia substancialmente da definição que dela demos, e que corresponde ao apuramento "final" das várias fases por que esta noção passou no decorrer da construção da psicanálise.

Na verdade, da forma como Ferenczi, Adler e Reich, entre outros, a empregam, a noção de recalcamento é entendida como "repressão" com origem externa, social, moral e portanto política. Esta forma de entender o recalcamento, e portanto de o combater, esteve, se não na origem, pelo menos muito ligada às experiências "não directivas" que se espalharam pela Europa pós 1918, de que são exemplos conhecidos as comunidades escolares de Hamburgo, e a obra de A. S. Neill em Summerhill, já citadas nesta tese.

Este tipo de relações entre a psicanálise e a pedagogia veio a ser de certa forma recuperada nos anos 60 do nosso século, ante a reserva cautelosa dos psicanalistas, que, a partir dos anos 30, como à frente veremos, se mostrarão extremamente reticentes em intervir desta forma no campo educativo.

Poderemos entre muitos exemplos da altura, notar a forma como Vera Schmidt, uma pedagoga que se inspirou na psicanálise, e que esteve na origem dum "Jardim de Infância Experimental" criado em Moscovo no princípio dos anos 20 tratava esta questão.

Referindo-se aos princípios psicanalíticos utilizados no trabalho com as crianças do seu "Jardim de Infância", ela diz-nos que "... A nossa compreensão nova das manifestações sexuais infantis deveria permitir-nos facilitar progressivamente o sucesso das sublimações graças a um comportamento pedagógico adequado. Se apenas uma parte menor das tendências pulsionais infantis devesse sofrer um recalcamento e se uma grande parte da energia psíquica da criança ficasse disponível para uma utilização cultural e social, então o indivíduo teria igualmente a possibilidade de um desenvolvimento muito mais rico e menos inibido..." (Schmidt, editada por Comité Central dos Jardins de Infancia Socialistas de Berlim, 1975, p. 21).

Esta forma de entender o recalcamento e o papel por ele desempenhado na educação é explícita mas cautelosamente apoiada por Wilhelm Reich num relatório fortemente crítico sobre a educação soviética escrito em 1929 (Reich, editado por Comité Central dos Jardins de Infancia Socialistas de Berlim, Ob. cit. pp. 39-52), que contrapõe o que viu, ao Jardim de Infância de Vera Schmidt, entretanto encerrado pelas autoridades soviéticas.

No entanto e como atrás dissemos, a própria Sociedade Internacional de Psicanálise, pela voz de Alice Balint, se mostrava no princípio da década de 30 já fortemente crítica face a esta aplicação algo "descontrolada" dos princípios da psicanalise à pedagogia:

> *"... en rappelant la double exigence de veiller à garantir l'aptitude pratique a être performant (savoir se debrouiller dans la vie) et l'aptidude au bonheur et à la puissance de l'être humain elle fustigait ceux qui tiraient des theories psychanalytiques l'autorisation d'un laisser-faire generalisé..." (Cifali e Moll, p. 9).*

E lentamente desenha-se a impotência da psicanálise em intervir directamente nas grandes polémicas educativas que se seguem.

Na verdade além dos princípios teóricos que podem ser conhecidos por quem por eles se interesse, a psicanálise é na sua essência uma psicoterapia exigindo uma formação particularmente longa e aturada, e em que aparece como ponto fundamental de análise, a relação analista-analisado que será designada na terminologia psicanalítica como uma "relação de transferência".

Assim sendo a psicanálise, quer seja encarada do ponto de vista terapêutico, quer do ponto de vista dum processo de investigação sobre o aparelho psíquico, assenta numa relação extremamente personalizada, que lhe dificulta generalizações sobre questões que saiam deste âmbito relacional estrito.

Num artigo muitíssimo interessante datado de 1926, Wilhelm Reich faz-se eco deste aparente "beco sem saída" em que a psicanálise se encontra face aos problemas educativos:

> *"... Non, ce n'est pas une chose facile de donner des conseils, car le developpement psychique est une chose extraordinairemet complexe, et tolérer l'onanisme, par exemple, peut entrainer des consequences aussi bien negatives que positives (...) Il faut se remettre en memoire que la culture a été engendré par cette forme primitive et vivante que la compulsion à eduquer veut dompter. On peut donc avoir une grande confiance en elle. Est-il exagéré de dire que la meilleure solution est de laisser la vie elle même créer les formes d'existence qui lui sont necessaires?..." (Reich, editado por Cifali e Moll, pp. 27, 28).*

A reedição em 1971 de uma série de conferências produzidas por Anna Freud no ano de 1935, com o título de "Psicanálise para Pedagogos", em que a autora reitera as esperanças de construir uma "pedagogia psicanalítica", pouco mais representará do que um esforço tardio para tentar reintroduzir a psicanálise na ampla discussão educativa que ocorreu nas décadas de 60 e 70 do nosso século.

67) As características principais de cada um deles seriam, brevemente, as seguintes: no estádio sensório-motor a inteligência da criança seria fundamentalmente prática, ou seja, ligada à acção e às realizações sensensório-motrizes;

o estádio pré-operatório "... caracteriza-se pelo desenvolvimento progressivo dos processos de simbolização. Não obstante, estes processos conhecem ainda uma série de limitações; o egocentrismo, a falta de reversibilidade, um pensamento que se suporta sobre as aparências perceptivas, o que impede a existência de conceitos e a falta do pensamento lógico. A criança deste estádio avalia com a intuição o que a criança do estádio seguinte julgará com a lógica..." (Palacios e Ramirez, 1982, p. 135, tradução livre);

o estádio das operações concretas, caracterizado "... pela aparição da lógica e da reversibilidade, pela superação do egocentrismo. No entanto, o pensamento lógico deste estádio e as operações intelectuais que nele são possíveis só se dão na medida em que o sujeito se enfrenta com problemas e objetos concretos. Se estes objectos são suprimidos do campo de acção da criança, as possibilidades de obter um bom raciocínio diminuem drasticamente...." (ibid);

finalmente o estádio das operações formais "... caracteriza-se pela aparição da lógica formal. O sujeito é já capaz de raciocinar, não só sobre os objectos concretos, mas também sobre proposições que contenham os ditos objectos. Ao sujeito é-lhe acessível, não só o mundo do real, mas também o mundo do possível. O pensamento torna-se hipotético dedutivo e capaz de realizar a combinação lógica susceptível de lhe possibilitar uma análise exaustiva das várias possibilidades de resolução dum problema..." (p. 136).

68) Claro está que tal tipo de prescrições, hoje praticamente unânimes no campo da investigação da psicologia da educação, depara com uma tenaz resistência, por um lado, e incapacidade se não mesmo impossibilidade de delas se fazer eco, por outro, por parte de uma das maiores burocracias do mundo constituída pelos sistemas educativos da maioria dos países, independentemente do seu grau de desenvolvimento sócio-económico ou dos regimes políticos em que se inserem.

Na verdade factos extremamente positivos, como a expansão de tais sistemas a partir do século XIX na maioria dos países europeus, acabaram por ser traduzidos em aspectos que hoje são verdadeiros obstáculos a qualquer inovação e modificação da educação.

Por outras palavras, se em oposição às teorias da educação nova do princípio do século, se poderiam opor três obstáculos, ou seja: falta de solidez dos construtos teóricos em que assentavam; questões de ordem ideológica; e incompatibilidade em, por um lado, prestar um ensino de alta qualidade baseado em situações de aprendizagem ideais e, por outro, proceder à escolarização maciça de toda uma população, poderemos duma forma abreviada dizer que o principal obstáculo à mudança, nos nossos dias resulta duma situação de facto criada pelo sucesso duma escolarização maciça que criou instituições e situações gigantes, instituições e situações que se passam a gerir por regras internas e viradas para a perpetuação do seu gigantismo, e portanto, instituições e situações de difícil destruição.

69) Este ponto 2 do capítulo 5, é baseado num artigo por nós publicado, cujas referências são as seguintes:

"A Escola Oficina Nº1 - Esboço de Análise de uma escola alternativa", 1987, in "Análise Psicológica", nº3, série 5, Lisboa, I.S.P.A.

70) No primeiro artigo publicado pelo libertário Severiano de Carvalho no jornal "O Intransigente" dirigido pelo "herói da Rotunda", Machado Santos, e que serve como introdução ao "Plano de Estudos para a Escola Oficina Nº1" de 1912, que é integralmente publicado neste número do jornal radical, este, depois de reafirmar a

ligação de Adolfo Lima ao movimento operário da altura, fala-nos da forma como se deu a sua entrada na Escola Oficina N°1: "... Vindo há anos da Universidade, jungido ao diploma sem ver coisa proveitosa em que utilizá-lo, advogadichou como todo o bacharel que se presa, até que um dia o belo espírito de Luís da Mata o impeliu para o corpo docente da sua querida Escola Oficina. Deixou-se ir, gostou e foi ficando..." ("O Intransigente", 1 de Janeiro de 1912).

71) No decorrer do "caso Adolfo Lima", Henrique Constant, em nome da Direcção desta Escola, escreve uma respeitosa carta a Adolfo Lima, datada de Novembro de 1914, desejando-lhe o seu rápido restabelecimento, "... depois da operação a que foi submetido...". Além de se saber por esta carta que este pedagogo libertário tinha problemas de saúde, o que nos é confirmado pela entrevista de Lucinda Lopes transcrita em anexo, esta missiva inscreve-se numa atitude geral por parte da Direcção desta Escola, em que o respeito e de certa forma a estupefacção pela intransigência de Adolfo Lima em sair da Escola Oficina N°1 da forma como o fez, são patentes. Tudo indica que, e como anos depois o fará em relação à Escola Normal de Benfica, e ainda mais tarde na "Voz do Operário", Adolfo Lima não hesitava em "bater com a porta", intransigentemente, sempre que a sua opinião era subalternizada. Diga-se no entanto que tal se deveria mais à forma intransigente como este homem entendia a educação, do que propriamente ao seu carácter. Todas as pessoas que conviveram com Adolfo Lima, além de nos testemunharem o profundo respeito que por ele nutriam, nos falaram da sua afabilidade e bom carácter.

72) No que respeita à "burocracia" e à forma como Adolfo Lima a entendia, veja-se o irónico trecho de uma carta sua dirigida à direcção da Escola Oficina N°1, datada de Maio de 1914, ou seja, da altura em que este professor deu parte das suas intenções em se demitir desta escola:

"... Agradecendo as provas de consideração que as Direcções da Sociedade a que ora preside me dispensaram durante oito anos, queira Vª Excª aceitar as minhas desculpas de pôr de parte a doutrina do ofício nº (não sei qual) e que eu, humilde professor, me dirija directamente à Exmª Direcção, ousando pôr-me em contacto com Vª Excª, o que aliás está de harmonia com o critério democrático que presidiu ao ofício nº (ignoro) da mesma Exmª Direcção.

Saúde e Fraternidade,
Adolfo Lima..."

73) As posições dos restantes professores desta escola, no decorrer deste caso são, pelo menos, muito discretas. A única altura em que temos testemunho de tal posição, será através de uma carta do Conselho Escolar, datada de Novembro de 1914 e dirigida à Direcção "... fazendo votos para que as razões que determinaram este abandono deixem de se verificar para que todos nós os que durante tanto tempo aqui trabalhámos, voltemos a cooperar na obra educativa que constitui o nosso orgulho de educadores, por ser a única capaz de eficazmente contribuir para a emancipação dos espíritos e progresso social: A educação tal como a ministramos na Escola Oficina N°1...".

Tirando as perspectivas sócio-políticas nela reafirmadas, não é fácil interpretar o sentido de uma carta que, pela data em que é escrita, nenhuma influência terá em todo este processo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E FONTES

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E FONTES

Com a intenção de facilitarmos a consulta aos documentos utilizados na construção desta Tese, dividimo-los em duas partes: Referências Bibliográficas e Fontes.

1 - Por **Referências Bibliográficas** entendemos nós os estudos que ao longo da Tese foram sendo referidos, quer se trate de estudos contemporâneos, quer de estudos produzidos na época coberta pela nossa investigação. Alguns destes últimos foram tão ou mais importantes que as Fontes propriamente ditas, mas distinguem-se destas por estarem assinados, reflectindo opiniões e pontos de vista de quem os escreveu, encontrando-se publicados em livros ou revistas da altura.
Um exemplo do que atrás dissemos, é a descrição feita por António Lima sobre a forma como durante um ano lectivo ele ensinou "Ciências" na Escola Oficina nº1. Mais perto de um "diário de aulas", quer pela sua extensão quer pelo estilo utilizado, do que de um artigo, este estudo pode no entanto sêr consultado no Boletim da Escola Oficina nº1, uma revista da época que mesmo debruçando-se sobre a vida interna desta escola, o fazia através de artigos assinados e destinava-se a um público exterior, podendo sêr encontrada em bibliotecas públicas, caso da Biblioteca Nacional de Lisboa.
Já o mesmo se não passará, por exemplo, com os "Relatórios..." das Gerências das Sociedades proprietárias da Escola Oficina nº1, que, apesar de serem impressos, se destinavam a serem consultados essencialmente pelos membros dessas Sociedades. As várias rubricas destes Relatórios são assinadas pelos vários membros dos corpos gerentes das Sociedades citadas, mas reflectem uma posição de grupo, ou seja das Direcções que se encontravam no poder, à altura da redacção destes Relatórios.

2 - Assim sendo, **a documentação por nós remetida para a rubrica "Fontes" é constituida por documentos que reflectem as posições dos vários grupos intervenientes na vida da Escola Oficina nº1**, tais como as Direcções, os Professores e por intermédio dos corpos gerentes de "A Solidária", os alunos;Mesmo quando se trata de documentos impressos, eles destinam-se essencialmente a serem divulgados internamente na escola ou, quando muito na sua orla de simpatizantes e amigos;No caso das fontes sobre o ensino público trata-se de matéria oficial sobre o Ensino, tais como Orçamentos, Leis e Estatisticas; e no caso do Movimento Operário trata-se de Jornais que reflectem as posições do Movimento Sindical português, através de artigos e outros tipos de material não assinado. Neste caso, sempre que os artigos da Imprensa operária se encontrem assinados, reflectindo opiniões de quem os escreve, eles passarão para a rubrica de "Bibliografia".
Desta maneira, **no que respeita às "Fontes", encontraremos dois grupos: fontes impressas e manuscritas e fontes orais. Nas primeiras encontraremos três secções:as que se referem á**

vida da Escola Oficina nº1, as que se referem ao Ensino Primário do Estado no período final do Liberalismo, e as que se referem ás posições educativas do Movimento Operário da mesma altura.

3 - No que se refere ás **fontes impressas sobre a Escola Oficina Nº1,** elas foram seleccionadas do imenso espólio desta escola, que parcialmente classificámos e catalogámos em 1982.
Destacaríamos aqui quatro tipos fundamentais de documentação:

a) Os **Livros de Actas** da Direcção das Sociedades proprietárias, numa primeira fase da Creche de Santa Eulália e a partir de 1905 da Escola Oficina Nº1, e que cobrem toda a vida destas instituíções, ou seja o período que vai de 1876 até aos nossos dias;os Livros de Actas de "A Solidária", de 1910 até finais da década de trinta;os Livros de Actas do Conselho Escolar, de 1916 até à década de quarenta e finalmente o Livro de Actas da Assembleia Geral destas Sociedades, que, começando em 1876, nos acompanha de novo até aos nossos dias.
Trata-se sem dúvida do núcleo fundamental do espólio da Escola Oficina nº1, visto que, quer as actas da Direcção a partir de 1905, quer as actas da Assembleia Geral a partir da mesma data, se ocupam quase que exclusivamente desta escola. Ao todo seleccionámos, e tendo em conta a época que nos interessava (1905-1930), 18 destes Livros cuja leitura integral nos ocupou cerca de um ano e meio. Daqui transcrevemos para os nossos cadernos cerca de 500 actas que, resumidas, foram passadas para uma base de dados informatizada tendo como suporte o programa "D\Base III Plus".

b) Os "**Relatórios...**" das Direcções e Gerências da Escola Oficina Nº1, que cobrindo o período de tempo entre 1905 e 1915, nos dão um retrato desta escola e da sua evolução, por vezes mais "oficial" do que as "actas", mas também mais organizado, sendo estes relatórios, além do mais, frequentemente acompanhados por documentos em anexo e sobretudo por relatórios de outros órgãos da escola, entre os quais destacamos naturalmente os dos professores através do "Conselho Escolar" e os dos alunos através de "A Solidária".
No que respeita aos professores e ao seu papel no desenvolvimento das linhas sócio pedagógicas que caracterizaram a vida desta escola, a informação contida nestes relatórios foi para nós absolutamente vital, visto que os Livros de Actas do Conselho Escolar só começam a sêr redigidos em 1916, sendo portanto através destes relatórios do "Conselho Escolar" contidos nos "Relatórios..." das direcções e gerências, que nos apercebemos de uma forma muito clara das propostas sócio pedagógicas do núcleo Libertário da Escola Oficina nº1, a partir de 1907.
No que diz respeito aos relatórios de " A Solidária" incluídos nestes "Relatórios..." das gerências e direcções, alguns deles foram editados depois em separata, o que explica a sua autonomização na listagem completa que fornecemos mais á frente neste anexo, dos documentos por nós utilizados na construção desta tese.

De realçar apenas o "liberalismo" dos proprietários da escola que permitiram que todo o tipo de criticas e de posições divergentes face às suas fossem claramente impressas nestes relatórios, o que nos dá uma visão muito completa das opções e das discussões que acompanharam este período da vida da Escola Oficina nº1, de 1905 a 1915.

c) Os **estatutos**, nas suas diversas versões e relativos aos diversos órgãos, a começar pelos estatutos da própria Escola Oficina nº1 de 1904 , assim como os **Planos de Estudo**, ou seja um tipo de documentação oficial fundamental para a compreensão da história institucional desta escola. A utilidade e pertinência deste tipo de documentação na construção de um trabalho no âmbito da História é evidente, e não nos merece mais comentários.

d) Os **documentos dispersos** que abrangem o resto da documentação recenseada e utilizada na construção desta tese:desde "plantas da Escola Oficina Nº1", passando por cartas de professores, por listas de material pedagógico utilizado na escola, pelo inquérito da Direcção" aos actos do Director Técnico da Escola Oficina nº1", José Carlos de Sousa, no decorrer de um incidente já largamente referido no corpo da tese, aqui encontramos algumas das respostas a questões que são tratadas de formas muito ligeiras nas actas, e de todo ignoradas nos "Relatórios...".
Diga-se no entanto que se trata de uma base documental, que sendo interessante, é apenas complementar face às categorias antes mencionadas:enquanto que pela leitura das actas, e\ou pela leitura dos "Relatórios...", poderiamos ficar com uma ideia aproximada da vida da Escola Oficina Nº1, a dispersão da documentação incluida nesta alinea não nos permitiria senão um esboço pouco organizado e pouco coerente da história desta instituíção.
A esta enumeração do espólio da Escola Oficina nº1, que se encontra mais exaustivamente descrito na primeira parte desta tese, poderíamos acrescentar toda uma série de objectos e de espaços que nos acompanharam na construção deste trabalho, de que gostaríamos de referir sobretudo duas categorias: o que denominámos por instrumentos pedagógicos, e as fotografias.
Os primeiros, ou seja os **instrumentos pedagógicos**, são constituidos por tudo o que actualmente resta do que era usado para ensinar na Escola Oficina Nº1, desde máquinas de projectar, a filmes, a completissimas colecções de transparências assentes em vidro, a máquinas de vácuo, a sistemas de pesos e de medidas, a aparelhagens eléctricas a enormes colecções de animais conservados em frascos, a trabalhos de alunos, enfim um mundo de encanto que é cada vez mais restrito e limitado, e do qual conseguimos fotografar o que foi possivel, não tendo no entanto, tais fotografias, (a cores) sido incluídas nos anexos da tese, devido a questões essencialmente económicas.
Mais do que tudo fica-nos a mágoa de termos visto este fascinante registo de objectos ir diminuíndo ao longo dos anos em que frequentámos esta escola, poucas dúvidas nos ficando sobre o seu futuro e rápido desaparecimento.
Quanto às **fotografias** da escola, foi apesar de tudo possivel, e com a permissão das Direcções da Sociedade Promotora de Escolas, registá-las, passá-las para negativos de 35mm e utilizar uma parte delas num anexo desta tese.

Resta-nos apenas dizer que, tanto quanto nos é possivel sabêr, o espólio documental da Escola Oficina nº1, que é bem mais extenso do que aquele que mobilizámos para a tese, se encontra neste momento no Grémio Lusitano, ao que pensamos, para ser reorganizado e classificado. As direcções da Escola Oficina nº1 levaram a sua gentileza para connosco ao ponto de terem esperado pelo fim da utilização que deste espólio fizémos, para só depois o terem empacotado e transportado para o edificio do Grémio Lusitano. Foram também gentis ao ponto de me terem deixado organizar o "encarceramento" de todos estes papeis nos impessoais caixotes de cartão, que espero que se não tornem nos seus caixões definitivos, permintindo-me assim completar um ciclo da minha vida, que começou precisamente pela primeira recensão dos Documentos da Escola Oficina Nº1, que levei a cabo no já longínquo ano de 1982.

4 - No que concerne às **fontes sobre o período final do liberalismo e as suas relações com a educação (República incluída)**, recorremos á Biblioteca Nacional, o que se revelou suficiente para o que nos interessava:consultar "Diários de Governo" que nos esclarecessem sobre as Leis educativas deste principio do século, e também sobre as formas de financiamento da Instrução primária da época. Muito útil, tendo em conta estes objectivos, se revelou também a consulta sistemática dos Orçamentos Gerais do Estado entre os anos de 1902 e 1926.

5 - No que diz respeito à pesquisa de **fontes impressas sobre as relações entre o Movimento Operário e a Educação**, cingimo-nos essencialmente à enorme colecção de jornais operários da época existentes na Biblioteca Nacional de Lisboa, que têm no entanto o inconveniente de se encontarem num elevado estado de degradação, e de além disso serem sobretudo representativos do operariado de Lisboa e do Sul do país.
Os nove jornais sindicais que se encontram referenciados nas fontes sobre o Movimento Operário e a Educação, no final desta rúbrica, foram inteiramente recenseados, número a número, visto que além de querermos detectar a forma como eles reflectiam as questões educativas, quisémos também, além de aprofundarmos os nossos conhecimentos sobre o Movimento Operário da época, imergir um pouco no ambiente, no vocabulário, no tipo de temas, enfim no tipo de vida popular que estes jornais em parte reflectiam. Tratou-se de um processo moroso, mas completamente satisfatório, tendo em conta os objectivos iniciais.

6 - No que respeita ás **fontes orais**, trata-se das entrevistas que fizemos durante a construção deste trabalho, algumas das quais, as que reputamos mais importantes e interessantes, se encontram transcritas em anexo.

Por ultimo resta-nos realçar que as fontes aqui referidas, foram as que seleccionámos e de facto utilizámos na elaboração desta tese, o que representa uma pequena amostra do total de fontes que recenseámos.

1 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abendroth, W.(1967). **Histoire du mouvement ouvrier en Europe.**Paris:François Maspero

Adão, A. (1982). **A criação e instalação dos primeiros liceus portugueses. Organização administrativa e pedagógica (1836-1860).** Oeiras: Inst. Gulbenkian de Ciência.

Althusser, L. (1974). **Ideologia e Aparelhos ideológicos de Estado.** Lisboa: Editorial Presença.

Amigues, R. (1990). Peer interaction and conceptual change . In **Learning and Instruction**, pp. 27-43, Exeter: Pergamon Press, B.P.C.C. Wheatons ltd.

Andersen, W. O. (1969). **A Revolução Industrial.** Lisboa: Editores Associados.

Anderson, G. (1989). Critical Ethnography in Education: Origins, Current Status and New Directions, in **Review of Educational Research**, vol. 59, N°3, pp. 249-270, Stanford: Stanford University.

Anderson, P. (1974). **Lineages of the Absolut State.** Londres: New Left Books, tradução portuguesa (1984): Linhagens do Estado Absolutista. Porto: Edições Afrontamento.

Anderson, P. (1976). **Passages from Antiquity to Feudalism.** Londres: New Left Books, tradução portuguesa (1982): Passagens da Antiguidade ao Feudalismo. Porto: Edições Afrontamento.

Andrade, A. Banha de (1980). **Verney e a Projecção da sua Obra.** Lisboa: Instituto de Cultura Portuguesa.

Andrade, A. Banha de (1982). **Contributos para a história da mentalidade pedagógica portuguesa.** Lisboa: Imprensa Nacional.

Anónimo, (1869). Secção Dogmática, in **Boletim Oficial do Grande Oriente Lusitano Unido**, n°5, Lisboa.

Anónimo, (1907). O nosso interview com Henrique Lopes de Mendonça, in **Alma Feminina**, n°7, Lisboa: Imprensa Sousa Santos.

Anónimo, (1907). O nosso interview com João Chagas, in **Alma Feminina**, n°14, Lisboa: Imprensa Sousa Santos.

Anónimo, (1914). Conselho Nacional das Mulheres Portuguesas, in **Boletim Oficial do Conselho Nacional das Mulheres Portuguesas**, nº1, Lisboa.

Anónimo, (1917). Educação da Mulher, in **Alma Feminina**, 2ª série, nº1, Lisboa.

Araújo, H. C. (1991a)). **The Emergence of a "New Orthodoxy": Public Debates on Women's Capacities and Education in Portugal (1880-1910)**. No prelo.

Araújo, H. (1991b)). **Revendo a História das professoras na viragem do século**. No prelo.

Archer, M. (1979). **Social origins of educational Systems**. Londres: Sage Publications.

Archinov (1976, ed. or. portuguesa 1920). **História do Movimento Macknovista: a insurreição dos camponeses da Ucrânia**. Lisboa: Assirio e Alvim.

Ariés, P. (1954). **Le Temps de l'Histoire**. Paris: Ed. du Rocher, tradução portuguesa (1992): O Tempo da História. Lisboa: Relógio d'Água.

Ariés, P. (1973, ed. or. 1960). **L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Regime.** Paris: Editions du Seuil, tradução portuguesa (1986): A criança e a vida familiar no Antigo Regime. Lisboa: Relógio d'Água.

Ariés, P. (1981). L'education familiale. In **Histoire Mondiale de l'Education**, (G. Mialaret & J. Vial, Eds.) Vol. 2, pp. 233-245, Paris: P.U.F.

Atkinson, P. (1990). **The Ethnographic imagination: Textuals Constructions of Reality.** Londres: Routledge.

Ausubel, Novak & Hanesian (1980, trad. da 2ªed., 1978). **Psicologia Educacional**. Rio de Janeiro: Editora Interamericana.

Azevedo, R. M. (1983). Breve História da Escola Oficina Nº1 e da Sociedade que a criou e a mantém. In **Estudos de História de Portugal. Homenagem a A. H. Oliveira Marques**, Vol. II, pp. 439- 484, Lisboa: Ed. Estampa.

Baldwin, A. (1980, 2ªed., ed. or. 1967). **Teorias de Desenvolvimento da Criança.** São Paulo: Livraria Pioneira Editora.

Bannour, W. (1979). Bakounin. In **La Philosophie**, (F. Chatelet, Ed.) 3° Vol. , pp. 155-165, Paris: Marabout Université.

Baptista, J. (1977). **Surgindo vem ao longe a Nova Aurora... Para a história do diário sindicalista "A Batalha" 1919-1927.** Lisboa: Livraria Bertrand.

Baptista, J. (1983, ed. or. 1964). **O 5 de Outubro.** Lisboa: Círculo de Leitores.

Bárbara, A. Madeira (1979). **Subsídios para o estudo da educação em Portugal - da Reforma Pombalina á 1ª República .** Lisboa: Assirio e Alvim.

Barnier, G. (1989). L'Effet Tuteur dans des Situations Mettant en Jeu des Rapports Spatiaux Chez des Enfants de 7-8 Ans en Interaction Dyadique avec des Pairs de 6-7 Ans, in **European Journal of Psychology of Education**, Vol. 4, n°3, pp. 385-399, Lisboa: I.S.P.A.

Barros, J. (s. d. [1914]). **A República e o Ensino.** Paris-Lisboa: Livraria Aillaud e Bertrand.

Beckford, W. (3ªed. 1988, ed. or. 1834). **Diário de William Beckford em Portugal e Espanha.** Lisboa: Biblioteca Nacional.

Beja, F., Serra, J., Machãs, E. & Saldanha, I. (1988). **Muitos Anos de Escolas - Edificios para o Ensino Infantil e Primário até 1941.** Vol. I, 1ª parte, Lisboa: M.E.C.-D.G.E.E.

Benavot, A. & Riddle, P. (1988). The expansion of primary education, 1870-1940: Trends and issues, in **Sociology of Education**, Vol. 61, pp. 191-209, July.

Bernstein, B. (1971). **Class, Codes and Control-Theoretical Studies towards a Sociology of language.** 2 Vol., London: Routledge and Kegan Paul.

Bloch, M. (s. d., ed. or. póstuma 1947). **Introdução á História.** Lisboa: Publicações Europa América.

Boli, J., Ramirez, F. & Meyer, J. (1985). Explaining the Origins and Expansion of Mass Education, in **Comparative Education Review**, Vol. 29, n°2, pp. 145-170, Comparative International Education Society.

Boltansky, L. (1977). **Prime education et Morale de classe.** La Haye: Mouton.

Bourdé, G. & Martin, H. (1990, ed. or. 1983). **As Escolas Históricas.** Lisboa: Publicações Europa América.

Bowles, S. & Gintis, H. (1985, ed. or. 1976). **La Instruction Escolar en la América capitalista.** Madrid: Siglo Ventiuno Editores.

Braga, T. (1983, ed. or. 1880). **História das ideias repúblicanas em Portugal.** Lisboa: Vega.

Brandão, R. (1984 edição póstuma). **Os Operários.** Lisboa: Biblioteca Nacional.

Brasão, A. (1925). **O Primeiro Congresso Feminista e de Educação - Relatório.** Lisboa: Spartacus.

Braudel, F. (1983, ed. or. 1966). **O Mediterrâneo e o Mundo Mediterrânico na época de Filipe II.** Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Braudel, F. (1986, ed. or. 1958). A Longa Duração. In **História e Ciências Sociais** , pp. 7-39, Lisboa: Editorial Presença.

Brenan, G. (1962). **Le Labyrinthe espagnol-Origines sociales et politiques de la guerre civile** . Paris: Editions Ruedo Ibérico.

Bruner, J. (1981). Jean Piaget , una valoracion de su vida e obra, in **Infância y Aprendizaje,** Monografias, 2, pp. 251-255, Madrid: Pablo del Rio editores.

Cabral, M. Villaverde (1979). **Portugal na Alvorada do século XX.** Lisboa: A Regra do Jogo.

Campinos, J. (1975). **A Ditadura Militar 1926/1933.** Lisboa: Dom Quixote.

Campos, Marinha de (1908, edit. 1912). Uma obra excelente. In **Opiniões de pedagogos, homens de sciencia e literatos à cerca da Escola Oficina nº1, exaradas no livro dos seus visitantes e publicadas em alguns jornais.** Lisboa: Sociedade Promotora de Asylos Creches e Escolas, Typografia Leiria.

Candeias, A. (1981). Movimento Operário Português e Educação (1900-1926), in **Análise Psicológica,** nº1, série II, pp. 39-60, Lisboa: I.S.P.A.

Candeias, A. (1985). Cultura e Escola nos Meios Sindicais Portugueses, 1900-1930, in **A Ideia** nº 38-39, pp. 31-43, Lisboa: Editora Sementeira.

Candeias, A. (1987a). As Escolas Operárias Portuguesas no primeiro quarto do Século XX, in **Análise Psicológica,** nº3, série V, pp. 327-362, Lisboa: I.S.P.A.

Candeias, A. (1987b). A Escola Oficina Nº1 - Esboço de análise duma escola alternativa, in **Análise Psicológica,** nº3, série V, pp. 387-412, Lisboa: I.S.P.A.

Candeias, A. (1988a). Contributos para a história da Educação na 1ª República portuguesa: a educação popular através do jornal "A Batalha" - 1919-1927. In **1º Encontro de História da Educação em Portugal: Comunicações**, pp. 81-91, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Candeias, A. (1988b). Nóvoa, A. :Le Temps des Professeurs- Recensão critica, in **Análise Psicológica,** nº2, série VI, pp. 260- 262, Lisboa: I.S.P.A.

Candeias, A.(1991). A subversão de normas e valores sociais através de um Modelo Educativo: a Escola Oficina nº1, 1905-1930. In **Ciências da Educação em Portugal:situação actual e perspectivas**, pp. 207-218, Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação / Edições Afrontamento.

Carr, E. H. (s. d., ed. or. 1961). **O que é a História.** Lisboa: Publicações Gradiva.

Carvalho, C. (1913). O Ensino das Meninas, in **Educação**, nº24, Lisboa: Imprensa Nacional.

Carvalho, R. (1986). **História do Ensino em Portugal.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Carvalho, S. (1 de Janeiro de 1912). Adolfo Lima e a Escola Oficina nº1, in **O Intransigente**, Lisboa.

Castro, A. (1971, ed. or. 1947). **A Revolução Industrial em Portugal no século XIX.** Lisboa: Dom Quixote.

Castro, A. (1979, ed. or. 1973). **A Economia portuguesa do século XX (1900-1925).** Lisboa: Edições 70.

Certeau, M. ,(1987, ed. or. 1977). A operação Histórica. In **Fazer História**, (J. Le Goff & P. Nora, Eds.) Vol. 1, pp. 17-58, Lisboa: Bertrand Editora.

Chartier, R., Compére, M. M. & Julia, D. (1976). **L'Éducation en France du XV éme au XVII éme siécle.** Paris: S.E.D.E.S.

Chevalier, L. (1978, ed. or. 1958). **Classes laborieuses et Classes dangereuses.** Paris: Librairie Genérale Française.

Chevalier, P. (1981). **La Séparation de l'Eglise et de l'Ecole: Jules Ferry et Léon XIII.** Paris: Fayard.

Cifalli, M. & Moll, J. (organizadoras), (1985). **Pedagogie et Psychanalise.** Paris: Dunod.

Claparède, E. (1931). **L'Education Fonctionnelle.** Neuchatel: Delachaux & Niestlé.

Clermont, A. N. Perret (1978). **Desenvolvimento da Inteligência e Interacção Social.** Lisboa: Instituto Piaget.

Coelho, J. M. Trindade (1906, reeditado em 1908). **Manual Politico do Cidadão Português.** Lisboa: Parceria A. M. Pereira.

Cohen, G. S. (1984). **Os novos Samurais: A epopeia económica do Japão.** Lisboa: Dom Quixote.

Coll, C. (1984). Las aportaciones de la Psicologia a la educacion: el caso de la teoria genetica y de los aprendizages. In **Psicologia Genética y Aprendizajes Escolares**, pp. 15-42, Madrid: Siglo Vintiuno Editores.

Coll, C. (1985). Accion, Interaccion y Construccion del conociemento en situaciones educativas. In **Anuário de Psicologia** nº33, pp. 59-70, Barcelona: Pub. Universitat de Barcelona.

Coll, C. & Gillieron, C. (1981). Jean Piaget y la Escuela de Ginebra: Itinerário y tendencias actuales, in **Infância y Aprendizaje**, Monografias, 2, pp. 56-95, Madrid: Pablo del Rio Editores.

Collingwood, R. G. (1964, ed. port.). **A Ideia de História**. Lisboa: Editorial Presença.

Coménio, traduzido e editado por Ferreira Gomes, J. (1985, ed. or. 1657). **Didática Magna**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Coorte, E. de (1990). Towards powerful learning environments for the acquisition of Problem-Solving Skills, in **European Journal of Psychology of Education**, Vol. 5, nº1, pp. 5-19, Lisboa: I.S.P.A.

Cortesão, J. (s. d.). **História dos Descobrimentos Portugueses.**3 vol., Lisboa: Círculo de Leitores.

Costa, D. António da (1871). **História da Instrução em Portugal desde a fundação da Monarchia aos nossos dias**. Porto: Editora Educação Nacional.

Costa, F. Marques da (1980). **A Maçonaria Feminina**. Lisboa:Vega.

Coulon, A. (1988). Ethnomethodologie et education in **Sociologia da Educação, (II) Métodos Etnográficos e a Sociologia da Educação**, pp. 99-135, Lisboa: E.S.E. de Lisboa, B.A.L. de Lisbonne.

Cousinet, R. (1959, ed. Ori. 1950). **A Educação Nova.** São Paulo: Companhia Editora Nacional.

Crozier, A. (adaptado por Henrique Miranda)(1918). Barba ou cabelo-adaptado de "Une Barbe, une "-peça de teatro infantil, in **Boletim da Escola Oficina Nº1**, nº3, Lisboa: Imprensa Nacional.

Denis, H. (1987). **História do Pensamento Económico.** Lisboa: Edições Horizonte.

Dewey, J. (1922). **L'Ecole et L'Enfant.** Neuchatel: Delachaux & Niestlé S.A.

Dewey, J. (1956, ed. or. 1900). **The School and Society.** Chicago: the University of Chicago Press.

Dewey, J. (1956, ed. or. 1902). **The Child and the Curriculum.** Chicago: the University of Chicago Press.

Dewey, J. (1975, ed. or. 1916). **Democratie et Education.** Paris: Armand Collin.

Dias, G. da Silva & Dias, J. S. da Silva(1988). **Os Primórdios da Maçonaria em Portugal,** 4 vol. Lisboa: I.N.I.C., Imprensa Nacional.

Dias, J. J. Alves (1984). A República e a Maçonaria - o recrutamento maçónico na eclosão da República portuguesa, in **Nova História** nº2, Dezembro, pp. 31-73, Lisboa: Editorial Estampa.

Dietrich, T. (1973). **La Pédagogie Socialiste.** Paris: François Maspero.

Dollot, L. (1974). **Culture individuelle et culture de masse.** Paris: P.U.F., "que sais-je".

Dommanget, M. (1970). **Les Grands Socialistes et L'Education.** Paris: Armand Collin.

Donzelot, J. (1980). **A Policia das familias.** Rio de Janeiro: Graal.

Dufraisse, R. (1981). L'education durant la période revolutionnaire - 1789-1815. In **Histoire Mondiale de l'Education,** (G. Mialaret & J. Vial, Eds.) Vol. 2, pp. 317-336, Paris: P.U.F.

Durkheim, E. (1963, ed. or. póstuma, 1934). **L'Education Morale.** Paris: P.U.F.

Durkheim, E.(1977, ed. or. 1897). **O Suícidio-Estudo sociológico.** Lisboa: Editorial Presença.

Durkheim, E. (1980, ed. or. 1922). **Education et Sociologie.** Paris: P.U.F.

Eco, H. (1991, ed. or. 1964). **Apocalipticos e Integrados.** Lisboa: Difel.

Engels, F. (1960). **La Situation de La Classe Labourieuse en Angleterre.** Paris: Editions Sociales.

Engels, F. (s. d., ed. or. 1884). **A Origem da Familia, da Propriedade e do Estado**. Lisboa: Editorial Presença.

Faure, S. (s. d.). **Propos d'Educateurs-Rambouillet , La Ruche.** Paris: Biblioteca do I.N.R.P., Edição do Autor.

Faure, S. (1989, ed. or. n/d). La Ruche (A Colmeia). In **Educação Libertária**,(F. G. Moriyon, Ed.) pp. 110-144, Porto Alegre: Editora Artes Médicas.

Fernandes, R. (s.d.). **João de Barros, Educador Republicano**. Lisboa: Livros Horizontes.

Fernandes, R. (1973). **As Ideias Pedagógicas de Francisco Adolpho Coelho.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Fernandes, R. (1979). **A Pedagogia portuguesa contemporânea.** Lisboa: Biblioteca Breve, Instituto de Cultura Portuguesa.

Fernandes, R. (1985). **Bernardino Machado e os problemas da Instrução Publica.** Lisboa: Livros Horizonte.

Ferreira, A. (prefácio, selecção e notas) (1971). **Antologia de textos pedagógicos do século XIX português**, 3 vol.. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Ferreira, A. Gomes (1988). Uma perspectiva sobre a educação da criança nos finais de seiscentos. In **1º Encontro de História da Educação em Portugal:Comunicações**, pp. 65-73, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Ferrer Guardia, F. (1978 ed. or. n\d). **La Escuela Moderna.** Barcelona: Tusquets Editor.

Ferrer, S. (1962). **Vie et Oeuvre de Francisco Ferrer. Un Marthyr au 20 éme Siécle.** Paris: Lib. Fischbacher.

Ferrière, A. (1921). **L'Autonomie des Ecoliers**. Neuchatel: Delachaux & Niestlé S. A.

Ferrière, A. (1934). **A Escola por Medida, pelo Molde do Professor**. Porto: Educação Nacional.

Ferrière, A. (1965, ed. or. 1920). **A Escola Activa**. Lisboa: Aster.

Finger, M. (1989). L'approche biographique face aux Sciences Sociales. Le probléme du Sujet dans la Recherche Sociale, in **Revue Europeénne des Sciences Sociales** , vol. XXVII, nº83, pp. 217-246.

Fonseca, C. (s. d. [1976-1984]). **História do Movimento Operário e das Ideias Socialistas em Portugal**, 4 vol. Lisboa: Publicações Europa América.

Fonseca, C. (1973a)). **A Origem da 1ª Internacional em Lisboa**. Lisboa: Editorial Estampa.

Fonseca, C. (1973b). **Introduction á l'histoire du Mouvement Libertaire au Portugal**. Lausanne: C.I.R.A.

Fonseca, C. (1988). **Para uma análise do Movimento Libertário e da sua história.** Lisboa: Antigona.

Foucambert, J. (1978). Introduction. In **En Sortant de l'Ecole**, pp. 9-35, Tournay: Casterman.

Foucault, M. (1961). **Histoire de la Folie á l'age Classique**. Paris: Plon.

Foucault, M. (1975). **Surveiller et Punir-Naissance de la Prison**. Paris: Editions Gallimard.

Fraisse, P. (1970). L'Evolution de la Psychologie Experimentale. In **Traité de Psychologie Experimentale**, (P. Fraisse & J. Piaget, Eds.) Vol. 1, pp. 81-130, Paris: P.U.F.

Freinet, E. (1981, ed. or. 1968). **Naissance d'une Pédagogie Populaire**. Paris: François Maspero.

Freire, J. (1987).Traços e esboços de um anarquismo português. In **100 anos de Anarquismo em Portugal 1887-1987**, pp. 17-28, Lisboa: Biblioteca Nacional.

Freire, J. (1988). **Ideologia, Oficio e Práticas Sociais:O anarquismo e o operariado em Portugal 1900-1940**. Lisboa: I.S.C.T.E., Tese de Doutoramento em Sociologia.

Freud, A. (1973, ed. or. 1935). **Psicanálise para Pedagogos**. Lisboa: Moraes editores.

Freud, S. (1975, ed. or. póstuma, 1946). **Abrégé de Psychanalyse**. Paris: P.U.F.

Freyre, G. (s. d. , ed. or. 1933). **Casa Grande e Senzala-formação da familia brasileira sob o regime de economia patriacal**. Lisboa: Livros do Brasil.

Fulbrook, M. & Skocpol, T. (1984). Destined Pathways: The Historical Sociology of Perry Anderson. In **Vision and method in Historical Sociology**, (T. Skocpol, Ed.) pp. 170-209, Cambridge: Cambridge University Press.

Furet, F. & Ozouf, J. (1977). **Lire et Ecrire. L'alphabetisation des français de Calvin á Jules Ferry.** Paris: Les Editions de Minuit.

Gagné, R. M. (1977, ed. or. 1965). **The conditions of Learning.** New York: Holt, Rinheart and Winston.

Giroud, G. (1900). **Cempuis, Education Integrale, coeducation des sexes.** Paris: Schleicher Fréres.

Giroux, H. (1983). Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education:a Critical Analysis, in **Harvard Education Review,** August 1983, n°3, Harvard, Massachussets: Harvard College.

Godinho, V. Magalhães (1980, ed. or. 1971). **Estrutura da Antiga Sociedade Portuguesa.** Lisboa: Arcádia.

Gomes, J. Ferreira (1977). **A Educação Infantil em Portugal: achegas para a sua História.** Coimbra: Almedina.

Gomes, J. Ferreira (1980). **Estudos para a História da Educação no Século XIX.** Coimbra: Almedina.

Gomes, J. Ferreira (1982). **O Marquês de Pombal e as Reformas do Ensino.** Coimbra: Almedina.

Gomes, J. Ferreira (1990). **A Universidade de Coimbra durante a primeira república (1910-1926).** Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Graínha, B. (1976, ed. or. 1913). **História da Franco Maçonaria em Portugal, 1733-1912.** Lisboa: Vega.

Green, A. (1990). **Education and State Formation:The Rise of Education Systems in England, France and the U.S.A..** London: The Macmillan Press.

Green, V. H. H. (1984, ed. or. 1952). **Renascimento e Reforma.** Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Greenberg, S. H. & Kantrowitz, B., editores, (20 Dezembro de 1991). À procura das melhores escolas do mundo, in **O Público** n° 656 , Lisboa.

Guillain, A. (1990). La Psychologie de l'Education: 1870-1913 - Politiques educatives et stratégies d'intervention, in **European Journal of Psychology of Education,** Vol. 5, n°1, pp. 69-79, Lisboa: I.S.P.A.

Guérin, D. (1980). **Ni Dieu ni Maitre-anthologie de l'anarchisme**, 4 vol., Paris: François Maspero.

Hameline, D. (1986). Profile of Educators: Edouard Claparède, in **Prospects**, Vol. XVI, n°3, pp. 387-404.

Hammersley, M. (1990). What's Wrong with Ethnography?-the Myth of Theoretical Description, in **Sociology** , vol. 24, n°4, November, pp. 597-615, Londres.

Hammersley, M. & Atkinson, P. (1983). **Ethnography-principles in pratice**. Londres: Tavistock Publications.

Hoggart, R. (1973). **As utilizações da cultura**, 2 vol., Lisboa: Editorial Presença.

Huguenin, E. (1929). **La Coeducation des Sexes.** Neuchatel: Delachaux & Niestlé.

Itard, J. (1978, ed. or.1801;1807) - Memória acerca dos primeiros progressos de Vitor de Aveyron (ed. or. 1801); Relatório acerca dos novos progressos de Vitor de Aveyron (ed. or. 1807). In **As Crianças Selvagens, Mito e Realidade**, (L. Malson, Ed.) Porto: livraria Civilização.

Janeira, A. M. (1970). **O Impacto português sobre a civilização japonesa**. Lisboa: Dom Quixote.

Janeira, A. M. (1985). **Japão: Construção de um país moderno**. Lisboa: Inquérito.

Johnson, R., Clarke, J. & Critcher, C. (1979). **Working Class Culture**. Londres: Hutchinson.

Johnson, R. et all. (1981). **The State and the the Politics of education - Unit 1 - Education and Popular Politics**. Watton Hall: Open University Press.

Joll, J. (s. d., ed. or. 1964). **Anarquistas e Anarquismo**. Lisboa: Dom Quixote.

Justino, D. (1988, 1989). **A Formação do Espaço Económico Nacional. Portugal 1810-1913**, 2 Vol., Lisboa: Vega.

Kaes, R. (1968). **Images de la culture chez les ouvriers français**. Paris: Editions Cujas.

Kamii, C. (1982). La autonomia como objectivo de la educacion: Implicaciones de la teoria de Piaget, in **Infância y Aprendizaje**, n°18, pp. 3-32, Madrid: Pablo del Rio Editores.

Khun, D. (1981). La aplicacion de la teoria de Piaget sobre desarollo cognitivo a la Education, in **Infância y Aprendizaje**, Monografia, 2, pp. 144-161, Madrid: Pablo del Rio Editores.

Kopke, G. (1918). Da Educação, in **Alma Feminina**, 2ª série, nº6, Lisboa.

Kropotkine, P. (1975, ed. or. portuguesa, 1910). **A Conquista do Pão**. Lisboa: Guimarães & Cª Editores.

Kropotkine, P. (1979, ed. or. [1890-1900]). **L'Entr'Aide un facteur de l'evolution**. Paris: Les editions de l'Entr'Aide.

Kropotkine, P. (1976, recolha de textos escritos e\ou editados originalmente entre 1877 e 1922). **Oeuvres**. (M. Zemliak, Ed.). Paris: François Maspero.

Langlois, J. (1976). **Défense et actualité de Proudhon**. Paris: Payot.

Laplanche, J. & Pontalis, J. B. (1976, ed. or 1967). **Vocabulário da Psicanálise**. Lisboa: Moraes editores.

Laíns, P. (1987). O proteccionismo em Portugal(1842-1913):um caso mal sucedido de industrialização concorrencial, in **Análise Social**, vol. XXIII, 97, 3º, pp. 481-501, Lisboa: Instituto de Ciências Sociais.

Lehning, A. (1976). **Michel Bakounine et les autres**. Paris: Union Générale d'Editions.

Lima, Ad. (1913). Educação Social, in **Educação**, nº14, Lisboa: Imprensa Nacional.

Lima, Ad. (1914). **Educação e Ensino-Educação Integral**. Lisboa: Guimarães e Cª Editores.

Lima, Ad. (1915). Conforme as Forças - peça de teatro infantil, in **Revista de Educação Geral e Técnica**, separata, Lisboa: Casa Portuguesa.

Lima, Ad. (1925, Março). A Educação da Mulher, in **Educação Social**, 2ºano, nº3, Lisboa: Empresa Literária Fluminense.

Lima, Ad. (1925, a) Abril, b) Maio c) Setembro). A Autonomia dos Educandos e as Associações Escolares:as Solidárias, in **Educação Social**, 2ºano, nº4, nº5, nº9, Lisboa: Empresa Literária Fluminense.

Lima, Ad. (s. d. [1927-1932]). **Metodologia**, 2 Vol., Lisboa: Livraria Férin.

Lima, Ad. (s. d [1929-1936]). **Pedagogia Sociológica-Principios de Pedagogia e Plano de uma organização geral da Educação**, 2 Vol., Lisboa: Edição de Couto Martins.

Lima, Ant. (1913). Uma experiência por numero, in **Educação**, nº1, Lisboa: Imprensa Nacional.

Lima, Ant. (1918). Como ensinamos as Ciências, in **Boletim da Escola Oficina Nº1**, nº2, Lisboa: Imprensa Nacional.

Lima, Ant. (1925, a) Janeiro, b) Fevereiro, c) Abril, d) Maio). O ensino das ciências fisico-naturais, in **Educação Social**, 2ºano, nº1, nº2, nº4, nº5, Lisboa: Empresa Literária Fluminense.

Lima, S. Magalhães (1892). **O Socialismo na Europa**. Lisboa: Companhia Nacional Editora.

Lima, S. Magalhães (s. d., ed. or. 1925). **Episódios da minha vida**, 2 vol., Lisboa: Perspectivas e Realidades.

Lindenberg, D. (1977). **A Internacional Comunista e a Escola de Classe**. Coimbra: Centelha.

Léon, A. (1982). **L'histoire de l'education aujourd'hui**. Paris: Unesco-Delachaux & Niestlé.

Léon, A. (1983, ed. or. 1980). **Introdução á História da Educação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Macedo, A. (1913). Primeiras letras, in **Educação**, nº3, Lisboa: Imprensa Nacional.

Makarenko, A. (1980, ed. or. s\d). **Poema Pedagógico**, 2 vols. Lisboa: Livros Horizonte.

Manchego, Morais (1913). Em Joinville-Os Professores Primários Franceses, in **Educação**, nº1, Lisboa: Imprensa Nacional.

Mântua, J. (1918). Educação dos Sentidos, in **Boletim da Escola Oficina Nº1**, nº1, Lisboa: Imprensa Nacional.

Margolin, J. C. (1981)-L'Education au temps de la Contre Reforme. In **Histoire Mondiale de L'Education**, (G. Mialaret & J.Vial, Eds.) Vol. 2, pp. 213-231, Paris: P.U.F.

Marques, A.H. de Oliveira (1981a)). **História de Portugal**, 3 Vol. Lisboa: Pallas Editores.

Marques, A. H. de Oliveira (1981b)). **Guia de História da 1ª República portuguesa**. Lisboa: Editorial Estampa.

Marques, A. H. de Oliveira (1986). **Dicionário de Maçonaria Portuguesa**, 2 vol., Lisboa: Editorial Delta.

Marques, A. H. de Oliveira (1988). **Ensaios de Maçonaria**. Lisboa: Quetzal.

Marques, A. H. de Oliveira (coordenação e organização)(1978). **História da Primeira República Portuguesa:as estruturas de base**. Lisboa: Iniciativas Editoriais.

Marques, A. H. de Oliveira (1991). **Portugal da Monarquia para a República. In Nova História de Portugal**, (A. H. Oliveira Marques & J. Serrão, Eds.) Volume XI, Lisboa: Editorial Presença.

Marro, F. (1983). Aplicabilidad y repercusiones de la obra de Piaget en la prática educativa, in **Infância y Aprendizaje**, n°23, pp. 1-21, Madrid: Pablo del Rio Editores.

Martinet, M. (1976, ed. or. 1935). **Culture proletarienne**. Paris: François Maspero.

Martins, M. Alves & Mendes, A. Quintas (1986). Aspectos cognitivos e metacognitivos na aprendizagem da leitura, in **Análise Psicologica** n°1, série V, pp. 25-43, Lisboa: I.S.P.A.

Martins, Rocha (1910, ed. 1912). Uma Escola Racional. In **Opiniões de pedagogos, homens de sciencia e literatos à cerca da escola Oficina n°1, exaradas no livro dos seus visitantes e publicados em alguns jornais**, Lisboa: Sociedade Promotora de Asylos Creches e Escolas, Typografia Leiria.

Marx, K. & Bakounine, M. (1975, recolha de textos escritos e\ou editados entre 1848 e 1872). **Socialisme autoritaire ou libertaire**, (G. Ribeill, Ed.), 2 vol., Paris: Union Génerale d'Editions.

Matta, F. (1918). **Mana Isabel-peça de teatro em um acto**, in Boletim da Escola Oficina N°1, n°1, Lisboa: Imprensa Nacional.

Matta, L. (1913). Associações Escolares, in **Educação**, n°22, Lisboa: Imprensa Nacional.

Maury, R. (1992). **A palavra aos patrões japoneses**. Lisboa: Dom Quixote.

Medeiros, F. (1978). **A sociedade e a economia portuguesas nas origens do salazarismo**. Lisboa: A Regra do Jogo.

Médici, A. (1977, ed. ori. 1941). **L'Education Nouvelle**. Paris: P.U.F., "que sais-je".

Mella, R. (1989, ed. or. 1910, 1911, 1912). O Problema do Ensino. In **Educação Libertária** (F.Moriyon Ed.), pp. 68-82, Porto Alegre: Editora Artes Médicas.

Mesnard, P. (s. d., ed. ori. 1956) - A Pedagogia dos Jesuitas. In **Os Grandes Pedagogos** (J. Chateau, Ed.), pp. 58-124, Lisboa: Livros do Brasil.

Mesquita, M. C. (1986). **"A Voz do Operário": Um projecto de alargamento educativo**. Lisboa: I.S.P.A., Monografia de Licenciatura.

Mesquita, M. C. (1987). "A Voz do Operário" - dados quantitativos, in **Análise Psicológica**, n°3, série V, pp. 375-386, Lisboa: I.S.P.A.

Mónica, M. Filomena (1978). **Educação e Sociedade no Portugal de Salazar**. Lisboa: Editorial Presença.

Mónica, M. Filomena (1987). Capitalistas e Industriais (1870- 1914), in **Análise Social**, vol. XXIII, n° 99, 5°, pp. 819-863, Lisboa: Instituto de Ciências Sociais.

Moriyon, F. G. (Editor)(1989). **Educação Libertária**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas.

Moura, Carneiro de (1909). **A Instrução educativa e a organização geral do Estado-Relatório.** Lisboa: Imprensa Nacional.

Musgrave, P. (1965). **Sociology of Education**. Londres: Methuen and C°.

Neill, A. S. (1975). **Minha Luta Pela Liberdade no Ensino**. São Paulo: Ibrasa.

Neill, A. S. (1976). **Liberdade sem Medo**. São Paulo: Ibrasa.

Netchaiev (1976, ed. or. [1869, 1871]). O Catecismo Revolucionário. In **O Anarquismo Hoje**, (J. Barrué, Ed.) pp. 179- 186, Lisboa: Assirio e Alvim.

Nicolau, António(1913). Notas dum Prefeito, in **Educação**, n°4 e n°11, Lisboa: Imprensa Nacional.

Nisbet, J. & Schucksmith, J. (1986). **Learning Strategies**. Londres: Routledge.

Nóvoa, A. (1982). **Adolphe Ferrière et le Mouvement de l'Education Nouvelle au Portugal (1920-1935)**. Genéve: Trabalho académico não publicado.

Nóvoa, A. (1987). **Le Temps des Professeurs**. Lisboa, I.N.I.C.

Nóvoa, A. (1987). Do Mestre-Escola ao professor do ensino primário - Subsidios para a história da profissão docente em Portugal (Séculos XV-XX), in **Análise Psicológica**, n°3, série 5, pp. 413-440, Lisboa: I.S.P.A.

Nóvoa, A. (1988). A História do Ensino Primário em Portugal: balanço da investigação realizada nas ultimas décadas. In **1º Encontro de História da Educação em Portugal: Comunicações**, pp. 45-64, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Nóvoa, A. (1988). A República e a Escola: das Intenções generosas ao desengano das Realidades, in **Revista Portuguesa de Educação**, Vol. 1, nº3, pp. 29-60, Braga: Universidade do Minho.

Oliveira, C.(1973a)). **O Socialismo em Portugal 1850-1900**. Porto:Edições Afrontamento.

Oliveira, C. (1973b)). **A Criação da União Operária Nacional**. Porto: Edições Afrontamento.

Oliveira, M. (1933). **A Escola Única - Uma nova ideia pedagógico- social.** Lisboa: Papelaria Fernandes.

Osório, A. C. (1905). **Às Mulheres Portuguesas**. Lisboa: Edições Viúva Tavares Cardoso.

Palácios, J. & Ramirez, D. (1981). Glosário de términos piagetianos, in **Infância y Aprendizaje**, Monografia, 2, pp. 123- 142, Madrid: Pablo del Rio Editores.

Parsons, T. (1959). The School Class as a Social System, in **Harvard Educational Review**, vol. 29, nº4, pp. 297-318, Harvard: Harvard College. Resumo e tradução in Gras, A. (editor) (1974). **Sociologie de l'Education-Textes fondamentaux**, pp. 57-66, Paris: Librairie Larousse.

Paz, A. (s. d.). **O povo em armas-Buonaventura Durruti e o anarquismo espanhol**. Lisboa: Assirio e Alvim.

Pedreiras, J. (1987). Industria e atraso económico em Portugal (1800-1825). Uma perspectiva estrutural, in **Análise Social**, vol. XXIII, nº 97, 3º, pp. 563-596, Lisboa: Instituto de Ciências Sociais.

Peeling, H. (1967, ed. or. 1963). **Histoire du Syndicalisme Britannique**. Paris: Editions du Seuil.

Peirats, J. (1976). **Los anarquistas en la crisis politica española**. Madrid: Editiones Júcar.

Pélico, S. (1923).**História da Instrução Popular em Portugal**. Lisboa: Lúmen.

Pelloutier, F. (1971, ed. or. póstuma, 1941). **Histoire des Bourses du Travail**. Paris: Publications Gramma.

Pereira, F. (1978). Introdução á História da Psicopatologia- Philippe Pinel, in **Análise Psicológica**, nº 2, pp. 72-84, e nº3, pp. 123-128, Vol. 1, Lisboa: I.S.P.A.

Pereira, J. Pacheco (1971). **As lutas operárias contra a carestia de vida em Portugal-a greve geral de Novembro de 1918**. Leça do Bailio: Editora Portucalense.

Pernoud, R. (1981). **Luz sobre a Idade Média**. Lisboa: Publicações Europa América.

Pernoud, R. (1984). **A Mulher no Tempo das Catedrais**. Lisboa: Gradiva.

Petitat, A. (1982). **Production de l'École-Production de la Société**. Genéve: Librairie Droz.

Piaget, J. (1969, ed. or. 1935). Les methodes nouvelles:leur bases psychologiques. In **Psychologie et Pedagogie**, pp. 203-264, Paris: Editions Denoel.

Piaget, J. (1969, ed. or. 1965). Education et instruction depuis 1935. In **Psychologie et Pedagogie**, pp. 13-195, Paris: Editions Denoel.

Piaget, J. (1981, ed. or. 1970). La teoria de Piaget. Traduzido para castelhano de "Piaget's Theory"(1970), in **Carmichael's Manual of Child Psychology**, New York: John Wiley and Sons, inc., para **Infância e Aprendizaje**, Monografias, 2, pp. 13-54, Madrid: Pablo del Rio Editores.

Piaget, J. (1990, ed. or. 1948). O Direito á Educação no mundo actual. In **Para onde vai a educação**, pp. 19-42, Lisboa: Livros Horizonte.

Piaget, J. (1990, ed. or. 1971). Para onde vai a Educação. In **Para onde vai a educação**, pp. 45-107, Lisboa: Livros Horizonte.

Pinheiro, J. E. Moreirinhas (1990). Contribuição para o estudo da obra de Adolfo Lima. In **Do Ensino Normal na cidade de Lisboa 1860-1960**, pp. 105-112, Lisboa: Porto Editora

Pistrak (1973). **Les problémes fondamentaux de l'École du travail**. Paris: Desclée de Brouwer.

Poinsard, L. (s. d. [1909-1910]). **Le Portugal Inconnu**. Paris: Bureaux de la Science Sociale.

Porto, C. (1918). O Chilique-peça de teatro infantil, in **Boletim da Escola Oficina N°1**, n°4, Lisboa:Imprensa Nacional.

Poujol, G. & Labourie, R. (editores)(1979). **Les cultures populaires**. Toulouse: Edouard Privat, Editeur.

Proudhon, P. J. (1979, ed. or. 1851). **L'Idée Générale de la Révolution au 19 éme Siécle** . Paris: Editions du Groupe Fresnes- Antony de la Federation Anarchiste.

Quadros, Fausto de (1906). Relatórios e Projectos Maçónicos;A Grande Secretaria Geral da Ordem (Relatório). In **Plano de Governo Maçónico**, Apêndice do **Boletim do Grande Oriente Lusitano Unido**, Lisboa.

Quartim, D. (1913). O Ensino da Lingua Portuguesa na Escola Primária, in **Educação**, nº 9, série 1, Lisboa: Imprensa Nacional.

Quental, A. (1982, ed. or. 1871). **Causas da Decadência dos Povos Peninsulares**. Lisboa, Ulmeiro.

Quintela, J. (1976).**Para a história do Movimento Comunista em Portugal - a construção do Partido.** Porto: Edições Afrontamento.

Ramirez, F. & Meyer, J. W. (1980). Comparative education:The Social Construction of the Modern World System, in **Annual Review of Education** (A.Inkeles, N. Smelser & R. Turner, Eds.), nº6, pp. 369-399, Annual Reviews inc.

Ramirez, F. & Boli, J. (1987). The political construction of mass schooling:european origins and worldwide institutionalization, in **Sociology of Education**, vol. 60, January, pp. 2-17.

Ramos, R. (1988). Cultura de Alfabetização e culturas de Analfabetismo em Portugal:Uma introdução á história da alfabetização no Portugal contemporâneo, in **Análise Social**, Vol. XXIV, 103-104, 4º, 5º, pp. 1067-1145, Lisboa: Instituto de Ciências Sociais.

Raynaud, J. M. (1987). **Dires et Agirs d'Educations Libertaires**. Paris: Editions du Monde Libertaire.

Reclus, E. (1979, ed. or. póstuma, 1921). **L'evolution, la revolution et l'idéal anarchique**. Paris: Editions Stock.

Reich, W. (1974, ed. or. 1932). **A Irrupção da Moral Sexual Repressiva**, 2 Vol., Porto: Publicações Escorpião.

Reich, W. (1975, ed. or. 1929). Os Jardins de Infância na Rússia Soviética. In **Elementos para uma pedagogia Anti-Autoritária**, (Comité Central dos Jardins de Infância Socialistas de Berlim, Eds.) pp. 39-52, Lisboa: Publicações Escorpião.

Reich, W. (1985, ed. ori. 1926). Les parents comme educateurs. In **Pedagogie et Psychanalise**, (M. Cifali & J. Moll, Eds.) pp. 16-28, Paris: Dunod.

Reis, J. (1987). A industrialização num país de desenvolvimento lento e tardio:Portugal 1870-1913, in **Análise Social**, vol XXIII, nº96, 2º,pp. 207-227, Lisboa: Instituto de Ciências Sociais.

Reis, J. (1988). O analfabetismo em Portugal no século XIX: algumas reflexões em perspectiva comparada. In **1º Encontro de História da Educação em Portugal:Comunicações**, pp. 75-79, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Ribeiro, V. H. (1984). **Maçonaria-o Conhecimento Iniciático e a Ordem Maçónica**. Lisboa: Edição do Autor.

Riché P. (1966). **De l'Education Antique à l'Education Chevaleresque**. Paris: Flammarion.

Riché, P. (1981). L'Education dans le Haut Moyen Age, VI éme XI éme siécles. In **Histoire Mondiale de l'Education**, (G. Mialaret & J. Vial, Eds.), Vol. 1, pp. 215-244, Paris: P.U.F.

Rioux, J. P. (1971). **La Revolution Industrielle**. Paris: Seuil.

Rocha, F. (1987). **Fins e Objectivos do Sistema Escolar Português- 1º periodo de 1820 a 1926**. Aveiro: Livraria Estante.

Rocha, F. (1988). **Correntes Pedagógicas Contemporâneas**. Aveiro: Editora Estante.

Rousseau, J. J. (1973, ed. or. 1762) . **Contrato Social**. Lisboa: Editorial Presença.

Rousseau, J. J. (1983, ed. or. 1762). **Emilio o la Educacion**,(A. Cardona de Gibert & A. Gonzalez Gallego, Eds.). Barcelona: Editorial Bruguera.

Ruders, C. I. (1981, ed. or. 1805). **Viagem em Portugal 1798-1802**. Lisboa: Biblioteca Nacional.

Rudé, G. (1988, ed. or. 1964). **A Europa Revolucionária 1783- 1815**. Lisboa: Editorial Presença.

Salomon, A. (1959). **La Terreur Noire**, 2 Vol. , Paris: Union Générale d'Editions.

Sampaio, J. Salvado (1975). **O Ensino Primário 1911-1969 - Contribuição monográfica**, 3 Vol., Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Sanches, A. N. Ribeiro (s. d., ed. or. 1759). **Cartas sobre a educação da mocidade**, (Joaquim Ferreira, Ed.), Porto: Domingos Barreira.

Santos, R. Esteves dos (1933). **Três anos na grande colmeia**. Lisboa: Edição do Autor.

Saraiva, A. J. (1969). **Inquisição e Cristãos Novos**. Porto: Editorial Inova.

Schmid, J. R. (1976 ed. or. 1936). **Le Maitre Camarade et la Pedagogie Libertaire**. Paris: François Maspero.

Schmidt, V. (1975, ed. ori. 1923)-Educação Psicanalitica na Rússia Soviética. In **Elementos para uma pedagogia anti- autoritária** (Comité Central dos Jardins de Infância Socialistas de Berlim, Eds.), pp. 15-38, Lisboa: Publicações Escorpião.

Shorter, E. (1977). **Naissance de la Famille Moderne**. Paris: Editions du Seuil.

Silva, T. T. (1988). Distribuição de conhecimento escolar e reprodução social, in **Educação e Realidade**, 13(1) Jan/Jun, pp. 3- 16, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Skinner, B. F. (1948). **Walden Two**. Nova Iorque: Macmilan Press.

Skinner, B. F. (1974, ed. or. 1971). **Para além da Liberdade e da Dignidade**. Lisboa: Edições 70.

Snyders, G. (1965). **La Pedagogie en France aux XVII éme et XVIII éme siécles**. Paris: P.U.F.

Snyders, G. (1971). **Pedagogie Progressiste**. Paris: P.U.F.

Snyders, G. (1975). **Oú vont les pedagogies non-directives**. Paris: P.U.F.

Solá, P. (1978). Prólogo: la escuela y la educacíon en los médios anarquistas de Cataluña, 1909-1939. In **La Escuela Moderna**, pp. 15-46, Barcelona: Tusquets.

Sousa, M. Joaquim de (1976, ed. or. 1931). **O Sindicalismo em Portugal**. Porto: Ed. Afrontamento.

Soysal, Y. N & Strang, D. (1989). Construction of the first mass education systems in ninetheenth-century europe, in **Sociology of Education**, Vol. 62, October, pp. 277-288.

Stoer, S. (1982). **Educação, Estado e Desenvolvimento em Portugal**. Lisboa: Livros Horizonte.

Stoer, S. & Araújo, H. (1987). A contribuíção da educação para a formação do Estado Novo:continuídades e rupturas, 1926-1933. In **O Estado Novo - das origens ao fim da autarcia 1926-1959**, (A. C. Pinto, A. Moreira, F. M. Costa, F. Rosas, J. Serra, J. M. Brito & M. S. Teixiera), Vol. 2, pp. 125-147, Lisboa: Editora Fragmentos.

Sérgio, A. (1983 , ed. or. 1929). Breve Interpretação da História de Portugal. In **Obras Completas de António Sérgio**, Lisboa: Sá da Costa.

Tavares, D. & Pimenta, M. (1987). O ensino não oficial na 1ª República:"A Voz do Operário", in **Análise Psicológica**, nº3, série V, pp. 363-374, Lisboa: I.S.P.A.

Telo, A. J. (1980). **Decadência e Queda da 1ª República Portuguesa**, 2 Vol., Lisboa: A Regra do Jogo.

Thompson, E. P. (1982, ed. or. 1967). O Tempo a Disciplina do Trabalho e Capitalismo Industrial. In **Sociologia da Educação- Antologia**, (S. Grácio, S. Miranda & S. Stoer, Eds.), Vol. 1, pp. 107-158, Lisboa, Livros Horizonte.

Tiger, L. & Fox, R. (1976). **O Animal Imperial**. Lisboa: Parceria A. M. Pereira.

Torgal, L. R. & Vargues, I. N. (1984). **A Revolução de 1820 e a instrução pública**. Porto: Paisagem Editora.

Touret, F. (1975). **Chaves da Franco Maçonaria**. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Trimberger, E. K. (1984). E. P. Thompson:Understanding the Process of History. In **Vision and method in Historical Sociology**, (T. Skocpol, Ed.) pp. 211-243, Cambridge: Cambridge University Press.

Valente, V. Pulido (1976). **O Poder e o Povo: a Revolução de 1910**. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Valente, V. Pulido (1983). **Tentar Perceber**. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda.

Verger, J. (1981). Universités et ecoles medievales de la fin du XI éme siécle à la fin du XV éme siécle. In **Histoire Mondiale de l'Education**, (G. Mialaret & J. Vial, Eds.) Vol. 1, pp. 281-309, Paris: P.U.F.

Vernet, M. (adaptado de)(1918). Vivamos juntos-adaptado da peça "Une Leçon de Fraternité"- peça de teatro infantil, in **Boletim da Escola Oficina Nº1**, nº2, Lisboa: Imprensa Nacional.

Verney, L. A. (1949, ed. ori. 1746). **Verdadeiro Método de Estudar**. (Salgado Júnior, Ed.), Lisboa: Livraria Sá da Costa.

Veyne, P. (1971). **Comment on ecrit l'histoire**. Paris: Editions du Seuil.

Veyne, P. (1989). O Império Romano. In **História da Vida Privada**, (P. Ariés & G. Duby, Eds.) Tomo 1, pp. 19-222, Lisboa: Círculo de Leitores.

Vieira, A. (1974). **Para a história do sindicalismo em Portugal**. Lisboa: Seara Nova.

Vieira, A. (1976, ed. or. 1959). Adolfo Lima. In Figuras Gradas do Movimento Social português, resumido e adaptado in **A Ideia**, nº6, Dezembro, pp. 27-28, Lisboa.

Vigarelo, G. (1985). **Le Propre et le Sale:L'hygiéne du corps depuis le Moyen Age**. Paris: Editions du Seuil.

Vigotsky, L. (1988, recolha de textos escritos e\ ou publicados originalmente entre 1930 e 1960). **A Formação Social da Mente:O desenvolvimento dos processos Psicológicos Superiores**. (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman, Eds.), São Paulo: Martins Fontes.

Viguerie, J. (1981). Les Colléges en France, in **Histoire Mondiale de L'Education**, (G. Mialaret & J. Vial, Eds.) Vol. 2, pp. 301- 327, Paris: P.U.F.

Weber, M. (1990, ed. or. 1905). **A Ética Protestante e o Espirito do Capitalismo**. Lisboa: Editorial Presença.

Westergaard, J. & Resler, H. (1982, ed. or. 1976). Tendências da mobilidade e das oportunidades educativas. In **Sociologia da Educação- Antologia**, (S. Grácio, S. Miranda & S. Stoer, Eds.) Vol. 1, pp. 47-80, Lisboa: Livros Horizonte.

Zazzo, R. & Equipa H.H.R.(s. d., ed. or. 1969). **As Debilidades Mentais**. Lisboa: Sociocultur.

Zemliak,M. (1976). La pensée de Kropotkine résumée par lui-même.
In **Pierre Kropotkin-Oeuvres**, pp. 15-88, Paris: François Maspero.

2 - FONTES IMPRESSAS E MANUSCRITAS UTILISADAS NA TESE

1 - **Sobre a Escola Oficina nº1 em geral e sobre as Sociedades proprietárias desta escola:**

a) **Sobre a Sociedade Promotora de Creches(1876-1904)**

Estatutos (1876);Lisboa, Typographia Universal.

Actas da Direcção da Sociedade Promotora de Creches, (1876- 1904), in Livro de Actas da Direcção (1876-1907).

Actas da Assembleia geral da Sociedade Promotora de Creches (1876- 1904), in Livro de Actas da Assembleia Geral (1876-1936).

b) **Sobre a Sociedade Promotora de Asylos Creches e Escolas (1904- 1913)**

Actas da Assembleia Geral (1904-1913), in Livro de Actas da Assembleia Geral (1876-1936).

Estatutos da Sociedade Promotora de Asylos Creches e Escolas (1904), ed. 1911. Lisboa: Typographia Bayard.

Livro de actas da Direcção (1876-1907).

Livro de Actas da Direcção (1907-1910).

Livro de Actas da Direcção (1910-1915).

Opiniões de pedagogos, Homens de sciência, literatos e estudiosos à cerca da Escola Oficina nº1, exaradas no livro dos seus visitantes e publicadas em alguns jornais (1912). Lisboa: Tipografia Leiria.

Plano de Estudos para a Escola Oficina nº1 (s. d. [1906-1907]).

Plano de Estudos para a Escola Oficina nº1 (s. d. [1912]).

Relatório e contas referentes ao anno económico de 1904-1905. Parecer do Conselho Fiscal (1905). Lisboa: Imprensa Commercial.

Relatório e contas referentes ao anno económico de 1905-1906. Parecer do Conselho Fiscal (1906). Lisboa: Officinas Gráphicas a Vapôr de Fernandes & Fernandes.

Relatório e contas referentes ao ano de 1906-1907. Parecer do Conselho Fiscal (1908). Lisboa: Typographia a vapôr da Papelaria Estevão Nunes e Fos.

Relatório da Gerencia do Anno Económico de 1908-1909. Relatório do Conselho Escolar da Escola Oficina Nº1; Relatório e contas da Direcção; Parecer do Conselho Fiscal (s. d. [1909]).

Relatório da Gerência dos anos económicos de 1909-1910 e 1910- 1911. Relatório do Conselho Escolar da Escola Oficina nº1; Relatório e contas das Direcções; Pareceres do Conselho Fiscal (s. d. [1911]).

Relatórios das Gerências dos anos económicos de 1911-1912, do 2º semestre de 1912 e do ano de 1913.

Relatórios do Corpo Docente e do Médico Inspector da Escola Oficina nº1; Relatórios e contas das Direcções; Pareceres dos Conselhos Fiscais e da Comissão Revisora de Contas (s. d. [1913]).

Regulamento para a Escola Oficina Nº1 (1904). Lisboa: Minerva Peninsular.

c) **Sobre a Sociedade Promotora de Escolas (1913-1930)**

Actas da Assembleia Geral 1913-1936, in Livro de Actas da Assembleia Geral 1876-1936.

Condições para a admissão de alunos - Escola Oficina nº1 (s. d. [1915]).

Estatutos aprovados na Assembleia Geral de 20 de Junho de 1917 (1917). Lisboa: Imprensa Nacional.

Inventário do material existente em 31 de Dezembro de 1917 (s. d. [1917]).

Livro de Actas da Direcção, 1915-1923.

Livro de Actas da Direcção, 1923-1933.

Livro de Actas da Direcção, 1933-1937.

Livro de Actas da Direcção, 1937-1942.

Orçamento da Sociedade Promotora de Escolas e da Escola Oficina nº1 para o ano de 1914, in Livro de Actas da Direcção 1910-1915, Acta nº486, 24 de Março de 1914.

Orçamento da Sociedade Promotora de Escolas e da Escola Oficina nº1 para 1916, in Livro de Actas da Direcção 1915-1923, acta nº 548, 25 de Janeiro de 1916.

Orçamento da Sociedade Promotora de Escolas e da Escola Oficina nº1 para o ano de 1919, in Livro de Actas da Direcção 1915-1923, acta nº 622, 31 de Março de 1919.

Orçamento da Sociedade Promotora de Escolas e da Escola Oficina nº1 para o ano de 1923, in Livro de Actas da Direcção 1923-1933, acta nº672, 20 de Janeiro de 1923.

Orçamento da Sociedade Promotora de Escolas e da Escola Oficina nº1 para o ano de 1926, in Livro de Actas da Direcção 1923-1933, acta nº700, 11 de Janeiro de 1926.

Relatório das Gerências dos anos de 1914 e 1915 (1916). Lisboa: Imprensa Nacional.

d) **Os Professores**

Inquérito aos actos do Director Técnico da Escola Oficina nº1 por deliberação da Direcção - Documento Interno, (redigido por António Clemente da Silva, secretário da Direcção da Sociedade Promotora de Escolas), 1930.

Livro de Actas do Conselho Escolar da Escola Oficina nº1, 1916.

Livro de actas do Conselho Escolar da Escola Oficina nº1, 1917.

Livro de Actas do Conselho Escolar da Escola Oficina nº1, 1918- 1919.

Livro de Actas do Conselho Escolar da Escola Oficina nº1, 1919- 1922.

Livro de Actas do Conselho Escolar da Escola Oficina nº1, 1923- 1928.

Livro de Actas do Conselho Escolar da Escola oficina nº1, 1928- 1935.

Regulamento do Director Técnico. Documento Interno, dactilografado, provávelmente redigido por Alberto da Lima Basto em representação da Direcção da Escola Oficina nº1, data provável de Setembro de 1914.

Resposta ao "Regulamento do Director Técnico". Documento interno, dactilografado, sem titulo, redigido em 1914 em data posterior ao documento anterior, por Adolfo Lima em representação do Conselho Escolar da Escola Oficina nº1.

e) **Os alunos: "A Solidária"**

Estatutos de "a Solidária", Associação de Alunos da Escola Oficina nº1. Estatutos aprovados na Assembleia Geral de 22-XI- 1913 (1913): Lisboa, Imprensa Nacional.

Estatutos da Solidária - Cópia dos Estatutos aprovados na assembleia Geral da "A Solidária" de 22 de Junho de 1920, in Livro de Actas de " A Solidária" 1921-1924, acta nº241.

Livro de Actas de "A Solidária", 1910-1915.

Livro de Actas de "A Solidária", 1916-1921.

Livro de Actas de "A Solidária", 1921-1924.

Livro de actas de "A Solidária", 1924-1927.

Relatório da Gerência de "A Solidária" para o ano de 1910, Associação de Alunos da Escola Oficina nº1 (s. d. [1911]).

Relatório da Gerência de "A Solidária" para o ano de 1916, Associação de Alunos da Escola Oficina nº1 (1920). Lisboa: Imprensa Nacional.

2 - Sobre o Estado Liberal e a Educação (1900-1926):

Anuário Estatistico de Portugal - 1900 (1907). Lisboa: Imprensa Nacional.

Anuário Estatistico de Portugal - 1908, 1909, 1910, Volume 1 (1914). Lisboa: Imprensa Nacional.

Anuário Estatistico de Portugal para o ano de 1926 (1927). Lisboa: Imprensa Nacional.

Decreto de 29 de Março de 1911, Ministério do Interior, Direcção Geral da Instrução Primária (publicado em 30 de Março de 1911). Diário do Governo, Lisboa: Imprensa Nacional.

Fundo de Instrução Primária (18 de Março de 1897, publicado em 31 de Março de 1897). Diário do Governo, Lisboa: Imprensa Nacional.

Lei sobre a Instrução Primária (28 de Dezembro de 1901). Diário do Governo, Lisboa: Imprensa Nacional.

Orçamento Geral do Estado 1902-1903 (1902). Lisboa: Imprensa Nacional.

Orçamento Geral do Estado 1906-1907 (1906). Lisboa: Imprensa Nacional.

Orçamento Geral do Estado 1909-1910 (1909). Lisboa: Imprensa Nacional.

Orçamento Geral do Estado 1912-1913 (1912). Lisboa: Imprensa Nacional.

Orçamento Geral do Estado 1914-1915 (1914). Lisboa: Imprensa Nacional.

Orçamento Geral do Estado 1920-1921 (1920). Lisboa: Imprensa Nacional.

Orçamento Geral do Estado 1925-1926 (1925). Lisboa: Imprensa Nacional.

Organização dos cursos das Escolas Industriais e respectivos programas, Decreto de 5 de Outubro de 1893 (1893). Lisboa: Ministério das Obras Públicas, Commércio e Industria, Repartição de Industria, Imprensa Nacional.

Projecto de Reforma do Grupo Parlamentar Democrático do Partido Repúblicano-Grupo Parlamentar Democrático do Partido Republicano (1911, Outubro); "O Mundo" nº3496, Lisboa.

Regulamento Geral das Escolas Industriais, Decreto nº6: 286, de 19 de Dezembro de 1919 (1920). Lisboa: Ministério do Comércio e Comunicações, Direcção Geral do Ensino Industrial e Comercial, Imprensa Nacional.

3 - O Movimento Operário Português e a Educação (1900-1930) através da Imprensa Sindical: jornais recenseados e utilizados nesta tese

A Aurora Social - Órgão da União dos Sindicatos Operários de Évora- 1919-1922, Évora.

A Batalha - Órgão da Confederação Geral do Trabalho, 1919-1927 (1ª série), Lisboa. Todo este jornal sendo extremamente interessante para o tema em questão, gostaríamos aqui de destacar, pela importância que tiveram para este trabalho, as "Teses Educativas para o Congresso Confederal de Santarém"- in "A Batalha", nºs 2058, 2059, 2096, (1925, 2º semestre).

O Arsenalista - Órgão do Sindicato dos Arsenalistas do Exército, 1914-1934, Lisboa.

O Argonauta - Órgão das Gentes do Mar, 1914-?, Lisboa.

O Construtor - Órgão das classes da Construção Civil e do Operariado em geral, 1ª série; Órgão das classes da Construção Civil, 2ª série; Órgão e propriedade da União de Classe da Construção Civil, 3ª série; 1906-1927, Lisboa.

O Eco Metalúrgico - Órgão do Sindicato ùnico Metalúrgico de Lisboa- 1927-1931, Lisboa.

O Germinal - Órgão de Opinião Anarquista, 1915-1918, Lisboa.

O Metalúrgico - Órgão das Classes Metalúrgicas e do Operariado em Geral 1902-1904, Lisboa.

O Sul e Sueste - Órgão da classe Ferroviária do Sul e Sueste, 1919- 1931, Barreiro.

3 - FONTES ORAIS

Entrevista a Apolinário Ramos - sobre a " A Voz do Operário". Entrevista realizada em 1982.

Entrevista a Custódio da Costa - sobre o Movimento Operário e Educação, em geral. Entrevista realizada em 1981, transcrita em anexo.

Entrevista a Deolinda Lopes Vieira Quartim - sobre a Escola Oficina nº1. Entrevista realizada em 1985, transcrita em anexo.

Entrevista a Emidio Santana - sobre a Escola Oficina nº1 e o Movimento Operário em Geral. Entrevista realizada em 1981, transcrita em anexo.

Entrevista a Lucinda Lopes - sobre a Escola Oficina nº1. Entrevista realizada em 1989, transcrita em anexo.

Entrevista a Lucinda Lopes - Sobre a descrição do espaço na Escola Oficina nº1. Entrevista realizada em 1989.

Entrevista a Mariano Roque Laia - sobre a Escola Oficina nº1 e a Maçonaria. Entrevista realizada em 1985.

Entrevista a Moisés da Silva Ramos - sobre a Escola Oficina Nº1, o Movimento Anarquista e a Maçonaria. Entrevista realizada em 1989, transcrita em anexo.

ÍNDICE DE FIGURAS

ÍNDICE DAS FIGURAS

Figura 1: Alfabetização dos homens na Península Ibérica em 1877 (Espanha) e 1978 (Portugal. Taxas de alfabetização obtidas pela razão entre os homens que sabiam ler e os que tinham mais de 10 anos de idade. 110

Figura 2: "Plano de Estudos para a Escola Oficina N°1", 1907. 192

Figura 3: Plano de Estudos para a Escola Oficina N°1, 1912. 198

Figura 3a): "Plano de Estudos para a Escola Oficina N°1 de 1912. 209

Figura 4a): Planta actual (1987) da Escola Oficina N°1. O Primeiro Piso. 279

Figura 4b): Planta actual (1987) da Escola Oficina N°1. O Piso Zero. 282

Figura 4c): Planta actual (1987) da Escola Oficina N°1. Quintal e Horta. 284

Figura 5: O desenho e as aprendizagens na Escola Oficina N°1. 435

Figura 6: Exemplo da "Cópia de Esquemas" com o objectivo de reestruturar a matéria dada. ... 439

Figura 7: A "Máquina das Tempestades". 448

ÍNDICE DE QUADROS

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: % do PNB/hab. português relativamente a outros países europeus (1850-1910)..... 47

Quadro 2: Número de operários envolvidos em greves em Portugal, 1903-1912..... 58

Quadro 3: Crianças recenseadas e crianças inscritas no ensino primário oficial, por sexos (em milhares). Anos de 1911-1912, 1916-1917, 1918-1919. 93

Quadro 4: A percentagem dos gastos com a educação, a sua evolução de 1902 a 1925, e a sua comparação com idêntica percentagem relativa às Forças Armadas e Militarizadas..... 98

Quadro 5: Dados para uma estimativa da evolução comparada do peso do sector educativo primário estatal e privado nos centros urbanos, entre 1900 e 1926 101

Quadro 6: Distribuição geográfica e profissional das escolas operárias detectadas entre 1917 e 1925 em Portugal Continental 129

Quadro 7: Horários, abertura e encerramento das actividades escolares das escolas sindicais da construção civil, entre 1921 e 1926 134

Quadro 8: "Militantes" de "a Solidária" que ocuparam cargos entre 1910 e 1920 361

Quadro 9: Orçamentos e dados económicos sobre a Escola Oficina Nº1, e índices gerais de salários e de custo de vida entre 1914 e 1926 479

LISTA DE SIGLAS UTILIZADAS

Lista de Siglas utilisadas

a.d. - Acta da Direcção da Sociedade Promotora de Creches, de 1876 a 1904; Acta da Direcção da Sociedade Promotora de Asylos Creches e Escolas, entre 1904 e 1913; Acta da Direcção da Sociedade Promotora de Escolas a partir de 1913. Na prática, a partir da fundação da Escola Oficina nº1, estas actas referem-se ás reuniões da Direcção desta escola, que ocupava todo o espaço destas Sociedades.

a.g. - Acta da Assembleia Geral de, respectivamente e consoante as datas, Sociedade Promotora de Creches, Sociedade Promotora de Asylos Creches e Escolas e Sociedade Promotora de Escolas

A.I.T. - Associação Internacional dos Trabalhadores

c.e. - Actas do Conselho Escolar da Escola Oficina nº1

C.G.T. - Confederação Geral do Trabalho

F.A.I. - Federação Anarquista Ibérica

O.G.E. - Orçamento Geral do Estado

Sol - Actas da Direcção ou da Assembleia Geral de "A Solidária". Pela forma como em determinada altura esta associção funcionou, sem Direcção as suas funções sendo cumpridas em Assembleia Geral, e também pelo facto de nos livros de actas desta associação as diferenças entre as reuniões das Direcções e da Assembleia Geral serem ténues, utilisámos a mesma sigla para as actas destes dois órgãos de "A Solidária".

S.P.A.C.E. - Sociedade Promotora de Asylos Creches e Escolas

S.P.A.E. - Sindicato do Pessoal dos Arsenais do exército

S.P.C. - Sociedade Promotora de Creches

S.P.E. - Sociedade Promotora de Escolas

S.U.C.C. - Sindicato Unico da Construção Civil

S.U.M. - Sindicato Unico Metalúrgico

U.N.I.E. - Universidade Nacional de Instrução e Educação

U.O.N. - União Operária Nacional

ERRATA

Apesar das sucessivas correcções a que este texto foi submetido, subsistem algumas "gralhas" que não foi possível eliminar, derivadas sobretudo do trabalho final de processamento de texto. Tais "gralhas", que se concentram sobretudo no Volume II, encontram-se essencialmente a nível dos "caracteres especiais" (acentos), e para a sua existência contribuiu também a reconversão de um texto escrito num processador, para o texto final redigido num outro processador.
De qualquer das formas aqui ficam as nossas desculpas pelo facto.