

## ***A Educação Cívica de António Sérgio vista a partir da Escola da Ponte (ou vice-versa)***

**António Nóvoa**

*Para todos os que têm feito e continuarão a  
fazer a Escola da Ponte*

Aluno do Instituto Jean-Jacques Rousseau, em Genève, António Sérgio redige em 1914 uma série de artigos que serão publicados em livro, no ano seguinte, com o título *Educação Cívica*. Apesar de não ser uma obra marcada pela originalidade, uma vez que pouco mais faz do que adaptar um conjunto de ideias que circulam nos meios da educação nova, ela define um momento simbólico na reflexão pedagógica em Portugal (Nóvoa, 1994).

Em 1984, a *Educação Cívica* é reeditada com um notável prefácio, no qual Vitorino Magalhães Godinho chama a atenção para a “crise da civilização e das civilizações”, antecipando o debate sobre o papel do Estado nacional, dilacerado por dentro pelas afirmações locais e regionais incontroladas e coarctado do exterior pelas multinacionais e poderes internacionais não democraticamente organizados. Vitorino Magalhães Godinho procura repensar a herança da experiência e o cabedal que na nossa pátria se acumulou e temos malbaratado, pois acredita que é deste conhecimento histórico que poderá sair a transformação do país. A sua solução, como a de Sérgio, encontra-se num esforço renovado no campo da educação, olhando para a escola como “uma cidade definida pela cidadania e pelo trabalho”.

Não encontraremos, na *Educação Cívica* de António Sérgio, respostas para os problemas de hoje, pois “os tempos mudam estruturas, e re-colocam as questões em contextos diferentes”. Mas não conseguiremos ir longe na nossa interrogação se insistirmos em seguir pelo caminho da amnésia, se abdicarmos de ir construindo um conhecimento feito da experiência e da reflexão sobre a experiência, se continuarmos a preferir o facilitismo de uma ignorância quase sempre arrogante. Quem repete frases feitas e tem soluções para tudo é porque não conhece nada. Com Sérgio aprendemos, pelo menos, que é grande a nossa tendência para “adormecer a própria mente com noções vagas, sentimentais e fumarentas”, procurando resolver “tudo por uma inane ideia geral que tão mais facilmente se aplica a tudo quanto a coisa nenhuma”. Tem sido esta uma das pechas do debate sobre a educação: a frase feita, o gesto fácil, a solução pronta-a-servir, a banalidade transformada em eloquência em vez do estudo aturado, da reflexão sobre as experiências concretas, da análise sistemática e informada.

São cinco os capítulos da *Educação Cívica* que aqui, sumariamente, se resumem.

- ***O self-government e a escola.*** António Sérgio, como Herculano, vê na Inglaterra um

país modelo, explicando que o seu motor é a educação. A razão do seu progresso reside numa escola que promove o desenvolvimento da iniciativa, da vontade criadora, da responsabilidade, do autodomínio, numa palavra do *self-government*. Em apontamento pessoal critica o modo como pela educação burocratesca nos tornámos pedintes do Estado, e lhe damos a força com que nos mata. E deixa bem marcada a sua defesa de um sistema monitorial, no qual cada criança vai assumindo uma responsabilidade especial no quadro de processos de cooperação entre todos. A escola do trabalho que preconiza é, antes de mais, uma escola da organização social do trabalho e, por isso, considera que as crianças devem ser chamadas a participar na direcção da vida escolar: à medida que o estudante avança nas classes, o governo da escola deve entrar cada vez mais em suas próprias mãos.

- **Papel do professor.** No segundo capítulo, António Sérgio advoga que se conceda um foral às nossas escolas, “de modo que a turbamalta estudantil, em vez de um rebanho estúrdio mal pastoreado pelo mestre, reitor, director ou vigilante, formasse um verdadeiro município, sob a assistência, o conselho e a cooperação discreta dos professores”. O município escolar é assumido como o laboratório da aula de instrução cívica. Sérgio critica a albarda da resignação fomentada pela escola e afirma a necessidade de uma formação cívica prática: “a educação cívica meramente teórica parece um ensino de esgrima em que se não empunhasse uma arma, ou uma aprendizagem de piano em que os dedos se não mexessem: é um absurdo”. Ao professor ficaria, assim, reservado um papel discreto, de alguém que incita os alunos a encarar a *res publica* com toda a gravidade: para isto é necessário – conclui – que a autoridade dos educandos se venha adicionar, porém não substituir, à de quem ensina.

- **Organização dos municípios escolares.** O princípio dos municípios escolares está presente em toda a *Educação Cívica*. Mas é neste terceiro capítulo que António Sérgio elabora a sua definição, insistindo nas noções de governo democrático, na feitura de leis pela cooperação entre os cidadãos, na responsabilidade de cada um pelos problemas da cidade-escola: “o professor ensinará pois os estudantes a governarem-se a si mesmos, criando leis justas e sensatas e sobretudo executando-as e fazendo-as executar”. É absurdo pensar que, neste sistema, o papel do professor se esbate, arrastando a vida escolar para um falso igualitarismo. As diferenças de estatuto estão bem marcadas no ideário sergiano. Mas isso não o impede de sustentar, uma e outra vez, a necessidade de instaurar uma vida democrática nas escolas. A título de exemplo, propõe mesmo um “Foral do município escolar”, definido pela vontade de envolver os alunos no governo da escola.

- **A justiça e a disciplina.** No quarto capítulo, António Sérgio reflecte sobre a importância do “julgamento” como prática educativa que muitíssimo se presta à acção do professor. Para ele, o que conta é perseguir a “delinquência”, e não expor o “delinquente” à reprovação, menos ainda ao despreço de camaradas e professores. Ainda assim, defende que, em certos casos, se justifica fazer um julgamento com a assistência de toda a escola, por intuítos de moral ou instrução cívica. O interesse deste método reside na compreensão, pelo pupilo, que “a ordem lhe é exigida para a escola e pela escola, e não pelo prazer ou para vantagem do professor; que a disciplina é menos um fim em si mesmo do que um meio para adquirir qualidades superiores”. Este sistema permite que cada aluno seja um “magistrado”, em acto ou em potência,

tão desejoso da disciplina como o próprio director.

• **Combinação do self-government e do self-support.** Para concluir, Sérgio coloca a eterna questão: por onde começar? Será possível uma reforma escolar no ambiente actual ou estará ela dependente de uma prévia revolução no espírito nacional? Reconhecendo a dificuldade da resposta, conclui que “aquele impulso vitalizante que a sociedade não dá à escola porque ela própria o não contém (em Portugal) somos levados a fazê-lo sair da constituição da própria escola”. E com esta convicção, parte para a sua divisa favorita: *Nothing without labor*. Nada que se não firme em um trabalho do indivíduo, em um esforço pessoal criador e disciplinado. Nada que não resulte das exigências normais de uma comunidade de trabalho, de justiça e de cultura. A escola de António Sérgio é, acima de tudo, caracterizada pelo valor pedagógico da autonomia ligada ao trabalho profissional e, por isso, sugere: “não vos canseis com os problemas de compêndios e programas: cumpre revolucionar os próprios métodos, o ambiente social em que a criança vive”.

Sublinhei cinco palavras – self-government, foral, município escolar, julgamento e trabalho – que me permitem, à luz daquilo que conheço da Escola da Ponte, sugerir uma releitura das propostas de António Sérgio.

### **Self-government**

Depois de Michel Foucault, é difícil falar do self-government com a mesma inocência do princípio do século XX. Um livro recente, da autoria de Jorge Ramos do Ó (2003), analisa criticamente a ideia de governo de si mesmo, expondo a força de uma “autoridade interior” (invisível) quantas vezes bem mais totalitária do que a “autoridade exterior” (visível). A pedagogia não aspira apenas a formar um ser racional, mas também um ser razoável, responsável e sensível. E este projecto só pode ser levado a cabo com a colaboração activa de cada um no seu próprio processo de formação. É por isso que a pedagogia se situa sempre numa fronteira muito ténue entre a autonomia e a ilusão da autonomia, entre a razão consciente e a sedução enganosa. Gilbert Chesterton, na sua obra *Disparates do Mundo*, chega mesmo a afirmar que “os partidários da educação livre proíbem mais do que os educadores à moda antiga”, dirigindo uma crítica severa aos médicos, psicólogos, eugenistas, cientistas, doutores e outras pessoas a quem a lei moderna autoriza a ditar leis aos seus concidadãos: o velho mestre de aldeia batia no aluno que não sabia gramática, mas depois mandava-o brincar para o recreio; o mestre científico moderno segue-o até ao pátio e obriga-o a praticar jogos educativos e exercícios saudáveis! O que fazer? Desenganem-se aqueles que, incapazes de pensarem as realidades novas, se refugiam num discurso autoritário, limitando-se a repor os dogmas velhos que, neste país, cercearam o espírito de livre iniciativa, de responsabilidade cidadã, de curiosidade científica. Cada educador tem de encontrar a sua maneira própria de enfrentar esta contradição, evitando os desvios autoritários ou as cedências demagógicas, afirmando, como diz Philippe Meirieu (2000), que é preciso assumir que a primeira palavra é a palavra do educador. Ela é primeira cronologicamente, ela é primeira ontologicamente. É ela que forma e informa, que apresenta o mundo aos que chegam. Ela é a primeira, mas não é a última. Bem pelo contrário: a palavra do educador só tem sentido se for capaz de suscitar uma outra palavra, a do educando, uma palavra que ainda não está escrita.

## Foral

A metáfora do foral é muito curiosa, na medida em que coloca, de imediato, a questão do Estado e do seu papel no campo educativo. O século XX terminou com pressões fortíssimas no sentido de organizar a educação como um mercado, olhando para os alunos como “clientes” e para as escolas como “empresas”. Com argumentos que se sustentam ora em teses de rentabilidade económica e de eficácia, ora em discursos de defesa dos valores e dos direitos das famílias, tem-se posto em causa o chamado “monopólio estatal do ensino”. É uma boa notícia para gerações sucessivas de educadores que, como António Sérgio, se bateram contra o Estado burocrático que transformava “a carneirada escolar em carneirada administrativa”, que, como Adolfo Lima, sempre reclamaram uma maior liberdade organizativa para as escolas, que, como Rui Grácio, não se cansaram de denunciar as incoerências de um Estado ao serviço dos mais fortes. É uma boa notícia para quem critica a “funcionarização” e trabalha em prol da profissionalização do professorado, para quem nunca se satisfaz com uma “centralização burocrática” do ensino (nem antes, nem depois de 1974), defendendo a autonomia no quadro de formas democráticas de participação e de governo da escola. Mas seria uma má notícia se o debate sobre o papel do Estado fosse apenas um pretexto para impor uma lógica da educação como espaço privado, para que cada grupo formasse a sua própria escola à medida dos seus valores, das suas culturas e das suas crenças. Como conseguir que as famílias e as comunidades sintam que a escola lhes pertence sem que, ao mesmo tempo, fechem os seus filhos numa escola à parte? Como conseguir que a educação responda aos anseios e aos desejos de cada um sem que, ao mesmo tempo, renuncie à integração de todos numa cultura partilhada? O regresso a dinâmicas associativas, desenvolvidas no quadro de uma *narrativa pública* da educação, permitirá evitar as tendências burocráticas e corporativas, sem cair numa visão fragmentada dos alunos como “clientes” e das escolas como “serviço privado”. Para tal, é urgente reforçar um espírito associativo, que entre nós foi sistematicamente asfiziado, para que uma concepção nova da educação como espaço público se concretize no quadro de práticas de autonomia das instituições escolares.

## Município escolar

A ideia do município escolar remete para a criação de formas autonómicas de organização das escolas. Historicamente, os sistemas de ensino organizaram-se a partir do topo, adoptando estruturas burocráticas, corporativas e disciplinares que foram dissolvendo modos locais, familiares e tradicionais de promover a educação. Hoje, sabemos que este modelo – sistemas de ensino centralizados, espaços físicos fechados, estruturas curriculares rígidas, esquemas arcaicos de organização do trabalho – está fatalmente condenado. Inspirando-se no exemplo belga, Philippe Perrenoud (2002) mobiliza o conceito de *poder organizador* para sugerir novas modalidades de funcionamento das escolas. Há um campo aberto de possibilidades, entre as visões extremas de um Estado-todo-poderoso e de um mercado-sem-limites: “O verdadeiro desafio consiste em evitar processos atomizados de decisão, consolidando uma responsabilidade colectiva pela educação, sem recriar lógicas de planeamento centralizado (...) que ajudaram a legitimar a tendência actual para considerar a educação como bem privado e não como responsabilidade pública” (Whitty, 2001, p. 218). Numa curiosa ironia do destino, o futuro da escola passa pela capacidade de “recuperar” práticas antigas (familiares, sociais, comunitárias), enunciando-as no contexto de modalidades novas de cultura e de educação. Mas uma extrema prudência é necessária. A

criação de novas estruturas e dispositivos é um processo complexo que exige uma longa aprendizagem e experimentação. Nenhuma escola – sobretudo aquela que se define como um *espaço público*, democrático e participado, no quadro de redes de comunicação e de cultura, de arte e de ciência – se inventa através de um gesto de magia. É na lenta produção de uma história própria que se constroem, pedra a pedra, projectos de referência no campo educativo.

### **Julgamento**

As questões da disciplina e, pior ainda, da violência na escola invadiram os debates educativos nos últimos anos. Também aqui, em vez de uma análise atenta e de um esforço de compreensão crítica, se verifica a cedência às tendências mais autoritárias. Vale a pena, por isso, olhar mais atentamente para o conceito sergiano de juízo. Hoje em dia, é raro aquele que defende o primado da autoridade como modo de organização da vida social ou política. Mas, na escola, o discurso é outro. Para muitos, o princípio democrático não teria, aqui, razão de ser. Importaria, pelo contrário, insistir no uso da autoridade. As ideias de democracia e de participação estariam condenadas a ficar à porta da escola. Estranha maneira, esta, de educarmos os nossos filhos para uma sociedade que se diz do conhecimento, da partilha, da iniciativa, da inovação, da liberdade. É muito interessante como um certo discurso neo-liberal (o direito das famílias, a liberdade de escolha, o respeito pelas comunidades...) se transfigura, rapidamente, num discurso autoritário no que diz respeito à vida escolar. E, no entanto, há quanto tempo se estabeleceu, em bases sólidas, a necessidade de organizar a escola como uma sociedade que prefigura uma vivência democrática? É certo que, na escola, não há um estatuto de igualdade entre todos, nem mesmo num plano meramente formal. Mas tal não impede, como bem se percebe pelas experiências de Freinet, que se instaurem regras de democracia e de participação. Na verdade – como argumenta Philippe Meirieu – talvez seja preciso “menos comunidade” e “mais sociedade” nas nossas escolas. Aquilo que nos junta no espaço escolar não são, em primeiro lugar, as afinidades ou os laços afectivos, mas antes a vontade de aprender e de aprender a viver em conjunto. O autor francês afirma que grande parte dos alunos ditos difíceis estão inseridos em grupos sociais quentes, nomeadamente em bandos juvenis, com lideranças carismáticas e ambientes de grande “solidariedade interna”. Considera, por isso, que estes jovens não precisam que a escola lhes dê “mais comunidade”, mas sim que ela lhes dê “mais sociedade”. Não se trata tanto de conviver, mas sim de aprender as rotinas do convívio, isto é, a aprendizagem do diálogo e da cooperação, das regras de vida em sociedade. Neste sentido, a instauração de ritos sociais e de modalidades de decisão democrática é um elemento essencial para a criação de uma cultura escolar que promova a colaboração, o diálogo e a entajada.

### **Trabalho**

A escola do trabalho é uma referência essencial, talvez mesmo a mais importante, do ideário sergiano. Assegurar a união do ensino com a actividade produtora é um dos seus objectivos centrais. A evolução do ensino e da sociedade ao longo do século XX foram adiando a entrada dos jovens na “vida activa”, obrigando a repensar a relação escola-trabalho. É um assunto que merece uma análise cuidada, mas que é impossível tratar no âmbito deste texto. Tomarei, pois, o conceito de trabalho numa outra perspectiva: o trabalho escolar ou, melhor dizendo, a organização do trabalho escolar. Para não sugerir uma lista interminável de reflexões, deixarei apenas seis apontamentos telegráficos, que esboçam um programa de

acção para os nossos tempos:

- a) transição de uma escola composta por um somatório de salas de aula para modelos organizativos integrados (nova concepção dos ciclos de aprendizagem, diversificação dos percursos escolares, etc.);
- b) construção de uma escola do conhecimento, que não esteja unicamente centrada num currículo de disciplinas, mas que seja capaz de trabalhar saberes complexos a partir de uma identificação clara de objectivos de aprendizagem;
- c) passagem de uma pedagogia linear para modelos complexos de aprendizagem, que integrem as descobertas científicas mais recentes, designadamente no campo das neurociências;
- d) abandono de um ensino meramente transmissivo e adopção de uma pedagogia do trabalho, baseada em redes de aprendizagem, de cultura e de ciência, presenciais e a distância, dentro e fora da escola;
- e) definição do professor não apenas como um “agente de ensino”, mas sobretudo como alguém que mobiliza um alargado repertório profissional ao serviço de uma adequada organização do trabalho dos alunos;
- f) recusa de uma concepção puramente individual da acção do professor e valorização das equipas pedagógicas e de uma vivência colectiva, partilhada, da profissão docente.

\* \* \* \* \*

Os apontamentos anteriores assinalam alguns traços, e apenas alguns, de uma educação que procura libertar-se dos constrangimentos da “modernidade escolar”, ligando-se ao registo da contemporaneidade, com todos os seus dilemas. Não há soluções prontas para os problemas da escola. Mas é possível delinear uma metodologia para os enfrentar: conhecer e estudar cuidadosamente as situações; examinar e experimentar métodos e modelos de ensino; reflectir em conjunto e reelaborar as propostas de trabalho; envolver pais, alunos e professores nas decisões que dizem respeito à vida escolar; mostrar disponibilidade para recomeçar, em cada dia, um percurso de interrogação e de procura.

Fazer uma escola é um processo lento, que exige paciência e determinação, profissionalismo e uma enorme dedicação. Nada se consegue sem inteligência e lucidez, sem diálogo e cooperação. Fazer uma escola é construir uma história, traçar uma identidade, encontrar um sentido para o esforço de educar. Fazer uma escola é ser capaz de continuar, anos a fio, um trabalho invisível, quantas vezes pouco reconhecido socialmente e, por vezes até, objecto de uma crítica fácil.

Fazer uma escola é rejeitar os caminhos da facilidade, as ideias feitas, o imediatismo de uma sociedade que tudo deseja transformar em espectáculo. Jean Cocteau dizia que os espelhos deviam “reflectir” um pouco mais antes de “reflectirem” certas imagens. E as imagens de sucesso garantido, sobretudo nos círculos mediáticos, limitam-se a reproduzir as mesmas banalidades e dicotomias. Com a teimosia de quem se recusa a um esforço mínimo de compreensão, fechando-se nas soluções de sempre e sempre tão mal sucedidas no nosso país. Fazer uma escola é, também, ser capaz de sustentar a indignação por tanto disparate que se escreve e manter um rumo que se alimenta da esperança enquanto necessidade ontológica, de uma esperança que, nas palavras de Paulo Freire (1992), precisa da prática para se tornar concretude histórica.

Reparo, agora, que não falei da Escola da Ponte, ainda que, na verdade, não tenha falado de outra coisa. É uma escola extraordinária, justamente por não ter nada de extraordinário: é uma escola pública como as outras, num lugar como tantos outros, com alunos e professores iguais a muitos outros. E com esta *matéria-prima* se tem vindo a fazer, graças a um trabalho metódico, persistente e colectivo, uma escola notável. Julio Cortázar escreve que uma ponte só é verdadeiramente uma ponte quando alguém a atravessa. Em 27 anos, os colegas da Escola da Ponte já fizeram muitas travessias. Pelo deserto ou pela floresta, eles sabem que não estão sozinhos nas travessias que têm pela frente.

### **Referências bibliográficas**

Chesterton, Gilbert (1958). *Disparates do Mundo*. Lisboa: Livraria Morais Editora.

Cortázar, Julio (1973). *Libro de Manuel*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

Freire, Paulo (1992). *Pedagogia da esperança*. São Paulo: Paz e Terra.

Meirieu, Philippe (2000). *L'école et les parents - La grande explication*. Paris: Plon.

Nóvoa, António (1994). “António Sérgio (1883-1969)”. In *Thinkers on Education* (Prospects, nº 91-92). Paris: UNESCO/IBE, vol. 4, pp. 501-518..

Ó, Jorge Ramos do (2003). *O governo de si mesmo*. Lisboa: Educa.

Perrenoud, Philippe (2002). *Aprender a negociar a mudança em educação*. Porto: Edições ASA.

Sérgio, António (1915). *Educação Cívica*. Porto: Renascença Portuguesa.

Whitty, Geoff (2001). “Vultures and third ways: Recovering Mannheim’s legacy for today”. In *Sociology of Education Today* (Demaine, Jack, ed.). New York: Palgrave, pp. 206-221.