

A Escola Oficina n.º 1 de Lisboa 1905-1930: Mudar a escola para mudar o mundo

ANTÓNIO CANDEIAS (*)

1. AS ORIGENS DE UMA TESE

Tal como a maioria dos artigos que fazem parte deste número de *Análise Psicológica*, «mudar a escola para mudar o Mundo» tem a sua origem numa Tese de Doutoramento, defendida na Universidade do Porto no ano de 1993 e que foi depois publicada em livro pelo Instituto de Inovação Educacional.

As Teses de doutoramento têm quase todas uma história que é a história dos antecedentes que levaram a que em determinada altura nos tivéssemos fixado num assunto e nele tivéssemos resolvido investir uma fase importante da nossa vida, e é um pouco dessa história que, tal como nos foi pedido pelos editores deste número, me proponho contar.

As origens desta Tese devem procurar-se um pouco atrás no tempo, na viragem da década de setenta para a década de oitenta, um tempo em que o campo da educação foi obsessivamente atravessado pela questão do Insucesso Escolar.

Sem querermos reavivar esta polémica, ela reflectia uma fractura ideológica importante aplicada à interpretação de um inquietante facto histórico, ou seja o facto de mais de cem anos

depois de por todo o mundo Ocidental ter sido decretada a obrigatoriedade de todas as crianças frequentarem a escola, uma muito significativa parte destas crianças se encontrarem em situação de não conseguirem cumprir os sucessivos currículos que em princípio lhes seriam acessíveis.

O facto de a maioria das crianças que se encontravam em situação de insucesso escolar ser de origem social subalterna, acrescido à vitalidade, na altura, das concepções marxistas e dos seus reflexos na Sociologia em particular e nas Ciências Sociais em geral, veio radicalizar a politização do campo da educação, concedendo à questão do Insucesso Escolar um estatuto de «campo de batalha» exemplar onde se afrontavam, vindos das várias disciplinas das Ciências Sociais e Humanas, as diversas concepções ideológicas hegemónicas do tempo.

Assim, as teorias explicativas principais referentes quer à massividade do Insucesso Escolar, quer à sua desigual distribuição social, agrupavam-se em três correntes:

- a) as que persistentemente explicavam tal facto através das diferenças individuais, e que quando confrontadas com a homogeneidade social das crianças em situação de insucesso, resvalavam para teorizações sobre a hereditariedade da inteligência en-

(*) Professor Auxiliar, ISPA.

trando no campo sempre problemático da sociobiologia;

- b) as que tentavam explicar tal insucesso massivo das crianças de origem popular através da pobreza cultural do seu meio de origem;
- c) e as que baseadas numa interpretação neo-marxista do papel da escola nas sociedades ocidentais contemporâneas, a viam como um Aparelho de regulação social de uma ordem capitalista estratificada, destinada a, sob uma capa neutra e meritocrática, contribuir para a legitimação da estratificação social, sendo assim natural que tal aparelho sancionasse o percurso escolar dos estratos dominantes, penalizando as crianças de origem popular.

Esta última visão da escola, que na altura se agrupou sob o nome emblemático das teorias da Reprodução Sócio Institucional, apoiava-se, frequentemente de uma forma um pouco abusiva, numa massa heterodoxa de contribuições que incluíam nomes que iam de Pierre Bourdieu a William Labov, passando por Herbert Gintis, Samuel Bowles, Luc Boltansky, Michel Foucault, Louis Althusser, António Gramsci, Ruth Benedict, Richard Hoggart entre muitos outros, e ia abrindo caminhos de investigação renovadores, independentemente da razão histórica que vista dos dias de hoje se lhe poderia atribuir.

Um dos caminhos trilhados por tal corrente, consistiu na reabertura de uma polémica culturalista datada dos anos 20, originária dos primeiros estudos antropológicos do século XIX, apropriada e recontextualizada para o campo social, primeiro de uma forma instintiva e fluida pelo anarco-sindicalismo do princípio do século e de seguida de uma forma mais rígida e dogmática pelos teóricos do «proletkult» vindos do campo bolchevique.

Essencialmente, o que aqui se postulava era que as diversas formações sociais, ligadas ao trabalho e à vida de formas diferentes, à semelhança dos povos distantes e não ocidentalizados que eram então estudados por uma Antropologia nascente, segregavam expressões culturais, normas e valores distintas umas em relação às outras, e que o desenvolvimento do capitalismo industrial nos séculos XVIII, XIX e XX, correspondia também a uma estratégia de imposição de normas e de valores dominantes numa luta pela

construção da Hegemonia, um conceito Gramsciano de particular importância nesta explicação.

Destruída ou recontextualizada o essencial da antiga ordem e valores Aristocráticos, era a construção da Hegemonia por parte dos estratos dominantes mais recentes, e aqui se mobilizava o conceito amplo de Burguesia, que fazendo o seu caminho, necessitava de legitimação inclusiva por parte dos estratos sociais subalternos, ou noutras palavras, pelo povo.

Isto implicaria, numa primeira fase, a mobilização do conceito de «aculturação», no sentido do esvaziamento compulsivo das referências identitárias dos estratos sociais subalternos, de que a acelerada urbanização que acompanha a Revolução Industrial não é senão o primeiro passo.

Por outras palavras, segundo estes autores que interpretavam de uma forma livre uma parte do trabalho de Michel Foucault, a construção da modernidade implicaria algo como a «colonização», não só em termos da utilização abusiva da força de trabalho, como no sentido de destruição das referências culturais dos povos europeus, por parte dos estratos dominantes que se apoderam do poder de Estado até ao século XX.

A velha constatação de Gramsci retirada dos escritos de Rousseau, de que ninguém domina durante muito tempo através da exclusiva utilização da força, e que para que o domínio seja mais consistente se torna necessário convencer, «tornando os valores dominantes em valores do senso comum», aplicava-se segundo estes autores das teorias da Reprodução Sócio Institucional ao caminho histórico dos estratos sociais dominantes na construção de uma nova sociedade, de uma nova civilização, a civilização burguesa capitalista-industrialista e urbana dos nossos tempos.

Ora, transmitir, ou nos termos menos correctos, mas com mais cheiro a pólvora típicos da linguagem da altura, reproduzir normas e valores em ordem à construção de uma sociedade dominada e construída à imagem dos interesses dominantes, aplicava-se que nem uma luva ao papel desempenhado desde o seu nascimento pela escola de massas dos Estados Nação modernos, onde se esperava que o povo fosse introjectando os elementos essenciais que proporcionariam a legitimação da nova, em termos históricos, ordem.

Mas a fé marxista no futuro do proletariado, tinha de introduzir um elemento de resistência

neste caminho para o poder por parte dos estratos dominantes.

E tal como a história dos valores burgueses era alinhavada por estes teóricos e completada por historiadores mais competentes, tornava-se necessário, por esta via, começar a construir uma história da cultura e das realizações culturais e políticas dos que aparentemente tinham perdido, pelo menos momentaneamente, a luta de classes. Desta forma, os estudos sobre o movimento operário moderno, a sua cultura política e humana os seus valores e as suas realizações, começa a ocupar um espaço cada vez maior nas preocupações desta gente que já só muito de longe se relacionava com o problema original do Insucesso Escolar.

Ou seja, as culturas que no decorrer do processo histórico da modernidade se vieram a tornar dominantes, percorreram um caminho de conflitos constantes contra, e era isto que se queria mostrar, organizações sociais, políticas e humanas, que vistas de uma forma derivada da Antropologia, teriam valores próprios construídos através das suas histórias como grupos humanos, valores que estavam longe de se cingir apenas à reactividade face às agressões de que eram alvo.

Se a escola de massas era essencialmente uma escola que numa primeira fase esmagava a cultura de origem das crianças do povo, que tentava apagar o que elas sabiam, para de seguida inculcar, o que poderia ter sido a escola num contexto diferente?

Por outras palavras, o que poderia ter sido a escola segregada pelos valores dominados, caldeados na cultura popular urbana dos séculos XIX e XX?

Para tal era preciso fazer a história das relações entre o movimento operário moderno e a educação, a maneira como viam e sentiam o crescimento desmesurado da escola do Estado e da sua obrigatoriedade durante todo o século XIX, uma história complexa, e ainda não completamente integrada.

Mas mais que tudo, e se por acaso tal fosse possível, e no meu caso foi, o ideal seria mesmo analisar as produções escolares oriundas destes meios, como seriam, que valores veiculavam, como as traduziam nas práticas pedagógicas e qual o valor político que lhes conferiam.

Este foi o caminho percorrido pela minha te-

se, e o artigo que se segue, cingindo-se apenas à escola que era referenciada pelos meios operários dominantes em Portugal, os anarco-sindicalistas, como a escola que fariam se para tal tivessem oportunidade, silencia as inúmeras escolas que um pouco por todo o país, esta gente, durante os primeiros trinta anos deste século, foi laboriosamente tentando implantar com uma consciência clara de que estava a tentar construir pela base, ou seja pela educação das suas crianças, um Mundo novo.

O traço destas escolas poderá ser encontrado na tese e no livro entretanto publicado, porque o que se encontra no artigo é a história problematizada e interrogada da escola que serviu de sonho a uma alternativa política, cultural e humana que teve lugar no Portugal deste princípio do século.

2. O ESTUDO DE CASO: A ESCOLA OFICINA N.º 1

2.1. Introdução

No ano de 1902, um grupo de Mações agrupados numa sociedade filantrópica de Lisboa, a Sociedade Promotora de Creches, ante a evidência do pouco impacto que o seu esforço tinha tido na resolução dos problemas das mães trabalhadoras do bairro da Graça que se sentiam relutantes em lhe confiar os filhos enquanto trabalhavam, resolve substituir a Creche que tinha fundado nos anos setenta do século XIX, e que dava pelo nome de Santa Eulália, por «... coisa mais útil como pode ser uma escola...» (a.g. da S.P.C. 16 de Nov. 1902).

A ideia vai amadurecendo, e no ano seguinte, em Abril, um deles, de seu nome Ribeiro Júnior faz o balanço da experiência anterior da seguinte 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 circuns-

tâncias financeiras da instituição...» (a.d., 29 Abr. 1903).

Na mesma reunião, este «alvitre mais prático» é, nas palavras de um outro destes homens, de seu nome Luís Filipe da Matta, recém eleito para a Direcção da então moribunda Sociedade Promotora de Creches, consubstanciado na ideia de «... abrir uma Escola Oficina para o sexo masculino...»

Dois anos mais tarde a escola foi inaugurada, e é o mesmo Luís Filipe da Matta, que no decorrer de uma reunião da Direcção da então renomeada Sociedade Promotora de Asilos Creches e Escolas (S.P.A.C.E.) ao referir-se aos objectivos desta escola que já está em funcionamento desde Dezembro de 1905, o faz nos seguintes termos:

«... Luís Filipe da Matta, 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).

Este é o prosaico começo de uma aventura educativa que iria durar mais de oitenta anos, e que até ao começo dos anos trinta do nosso século se apresentou como uma das realizações sócio-educativas mais interessantes e revolucionárias da História da Educação em Portugal.

Sendo este o período que mais nos interessa analisar, ele aparece-nos no entanto entrecortado por fases diferenciadas que importa conhecer.

2.2. As fases de desenvolvimento da Escola Oficina n.º 1: dados para a sua história institucional

A história da Escola Oficina n.º 1 e das instituições que lhe deram a vida deverá ser dividida em quatro fases que melhor nos ajudarão a compreender a sua génese e decadência.

1876-1904 – uma experiência falhada: as Creches

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 Promo-

tora de Asilos, Creches e Escolas. Trata-se de uma fase caracterizada por um espírito caritativo e de beneficência 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 oitenta do Século passado, 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 que arrendar o seu edifício da Graça. Não nos debruçaremos sobre este período que consideramos atípico 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 a compreensão da vida desta escola, vai de 1904 a 1907, compreendendo os anos que vão desde a constituição da Sociedade Promotora de Asilos Creches e Escolas, sucessora da antiga Sociedade Promotora de Creches, passando pelo ano de 1905 quando a Escola Oficina n.º 1 é fundada em moldes que poderíamos considerar como tradicionais e ainda muito ligados ao espírito de beneficência 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.

Entre 1905 e 1907 a Escola Oficina n.º 1 é pois, uma escola profissional de Marcenaria com o objectivo de dotar a sociedade de «bons artistas».

1907-1918 – implementação e consolidação do modelo libertário de Escola

Trata-se do período mais importante da vida desta escola e será sobre esta fase que este artigo se debruçará.

Assistiremos nos primeiros tempos 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, filho de Luís Filipe da Matta, que foi um dos fundadores desta escola, 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 espírito Republicano-Maçon, 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» a qual 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 ele associados, serão afinados e postos em prática. Será a altura em que poderemos afirmar que, sem ambiguidades, esta escola trabalha sob um registro muito claro do que classificaríamos como *modelo educativo libertário*.

Por *modelo educativo libertário*, entendemos nós, uma síntese entre os conceitos metodológicos e pedagógicos da *educação nova* do princípio do século, e os planos educativos de tradição *socialista* que vêm na educação integral uma forma de combater a desigualdade social traduzida pela existência desde sempre nos sistemas educativos ocidentais de vias profissionais por um lado, e académicas por outro.

Da educação nova, os libertários aproveitarão o rigor no estudo do desenvolvimento físico e intelectual da criança e a necessidade de na base dos processos educativos existirem motivações «naturais» da criança incompatíveis com a repressão física e intelectual; da tradição socialista de educação (ver entre outros, Dietrich, 1973) os anarquistas salientarão a necessidade de os processos educativos serem o mais globais possíveis, juntando os aspectos técnicos e de aprendizagem profissional, com os aspectos científicos,

artísticos e culturais característicos de uma «boa educação tradicional».

Será este conceito de modelo educativo libertário que atravessará de forma continua este artigo, pelo que nos abtemos de momento, de o desenvolver.

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 promiscuas 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, Maçons 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 de implantação 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 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 n.º 1. 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 Director 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, Luís da Matta é um pedagogo competente e empenhado que superintende os planos e as práticas pedagógicas da Escola Oficina n.º 1. Mas para substituir Adolfo Lima, entra uma figura, que vindo 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 ao que parece alguém de dócil para os Directores da S.P.E.. Estamos-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.º 1, atinge o número máximo de alunos, é a vez de Luís da Matta sair e de ser substituído por César Porto no lugar de responsável pedagógico. Esta mudança, irá marcar o retorno ao controle da escola por parte das direcções compostas por Maçons 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 Júnior e Emílio 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 término da guerra, a Escola Oficina n.º 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 vão-se 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 socio-pedagógica pode ser compreendida, pela maneira como ele, a pretexto de uma crise financeira grave da escola, a que a má gestão dos dinheiros por parte das crianças que dirigiam «A Solidária» não é totalmente estranha, põe praticamente fim a qualquer arremedo de uma das coisas mais importantes na experiência da Escola Oficina n.º 1, ou seja o regime de 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 Government», 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 se tinha revelado 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 ouve 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 1.ª República, a Escola Oficina n.º 1 vai vivendo cada vez mais de memórias, a despeito de algumas tentativas de reorganização na década de trinta, 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 vai prendendo alguns dos professores desta escola, caso de César Porto, que envolvido na perseguição de que a Associação dos Professores de Portugal foi alvo, nunca mais a ela voltará, pelo menos de uma forma institucional .

As relações 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 trinta, 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 Oficina n.º 1, mostra-nos uma instituição 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.

De caminho, em 1938, António Lima, irmão de Adolfo Lima e o responsável pelo ensino das Ciências nesta escola, tinha que 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, encerrando as oficinas que tenham sido o seu orgulho, nada mais delas ficando que um enorme espólio, testemunho de uma das obras mais interessantes no domínio da pedagogia neste século XX português.

2.3. Breve articulação entre as fases de desenvolvimento da Escola Oficina n.º 1 e a vida socio-política do seu tempo

Mas mais coisas aqui nos interessam entre outras o estabelecer um paralelismo, ainda que breve, entre o desenvolvimento da Escola Oficina n.º 1 e o clima político-social dos primeiros trinta anos do nosso século.

Sabendo nós que a análise duma instituição se não esgota na 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 ho-

mens mulheres e crianças inseridas na sociedade se tratava.

Desta forma vemos que as datas escolhidas para estabelecermos marcos que nos permitam melhor compreender a história da Escola Oficina n.º 1, se correspondem 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 nível da própria maçonaria, por outro.

Assim, por exemplo, vemos que os objectivos que norteiam a constituição da Sociedade Promotora de Creches, em 1876, correspondem aos princípios gerais de beneficência e filantropismo inseridos na constituição do Grande Oriente Lusitano Unido de 1869 (Marques da Costa, 1980, p. 26 e pp. 106-109), inserindo-se ainda no seguimento da paz social e política portuguesa herdada da Regeneração e do 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 de uma nova constituição Maçónica em 1907, uma constituição bem mais radical que as anteriores e com entradas ideológicas perto do Socialismo (Marques da Costa, p. 109).

Três anos antes, os objectivos da Sociedade Promotora de Creches, cujo nome tinha sido mudado para Sociedade Promotora de Asilos 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 n.º 1 que atingem o seu auge nos anos de 1913-14, anos fundamentais da consolidação da ascensão do Anarco-Sindicalismo no tecido operário e político português, a qual se torna visível através da fundação em Março de 1914 da primeira Central Sindical portuguesa, a União Operária Nacional (Oliveira, 1973), predecessora da mítica Confederação Geral do Trabalho nascida 5 anos depois, ambas de forte influência Anarquista e Sindicalista Revolucionária.

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, perseguem 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 Afonso Costa; contradições crescentes dentro da Maçonaria que levam a uma cisão em 1914, a qual põe fim a quase cinquenta anos de unidade maçónica em Portugal; aumento das pressões restauracionistas, que depois dos insucessos iniciais, se reestruturam lentamente sob novas formas de conservadorismo que darão mais tarde origem ao poder salazarista; contradições sociais e económicas tremendas causadas por uma guerra que vem debilitar ainda mais um dos países mais pobres da Europa; contradições crescentes também, dentro da Escola Oficina n.º 1 que levam ao afastamento de Adolfo Lima em 1914 e de Luís da Mata em 1918.

A partir daqui, a tremenda degradação da vida económica política e social da 1.ª República, e a instauração do Estado Novo, vão seguindo de perto a degradação desta experiência pedagógica Lisboeta, até quase ao seu esgotamento.

Do ponto de vista internacional, a vida da Escola Oficina n.º 1 insere-se também num movimento de ascensão dos movimentos educativos que, repudiando a «escola de massas» estatal em consolidação no Mundo Ocidental, tenta apresentar alternativas normalmente sediadas no que se usou chamar de «Educação Nova» (entre outros, Candeias, 1995; Nóvoa, 1995), cujo vigor, retemperado pelos desastrosos resultados da 1.ª Grande Guerra, se esvai quase que completamente no maior conflito global a que o Planeta Terra assistiu, ou seja, a 2.ª Guerra Mundial e a tremenda crise económica da década que a precede.

Mais do que traçar uma rede de causas e efeitos entre a história da Escola Oficina n.º 1 e aquilo que a nível educativo e político se vai passando no país e no Mundo, interessa-nos sobretudo assinalar algumas das difíceis circunstâncias que serviram de cenário ao desenrolar desta relativamente longa experiência pedagógica portuguesa do princípio do Século

Por outras palavras a ascensão da Escola Oficina n.º 1 segue de par com a ascensão do movimento Republicano numa primeira fase, e do

movimento anarquista de seguida, e entra em crise a partir dos começos dos anos vinte quando a República caminha para o seu fim e o Movimento Operário português de origem anarquista se esvai lentamente, pressionado por uma enorme crise social e de desemprego, e pelo nascente desafio que no seu próprio campo lhe é lançado pelo recém fundado e heterodoxo Partido Comunista, defensor atabalhado mas firme da revolução russa de 1917, a qual é vista de uma forma muito crítica pelos anarquistas.

2.4. Mudar a escola para mudar o Mundo: os anarquistas, a educação e a sua ascensão na Escola Oficina n.º 1

Numa entrevista de Raul Brandão a Carlos Rates feita nos anos 20 deste nosso século, o antigo anarquista então Secretário Geral do jovem e confuso Partido Comunista Português revela o seguinte:

«Separa-nos dos sindicalistas e dos anarquistas eles darem uma importância primordial ao factor educação para provocar a revolução, enquanto que nós supomos que serão os factos materiais que a hão-de provocar. (...) Eles supõem que a revolução há-de vir quando a humanidade estiver educada» (In Brandão, 1984, p. 298).

Este trecho de um belíssimo livro sobre os operários do princípio do Século, as suas condições de vida, os seus sonhos e as suas organizações políticas, que nunca foi publicado em vida de Raul Brandão dá-nos uma sintética mas precisa descrição da forma como os anarquistas e os intelectuais que à sua volta se juntavam encaravam a educação e o seu papel na vida e na sociedade.

Para eles a educação era muito mais do que ensinar a ler escrever e contar: educar era sobretudo fornecer as bases espirituais, culturais e técnicas para a libertação do homem, no sentido de lhe dar os instrumentos que lhe permitissem conceber uma análise da vida e do Mundo que lhes facultasse a possibilidade de escolherem, baseados no máximo de informação livremente adquirida, as opções para a sua vida e para a sociedade em que se inseriam.

Escolhas livres que os libertassem das opiniões dominantes, escolhas conscientes baseadas

na contextualização e generalização do que iam aprendendo de uma forma pessoal, em ambientes de investigação tolerantes e inquiridores, onde as respostas às perguntas tomavam muitas vezes as formas de outras perguntas .

Veja-se o que em 1882 , um «*Comité para o ensino anarquista*» que agrupava pessoas como Piotr Kropotkine, Elisée Reclus, Louise Michel e Jean Grave, entre outros nomes de ouro do anarquismo europeu da transição de Século nos dizia sobre o assunto:

«... *Um ensino respeitador da liberdade, deve, no domínio da educação suprimir as três modalidades que se seguem:*

a) a disciplina que está na origem da dissipação e da mentira; b) os programas que anulam a originalidade, a iniciativa e a responsabilidade; c) as classificações que dão origem à rivalidade, ao ciúme e ao ódio.

Uma vez suprimidos estes elementos, o ensino deverá e poderá verdadeiramente tornar-se:

a) Integral, ou seja, tendente ao desenvolvimento harmonioso de todos os indivíduos, fornecendo um conjunto completo, conexo, sintético e paralelamente progressivo em todos os domínios dos conhecimentos intelectuais, físicos, manuais e profissionais, que desde cedo devem acompanhar a criança;

b) Racional (...)

c) Misto (...)

d) Libertário, ou seja, consagrar o sacrifício progressivo da autoridade em proveito da liberdade, de cada vez que o objectivo final da educação seja o de formar homens livres que respeitem e amem a liberdade dos outros...» (Programa do Comité para o Ensino Anarquista, in Pierre Kropotkin – *Oeuvres*, editado por Zemliak, 1976, pp. 200-201, tradução livre).

Nos finais de 1906, sem que nada o faça esperar, Luís da Matta, recém entrado para a Sociedade Promotora de Asylos Creches e Escolas, faz notar numa das reuniões da Direcção desta Sociedade que um novo Plano Pedagógico está em preparação, um Plano Pedagógico que seria aplicado a partir de 1907.

Nenhuma oposição ou contestação parece surgir deste anúncio, e é sem espanto que vemos a Direcção aprovar a entrada de novos professores para disciplinas novas que estavam inscritas em tal Plano.

Mas o Plano que nos é proposto é uma verdadeira ruptura com a noção de educação prevalente então na jovem Escola Oficina n.º 1, e é também um dos mais belos documentos pedagógicos da História da Pedagogia em Portugal, tornando-se a partir da data em que é aprovado no sinal anunciador da profunda mudança que se iria dar nesta escola.

Do ponto de vista curricular o «*Plano de Estudos para a Escola Oficina n.º 1*» de 1907 inseria-se claramente numa visão *integral* da educação, o que era facilitado pelo projecto inicial da própria escola, o qual, recordemo-nos, era o de formar jovens aprendizes de Marcenaria, na especialização de «Entalhador».

Assim, às matérias típicas deste tipo de aprendizagem, tais como as de desenho, construção de mobiliário e talha, e às que já existiam desde o começo, que eram as de português e aritmética, acrescentam-se a ginástica o francês e dois grupos de disciplinas que irão constituir a imagem de marca desta escola enquanto ela for viva: as Noções Práticas de Ciências, que englobarão, distribuídas pelos vários anos de duração do curso, o estudo da Zoologia, da Botânica, da Física, da Química e da Higiene; e a Sociologia que começando no primeiro ano com uma cadeira introdutória designada de «preliminares», se estende nos anos seguintes pelo ensino separado mas coordenado de Geografia e de Sociologia.

Tratando-se de um curso com a duração de seis anos, cuja idade de começo se cifrava preferencialmente na idade normal de entrada na escola de qualquer criança da época, ou seja, os sete anos, rapidamente, e a principio informalmente, mas a partir de 1912 de uma forma oficial, este curso desdobra – se num currículo com a duração prevista de oito anos.

A leitura do «Plano de Estudos...» de 1907, informa-nos que o curso da Escola Oficina é 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 Higiene. Sociologia.*

Educação Profissional: Desenho, Construção de Mobiliário, trabalho de Talha.

– *Estes estudos são completados com missões escolares tendentes a desenvolver os conheci-*

mentos dos alunos e a sua educação profissional e artística.

– *O curso desenvolve-se em seis graus (que em geral devem corresponder na prática a seis anos de estudos)...»* (p. 7).

Revisto em 1912, o curso da Escola Oficina n.º 1 assume uma duração, que na prática já se verificava, ou seja, oito anos, complexifica-se e são corrigidas alguns problemas curriculares que os cinco anos de experiência tinham assinalado e em alguns casos, limado, e num esforço de atrair crianças de classe média, bifurca-se:

«... *O curso da Escola Oficina n.º 1 divide-se em cursos profissionais de aprendizagem e num curso especial primário e de praticante de escritório. O curso é todo igual até ao 3.º Grau, que corresponde ao 1.º Grau da Instrução Primária. Do 4.º Grau em diante, diversificam-se as especialidades, conforme as aptidões dos alunos e a parte geral excede o 2.º Grau da Instrução primária...*» (in Plano de Estudo da Escola Oficina n.º 1 de 1912).

Na verdade esta equivalência era muito abaixo do que o curso realmente valia.

Dividido em seis graus, o primeiro dentre eles, comportava três anos, o 2.º grau era um ano curricular, e de seguida o mesmo acontecia com os graus seguintes, o que dava uma duração de, e como antes dissemos, oito anos a este curso. Assim, quando no 4.º Grau este se começava lentamente a bifurcar nos cursos de aprendizagem profissional por um lado e no curso especial primário por outro, aliás uma bifurcação efectuada de maneira progressiva e de forma a que as cadeiras comuns a todos os ramos fossem sempre superiores às matérias específicas a cada um deles, as crianças tinham já feito 5 anos de escola num tronco comum ao qual era dada a equivalência do 1.º Grau da Instrução Primária pública, que tinha apenas três anos de duração.

De reparar, que a Escola Oficina n.º 1 só aceita a equivalência dos seus cursos aos da Instrução Estatal depois da implantação da República, visto que durante a Monarquia, ela não só não pediu nenhum tipo de equivalência ao Estado, como chegou a expulsar alunos que frequentando a Escola Oficina, tentavam fazer, por fora, exames de equiparação aos graus da escolaridade oficial.

De que modo é que podemos dizer que este curso consubstanciava as concepções integrais de Educação?

Quando anos depois, Adolfo Lima, que foi um dos prováveis construtores destes «Planos de Estudo...» se referia à relação entre a Educação e os problemas sociais, ele fazia-o da seguinte maneira:

«... *O ensino clássico e o ensino profissional reflectem bem o conflito social em que as sociedades se debatem e se dividem (...). O ensino clássico é para ricos e o ensino profissional é para pobres, dizem ... (...).*

Por um lado a divisão do ensino em clássico ou geral e profissional ou manual é efeito da divisão das classes ou castas sociais; por outro, essa divisão bipartida é causa de que essa separação se intensifique (...). Tanto um como outro são a nosso ver educações incompletas que produzem abortos sociais, indivíduos mutilados, incapazes de exercerem todos os seus direitos e de cumprirem todas as suas obrigações...» (Lima, 1916, p. 47, destaques no original).

Um ensino que à partida englobasse os aspectos científicos, artísticos e culturais que normalmente eram relacionados com uma educação clássica, e os aspectos profissionais e manuais que eram assimilados à educação profissional, um ensino que destruísse pela base aquilo que intensificava e era reflexo de uma hierarquização social e que contribuísse para eliminar as diferenças daí resultantes, ou, no dizer de Lima, «os abortos sociais», os «indivíduos mutilados», eis uma parte daquilo que era entendido como «Educação Integral» e que a Escola Oficina n.º 1 queria promover e fazer.

Uma parte apenas, porque na visão destes pedagogos, a «Educação Integral» só podia ser concebida num ambiente de aprendizagem livre que estimulasse a curiosidade e o interesse tido por «natural» da criança, tornando-a na principal construtora das suas próprias aprendizagens:

«... *Deve ela (a educação) 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, depois mais complexas: negar a satisfação ao seu*

desejo de saber, ou por comodidade satisfazê-la respondendo à letra (...) 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 fazê-lo esquecer esta sua qualidade, não tomando ares de revelar ciência oculta mas de palestrar com bonomia e simplicidade de coisas fáceis já de todos conhecidas; quanto mais conseguir que seja o aluno quem pergunte, quem indague dos fenómenos, das coisas 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 sua própria opinião...» (Plano de estudos da Escola Oficina n.º 1, 1907, pp. 4-6, destaques no original).

Estas formas de conceber os ambientes de aprendizagem, em que seja a própria criança a «formular, criticar e corrigir a sua própria opinião», estas concepções do trabalho pedagógico, têm objectivos consonantes com a definição do ser humano ideal, livre e capaz de entendimento e julgamento próprio, no fundo aquilo que nesta escola é entendido como a finalidade de qualquer plano de estudos que reivindique a sua pertença libertária:

«... 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 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 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 passo, aproximam os indivíduos, naturalmente sociáveis, tornando-os solidários...» (Idem, pp. 4-5).

Estes alunos capazes de «formular, criticar e corrigir a sua própria opinião», estas futuras pessoas «intelectualmente educadas» porque dotadas de «dignidade própria» só poderiam ser formadas e educadas num ambiente que a Escola Oficina n.º 1 se propunha proporcionar:

«... 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 trabalho. As aulas devem ser lugares higiénicos e confortáveis sem o vulgar aspecto de jaulas apartadas da vida. (...) 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. (...) Não-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 a atenção dos ouvintes e levam à impostura...» (Ibidem, pp. 5-6).

Este «Plano de Estudos para a Escola Oficina n.º 1» datado do princípio do ano de 1907, mostrou bem o caminho que esta escola a partir desta altura se propôs percorrer, e diga-se, tanto quanto a investigação por nós levada a cabo exaustivamente, e durante dez anos o permitiu desvendar, a proposta foi consumada.

Na verdade, entre 1907 e o começo dos anos vinte, com maior eficácia no período que vai de 1909 a 1918, esta instituição escolar foi o exemplo de uma escola «contra-hegemónica», subversiva no sentido social e educativo, mas também subversiva pelo cuidado posto na execução dos planos curriculares, na precocidade e eficácia dos modelos de aprendizagem que implementou, e no tipo de público que sempre privilegiou, ou seja, crianças oriundas dos estratos populares de Lisboa, e mais especificamente das zonas da Graça e de Alfama.

Pensamos que, por ser um dos aspectos menos

focados no domínio dos trabalhos em História da Educação, mas também por ser uma das questões que maior relevo teve na vida desta escola, as aprendizagens merecerão um desenvolvimento particular na economia deste artigo.

2.5. *As Aprendizagens: como funciona o Mundo em que vivemos*

Quando Anthony Giddens no seu livro *As consequências da Modernidade* nos tenta apresentar um quadro sintético das diferenças entre as culturas pré-modernas e as culturas modernas, ele situa tais diferenças, entre muitos outros factores, na importância que para as culturas pré-modernas teria adquirido a «confiança localizada», por oposição, nas culturas contemporâneas das «relações de confiança depositada em sistemas abstractos descontextualizados» (Giddens, 1995, p. 83).

Por outras palavras, para Giddens, a natureza das instituições modernas, e o grau de confiança que as legitima, encontra-se profundamente ligada à confiança que depositamos em sistemas abstractos (p. 69). Quer o saber, quer o detentor de tal saber, o perito, que para Giddens assume o papel de «ponto de acesso» entre a colectividade e tais sistemas, são produzidos em contextos distantes e massificados e o grau de confiança que nele depositamos, está mais ligada à confiança que temos nos sistemas periciais abstractos que os produzem do que no tipo de avaliação pessoal e profissional que dele fazemos. Ou seja, o especialista deixa de aparecer como alguém que no decorrer da sua história pessoal foi adquirindo um saber individual construído pelo estudo e pela experiência, sendo substituído por um sujeito indistinto «pronto a consumir», cuja legitimidade advém não das qualidades pessoais de tal indivíduo mas da confiança que se deposita nos mecanismos da sua produção, forçosamente distantes da colectividade.

Por outras palavras ainda, a natureza das instituições e do saber modernos assentam cada vez mais, pela sua complexidade e sofisticação tecnológica, em bases que aos olhos do público, e mesmo do público com escolarizações longas, são bases abstractas, impossíveis de serem conhecidas de forma profunda e total nos seus fundamentos e avaliadas nos seus efeitos:

«... Nos ambientes pré-modernos, o saber “local”(...) possuído pelos indivíduos era rico, variado e adaptado às exigências da vida no meio local. Mas quantos de nós, hoje em dia, quando acendemos a luz, sabemos algo acerca da origem do fornecimento de electricidade, ou até, num sentido técnico, sobre o que é realmente a electricidade...» (Giddens, 1995, pp. 119-120).

Porque falamos de Giddens, da natureza abstracta dos sistemas periciais e da produção dos conhecimentos e dos especialistas nestes tempos de «modernidade radicalizada e universal», num artigo sobre a Escola Oficina n.º 1, e ainda mais num capítulo sobre as aprendizagens? Talvez porque acreditemos, e tentaremos provar, que a forma de encarar a educação e a formação levada a cabo por esta escola foi uma tremenda tentativa de antecipação e de negação de tudo o que para Giddens caracteriza a modernidade.

Tal como muitas outras escolas inspiradas no modelo da Educação Nova no princípio do século, a negação do presente, assentava numa reconstrução do passado, a qual fornecia a base do que se queria que fosse o futuro. Neste aspecto, poderemos sem grande pejo apelidar de «conservadoras» as escolas que, como a Escola Oficina n.º 1, veiculavam ideologias sócio-educativas que se opunham tenazmente à massificação e descontextualização da vida e das formas de educar que se estavam tornando dominantes.

Por outras palavras ainda, neste tipo de concepções educativas de que a Escola Oficina n.º 1 se fazia eco, e utilizando o exemplo focado anteriormente por Giddens, o que seria fundamental quando se abria a luz, seria partir para um projecto de estudo que nos mostrasse o que era a electricidade, e como era ela fornecida às pessoas.

Desta forma, o essencial do programa de estudos da Escola Oficina n.º 1, consistia num esforço de promover por parte dos alunos a aquisição o mais individualizada possível das aprendizagens académicas, num contexto de explicação do mundo e da vida, partindo dos contextos visíveis e vividos, em direcção ao seu aprofundamento, estudo e compreensão numa óptica globalizante.

O medo que os libertários sentiam face à evolução social económica e tecnológica do

mundo em que viviam, um mundo que aos seus olhos era potencialmente apropriado por cada vez menos pessoas, levava-os a insistir nos planos educativos integrais como uma maneira de alcançar uma compreensão global da vida, mas também como uma maneira de excluir os «peritos», ou de pelo menos retirar-lhes uma parte substancial do poder que deteriam no futuro.

Como? através do máximo de educação para todos, através da recusa persistente das especializações, ou pelo menos do seu retardamento máximo nos planos de estudo por eles inspirados.

Mas esta «globalidade» dos planos educativos, que quando funcionavam bem eram temperados pela ligação constante entre as várias matérias, resultado de um árduo trabalho de coordenação dos professores, destinava-se também a construir um tipo de conhecimento que fosse o mais possível unificado, em que coisas como a electricidade, a física, a geografia, a sociologia e a química além de aparecerem com interligações evidentes entre si, a qual lhes era dada pela unidade dos problemas a resolver e a compreender, adquirissem um carácter funcional, como instrumentos de explicação do mundo e da vida em que as crianças se moviam.

Diletantismo? era possível que nalguns casos, e à semelhança do tipo de cultura operária «autodidacta» muito comum na altura, esse fosse o resultado. Mas quando se observa e se analisa os planos de estudo da Escola Oficina n.º 1 (ver Candeias, 1987; 1994) e sobretudo as práticas daí resultantes, não se pode deixar de admirar o esforço de resistência à descontextualização, aliado à beleza da imagem do mundo e da vida que tais planos e sobretudo as suas práticas nos fornecem.

Tudo isto poderá ser melhor compreendido através do sumário da última aula da disciplina de «Noções das coisas» do ano lectivo de 1917, cadeira que funcionava no 3.º ano de escolaridade como uma introdução às Ciências, e que era dada por António Lima, o excelente pedagogo que era irmão de Adolfo Lima.

Era uma aula que procurava ser uma síntese da ideia fundamental que tinha ligado as 130 aulas que sob diversas formas (experiências, palestras, cinema, desenho, recapitulações, hortas, excursões etc.) tinham sido dadas nesse ano lectivo:

«... *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 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...*» (António Lima, 1918, p. 137).

Do quarto de dormir ao Universo, passando pelos grandes Oceanos e chegando por fim ao Centro da Terra!

O que era preciso aprender para que este final de programa fosse possível?

Era preciso aprender que um quarto de dormir, faz parte de uma casa ou de um prédio, e que para se fazer casas e prédios há determinados materiais que têm que se utilizar. Estes materiais, a telha, o cimento, os tijolos, são tudo coisas que existem no museu – laboratório da Escola Oficina n.º 1, podem ser vistos nas suas variadas qualidades, comparados os seus méritos, e mais tarde, uma visita a uma obra em funcionamento mostrar-lhes-á a maneira como o cimento, misturado com a areia se transforma numa massa que quando seca, se torna dura e liga os tijolos uns aos outros. O método poderá ser experimentado na Escola Oficina n.º 1, e o cimento assim produzido, poderá por exemplo ser empregue na reparação do aviário, que qualquer escola deste tipo se sente na obrigação de ter.

Esta visita dará origem a um relatório, normalmente feito numa outra aula, a de português, que depois, quando volta à aula de «Noções das coisas» é comentado e discutido. Desta discussão podem nascer outros temas: por exemplo como deve ser um quarto de dormir, arejado, fresco, dando assim começo se se estiver na altura para tal, a uma parte do programa dedicado à higiene.

Mas da discussão, poderá nascer um outro tema ligado por exemplo às pessoas que fazem as casas, os operários, as suas formas de vida o seu passado etc.. Noutra cadeira, a de Sociologia poderão na altura estar a ser tratados temas como a evolução das formas de propriedade ao longo dos tempos, e de tudo isto, poderá chegar-se a uma discussão como a que Marinha de Campos, um publicista republicano teve o pri-

vilégio de assistir e descrever da seguinte forma, no ano de 1912:

«... No fim da nossa visita à Escola Oficina, assistimos a um espectáculo deveras curioso. A petizada sentou-se diante de nós, do professor de Sociologia que é o nosso velho amigo Adolpho Lima, de seu irmão António Lima que é o professor de Noções Gerais (...). Fomos então convidados a escolher dentro do programa escolar um tema para discussão: escolhemos a escravatura (...).

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 donos e para a sociedade. Este tinha encarado a questão de um ponto de vista restritamente material e os outros tinham-na considerado sob um aspecto moral...» (Marinha de Campos, 1912, pp. 10-15).

A ligação existente entre estas cadeiras não era uma falácia, e se tudo parece muito espontâneo, desenganemo-nos:

«... para os nossos alunos (...), 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 trovoadas, etc. etc., são o suficiente para (dentro do plano) iniciarmos a observação, o raciocínio, a experiência... isto é, a nossa lição...» (Lima, 1918, p. 70)

Este «dentro do plano» que aqui nos aparece entre parênteses, é mesmo para ser levado a sério, principalmente ao notar-se o grau de pormenor a que chegam os programas de estudos desta como de outras cadeiras da Escola Oficina n.º 1.

Vejamos por exemplo, o caso da «Máquina de Tempestades» construída pelos alunos sob a orientação de António Lima (ver Candeias, 1994, p. 507).

Este episódio teve o seu começo num dia de tempestade, quando um aluno, assustado pelos relâmpagos que caíam por perto, se interrogou em voz alta sobre o assunto. António Lima ouviu a observação da criança, e estando-se numa

altura do programa em que se ia começar o estudo da electricidade, pegou em tal observação, e de pergunta em pergunta, de assunto em assunto, chegou-se à conclusão que seria interessante ver como é que uma tempestade se produzia.

Durante dias, ele e os alunos, nas suas aulas e nas aulas de modelagem e carpintaria, fizeram uma maqueta com uma casa, umas árvores, e umas nuvens, que deslizavam em carris colocados na base da maqueta. Lima pegou então em duas pilhas com pólos diferentes, ligou, por intermédio de fios condutores, os pólos a cada uma das nuvens, e ao aproximarem-se as nuvens dava-se uma descarga eléctrica de uma para outra. De seguida ligou uma haste metálica ao telhado da casa e o improvisado «para-raios» passou também a atrair as descargas eléctricas.

Foi a partir daqui que, começando-se primeiro pela construção de uma maqueta que reproduzia uma tempestade, se teve que explicar o funcionamento das pilhas. Assim, criaram-se as bases necessárias para se entender que era preciso estudar a electricidade, e que o estudo da electricidade partindo de uma necessidade básica de entendimento da natureza, tinha uma gama de aplicações muito úteis que iam do funcionamento daquelas pilhas, passando pela iluminação, até à alimentação da energia de muitas fábricas onde trabalhavam alguns dos pais das crianças que estavam naquelas aulas. E o estudo da electricidade continuou, estando o seu contexto perfeitamente delimitado e visível.

Este exemplo, que poderia ser multiplicado ad nauseum, longe de ser uma excepção, uma «gracinha», era a maneira geral como «dentro do programa», as aulas eram dadas. Sessenta anos depois da construção desta «Máquina de Tempestades», Ausubel, ao referir-se às estratégias de aprendizagem disponíveis no arsenal da pedagogia, chamava a este tipo de procedimento «métodos da descoberta orientado pelo professor», dentro de um ambiente geral construído para tornar as aprendizagens verdadeiramente significativas (Ausubel et al., 1980).

E se tudo nos parece muito «ligeiro», muito «no ar», uma sensação que, como antes dissemos, a análise atenta dos programas curriculares desta escola, com a sua coordenação e pormenor desmente, um outro factor vem acrescentar credibilidade a estas concepções pedagógi-

cas: o facto de serem mais os momentos destinados à reestruturação da matéria que ia sendo dada do que os momentos de informação ou construção de conhecimentos propriamente ditos.

Na verdade, estes momentos destinados à consolidação e sistematização das aprendizagens, nesta cadeira de «Noção das coisas...» do 3.º ano de escolaridade da Escola Oficina n.º 1, ocupavam 72 das 130 aulas do ano lectivo, ou seja, cerca de 55% do tempo destinado a esta matéria.

Longe de serem momentos de repetição monótona do que já se tinha explicado e discutido antes, tratava-se sobretudo de tentativas de avaliar se as noções antes expostas e «descobertas», estavam suficientemente sólidas de maneira a poderem ser utilizados na resolução de problemas que obrigavam à transferência de estratégias de raciocínio e adaptação de conhecimentos a contextos diferentes.

Exemplo disto, é uma das maneiras a partir das quais Lima partia para as recapitulações das matérias dadas:

«... 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...» (Lima, 1918, p. 96).

Ou este outro exemplo de como a reestruturação da matéria era feita:

*«... 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?...» (Idem).

Nos dois casos procura-se compreender o que os alunos perceberam da matéria antes dada, se conseguem transferir e adaptar os conhecimentos adquiridos para contextos diferentes, e é a partir das respostas e das dúvidas das crianças que se procede à consolidação e recontextualização das aprendizagens trabalhadas antes.

Nem num nem noutra dos casos aqui expostos se assiste a uma avaliação do aluno, pelo menos se tomarmos o termo no seu sentido de avaliação

«sumativa» ou «normativa», e o que está em causa é a maneira como todo o processo de aprendizagem está a decorrer, assim como os seus resultados, expressos na capacidade de mobilização por parte da criança do que foi ensinado, tendo em vista a compreensão dos problemas de que a vida é feita. Trata-se de exemplos límpidos de uma avaliação verdadeiramente formativa, empregue num contexto de complemento à construção das aprendizagens que se querem significativas.

De salientar, por outro lado, que nestas formas de proceder às «recapitulações», detectámos onze maneiras diferentes de proceder à reestruturação da matéria dada, que naquele ano de 1917 tinham sido utilizadas nas 72 aulas que Lima dedicou a esta questão.

Assim, a recontextualização dos processos de aprendizagem ligados a uma busca da compreensão do funcionamento do mundo e da sociedade onde as crianças existiam, tendo como pano de fundo um ambiente de liberdade e de descoberta, assente num rigor extremo na estruturação de tais aprendizagens, eis como podemos resumir as características fundamentais da maneira de ensinar que marcou a vida da Escola Oficina n.º 1 no período de tempo por nós assinalado.

Permitimo-nos apenas assinalar a absoluta contemporaneidade destas formas de encarar a educação e as aprendizagens, o que nos mostra o papel fundador que esta e outras escolas do género assumiram desde o princípio deste nosso século.

2.6. Conclusão

Em 1913, período áureo da experiência por que a Escola Oficina n.º 1 estava a passar, Adolfo Lima, um dos, conjuntamente com Luís da Matta, «mestres pedagogos» desta escola, ao escrever sobre o que para ele tinha sido a escola do passado, o que era a escola do presente e o que deveria ser a escola do futuro, fazia-o nos seguintes termos:

«... 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, comezinhoamente limitada à estúpida e vil vida vegetativa (...): 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 vez de realista não deverá antes ser naturalista? Não deverá antes basear-se na natureza perfectível e social da humanidade, que não exclui a ideia de futuro e a preparação para uma outra época, para melhores tempos? ...» (Lima, 1913, pp. 163-164).

Nesta crítica feroz ao passado e ao presente, cheia de esperança e de vontade no futuro, era impossível não ver nesta escola ideal por ele referida, aquela que ele próprio, Adolfo Lima, estava empenhado em fazer. Esta era a sua Escola Oficina n.º 1, uma escola «acima da vida, em que a ideia e os belos sentimentos predominem».

Exactamente vinte anos depois, em Agosto de 1933, Luís da Matta, o outro dos «mestres pedagogos» da Escola Oficina n.º 1, ao ser chamado pela Direcção para tentar relançar os planos pedagógicos de uma escola que se encontrava então numa fase de profunda decadência, constata a impossibilidade de o fazer, nas circunstâncias que se viviam na altura.

Ao fazê-lo, deixa-nos no entanto um belo testemunho do que se quis e se conseguiu que esta escola tivesse sido.

Diz-nos ele o seguinte:

«... A Escola Oficina n.º 1 mereceu a admiração e louvor de pedagogistas (...).

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.º 1 pretendia dar largo desenvolvimento a todas as faculdades 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, Artística e Social.

Tirando-lhe o ensino Intelectual, deixaria de ser humano e a Escola Oficina n.º 1 de ser escola: 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 a educação Social, daria forças maiores a egoístas, auxiliando a divisão em servos e senhores, em domesticadores e domesticados...» (a.d. 870, 8 Ago. 1933).

Nestes vinte anos da vida de uma escola, estavam encerrados os sonhos de um grupo de homens e de mulheres que mudando a escola, tentaram mudar o mundo, mudando os destinos das crianças que lhes eram confiadas, crianças cujos futuros estavam claramente traçados pela posição social que os seus pais ocupavam, numa sociedade, que como a nossa, era uma sociedade fortemente estratificada.

Não o conseguiram, que a tarefa era e continua a ser imensa, mas tentaram, e deixaram-nos sobretudo um modelo de escola que tentou ser humana e quase perfeita na maneira como ensinava e permitia que as crianças vivessem.

Mais de sessenta anos depois destas linhas terem sido escritas, o mais que podemos fazer é agradecer a estas pessoas aquilo que com tanto esforço e amor foram capazes de nos deixar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Actas da Assembleia Geral da Sociedade Promotora de Creches*, 16 de Novembro de 1902.
- Actas da Assembleia Geral da Sociedade Promotora de Asylos Creches e Escolas*, 15 de Julho de 1905 .
- Actas da Direcção da Sociedade Promotora de Creches*, 29 de Abril de 1903.
- Actas da Direcção da Sociedade Promotora de Escolas*, 8 de Agosto de 1933.
- Ausubel, Novak, & Hanesian (1980). *Psicologia educacional*. Rio de Janeiro: Editora Interamericana.
- Brandão, R . (1984). *Os operários*. Lisboa: Biblioteca Nacional.
- Campos, M. de (1912). Uma obra excelente. In *Opiniões de pedagogos, homens de sciencia e literatos acerca da Escola Oficina n.º 1, exaradas no livro dos seus visitantes e publicadas em alguns jornais*. Lisboa: Sociedade Promotora de Asylos Creches e Escolas, Typografia Leiria.
- Candeias, A. (1987). A Escola Oficina n.º 1 – Esboço de análise de uma escola alternativa. *Análise Psicológica*, 5 (3), 387-412.
- Candeias, A (1994). *Educar de outra forma: a Escola Oficina n.º 1 de Lisboa, 1905-1930*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Candeias, A. (1995). Traços marcantes do movimento da Educação Nova na Europa e Estados Unidos da América. In A. Candeias, A. Nóvoa, & M. H. Figueira (Eds.), *Sobre a Educação Nova: cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana de Lemos* (pp. 13-24). Lisboa: Educa.
- Costa, F. M. da (1980). *A maçonaria feminina*. Lisboa: Ed. Vega.
- Dietrich, T. (1973). *La pédagogie socialiste, fondements et conceptions*. Paris: François Maspero.
- Giddens, A. (1995). *As consequências da modernidade*. Oeiras: Celta (edição original publicada em 1990).
- Lima, A. (1913). Educação Social. *Educação*, 163-164.
- Lima, A. (1916). Educação e ensino – A educação e o operariado. *O Germinal*, 1.
- Lima, A. (1918). Como ensinamos as ciências. *Boletim da Escola Oficina n.º 1*, 2.
- Nóvoa, A. (1995). Uma educação que se diz nova. In A. Candeias, A. Nóvoa, & M.H. Figueira (Eds.), *Sobre a Educação Nova: cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana de Lemos* (pp. 25-31). Lisboa: Educa.
- Oliveira, C. (1973). *A criação da União Operária Nacional*. Porto: Edição do Autor.
- Kropotkine, P. (1976). *Oeuvres* (editado por Martin Zemliak). Paris: François Maspero
- Plano de Estudos para a Escola Oficina n.º 1 (1905-1906)*.
- Plano de Estudos para a Escola Oficina n.º 1, 1912*.

RESUMO

O objectivo central deste artigo, consiste na análise detalhada, entre os anos de 1905 e 1930 da vida de uma instituição educativa denominada de *Escola Oficina n.º 1*.

Nascida em 1905 por vontade de um grupo de Maçons, a Escola Oficina n.º 1 cedo resvalou, devido à acção de alguns dos pedagogos mais interessantes do

Portugal do princípio do Século, de uma escola profissional de marcenaria, que era o projecto inicial, para uma escola que se reivindicava de um *Modelo Educativo Libertário*.

Nos termos gerais com que a Educação era encarada e praticada pelos pedagogos da Escola Oficina n.º 1, através de uma busca do máximo de liberdade e de autonomia por parte da criança, a par de um grande rigor nos processos de aprendizagem, e na promoção de atitudes enfatizando a justiça social, o respeito e a tolerância pelos outros, o exemplo corporatizado por esta escola há mais de oitenta anos, ainda tem o condão de nos fazer sonhar.

Palavras-chave: História da educação, pedagogias libertárias, estratégias de aprendizagem.

ABSTRACT

The main purpose of this paper, is the analysis of a school, the *Escola Oficina n.º 1*, from 1905 to 1930.

Created in Lisbon in the year of 1905 by a group of masons in order to become a professional school, the Escola Oficina n.º 1, influenced by some of the most interesting Portuguese pedagogues of the beginning of this century, soon became a *model of libertarian education*.

The general terms in which education was assumed and practised by the pedagogues of this school, through their search for the development of individual liberty and autonomy for the child, while at the same time they maintained great rigour with regard to learning processes and in the promotion of attitudes of social justice, including the respect and tolerance for others, shows us how a eighty years old school can still make us dream.

Key words: History of education, libertarian education, learning processes.