

Ideologia e utopia: o fascínio da novidade da Educação Nova

Alberto Filipe Araújo, Joaquim Machado
de Araújo & Ángel García del Dujo

Resumo

O novo expressa o espírito de utopia e entronca-se com a rutura e a esperança. A demanda do novo é um empreendimento bem antigo com vista à afirmação de todo o discurso pedagógico, nomeadamente o dos autores da Educação Nova. A análise que fazemos dos textos destes autores salienta as ressonâncias míticas e utópicas desta novidade, identifica o seu ato fundador e faz o reconhecimento das características da sociedade ideal para que aponta a visão educativa que inspira este movimento pedagógico. Indaga ainda sobre a natureza da criança e o importante papel que ela desempenha na formação do homem novo, um “homem total” modelado por uma “educação integral”, e na edificação de uma sociedade onde impera a harmonia e a paz. A metodologia utilizada filia-se na tradição hermenêutica reflexiva e recorre às obras dos principais autores do movimento da Educação Nova. Conclui que esta Educação se insere numa linha de continuidade das ideias educativas, altera radicalmente o foco da pedagogia para a criança, mas exacerba a crença no papel educativo e social da Escola.

Palavras-chave:

utopia; ideologia; educação nova; esperança; homem integral.

Ideology and utopia. The fascination of the original of New Education

Abstract: The New while it expresses the spirit of utopia it embraces rupture and hope. The challenge of the New is a very old undertaking with a view to affirming the whole New Education pedagogical discourse. The analysis the authors undertook of the texts of some of the New Education authors underlining the mythical and utopian resonances of their novelty, identifies its founding act and acknowledges the characteristics of the ideal society envisioned by this educational movement. The authors also inquire about the nature of the child and the important role it plays in the formation of the new man, a «total man» shaped by an «integral education», and in the building of a society where harmony and peace prevail. The methodology used is based on the reflexive hermeneutic tradition and interprets the some of the key works of the main authors of the movement. At the end of their analysis the authors point out that whilst New Education is part of a continuum of educational ideas, it radically shifts the focus of pedagogy into the child, at the same time underscoring the belief in the School's educational and social role.

Keywords: utopia; ideology; new education; Hope; integral man.

Idéologie et utopie : la fascination de la nouveauté de l'Éducation Nouvelle

Résumé: Le nouveau exprime l'esprit de l'utopie et rejoint la rupture et l'espérance. La recherche du nouveau est une très vieille entreprise qui a pour objectif d'affirmer la totalité du discours pédagogique, notamment celui des auteurs de l'Éducation Nouvelle. L'analyse que nous faisons des textes de ces auteurs met en évidence les résonances mythiques et utopiques de cette nouveauté, identifie son acte fondateur et fait le relevé des caractéristiques de la société idéale que vise la vision éducative qui inspire ce mouvement pédagogique. Elle s'interroge sur la nature de l'enfant et le rôle important qu'il joue dans la formation de l'homme nouveau, un «homme total» façonné pour une «éducation intégrale», et dans la construction d'une société où s'impose l'harmonie et la paix. La méthodologie utilisée dans cette étude s'insère dans la tradition herméneutique et utilise les études principales des auteurs du mouvement de l'Éducation Nouvelle. Notre recherche conclut que l'Éducation Nouvelle s'insère dans une perspective de continuité des idées éducatives, qu'elle change radicalement la visée de la pédagogie pour l'enfant, mais qu'elle accentue la croyance dans le rôle éducatif et social de l'École.

Mots-clés: utopie; idéologie; éducation nouvelle; espérance; l'homme intégral.

Ideología y utopía: la fascinación de la novedad de la Educación Nueva

Resumen: Lo nuevo tiene algo de utopía y suena a ruptura y a esperanza. La demanda de lo nuevo es un empeño bien antiguo en la afirmación de todo discurso pedagógico, sobre todo en los autores de la Escuela Nueva. El análisis que hacemos de los textos de estos autores subraya las resonancias míticas y utópicas de esa novedad, identifica su acto fundador y reconoce las características de la sociedad ideal para que asome la visión educativa que inspira este movimiento pedagógico. Indaga también sobre la naturaleza del niño y el importante papel que desempeña en la formación del hombre nuevo, un "hombre completo" modelado por una "educación integral", y en la edificación de una sociedad donde impera la armonía y la paz. La metodología utilizada conecta con la tradición hermenéutica y recurre a las obras de los principales autores del movimiento. Concluye que la Escuela Nueva se inserta en una línea de continuidad de las ideas educativas, pues cambia radicalmente el foco de la pedagogía para el niño, pero exacerba la creencia en el papel educativo y social de la Escuela.

Palabras clave: utopía; ideología; educación nueva; esperanza; hombre completo.

Introdução

Os artesãos da Educação Nova oferecem “novidade” à pedagogia e à educação por oposição à tradição da pedagogia da Escola Tradicional (Carvalho, Brás & Gonçalves, 2015, p.134). À época, essa “novidade”, qual antídoto salvífico para os males pedagógico-educacionais, parecia só poder surgir da ciência, particularmente da psicologia, que, por sua vez, iria fundar uma pedagogia enquanto ciência experimental, uma pedagogia científica em ordem à educação do “potencial humano” (Montessori, 2004). Trata-se de um movimento pedagógico e sociológico que busca responder à mudança, mas as ideias pedagógico-educativas que constituem este “novo” tempo pedagógico do século XX inscrevem-se como herança ou legado no tempo do século XIX: os “tempos novos” da Educação Nova não emergem como uma “novidade” absoluta, mas relativa e plasmada em diversas tendências.

Neste estudo, mostramos como o novo expressa o espírito de utopia e se entronca com a rutura e a esperança e dele carece o discurso pedagógico para se afirmar, numa demanda que já é antiga e à qual nenhum facto histórico pode escapar. A análise que fazemos dos textos destes autores salienta as suas ressonâncias míticas e utópicas, identifica o seu ato fundador e faz o reconhecimento das características de Cidade ideal para que aponta a visão educativa que inspira este movimento pedagógico. Indaga ainda sobre a natureza da criança e o importante papel que é atribuído à sua realização com vista à formação do homem novo e à edificação de uma sociedade onde impera a harmonia e a paz. Identifica o homem novo da Educação Nova como resultante de uma “educação integral”, onde a criança é vista como uma planta em crescimento e o educador age como um jardineiro (Araújo, 2016).

1. Do fascínio do “novo” e da “novidade” na pedagogia

A proposta pedagógica da Educação Nova é apresentada pelos seus autores como a resposta necessária ao estado a que as coisas chegaram a nível da educação e, neste sentido, a “novidade” desta proposta assume ressonâncias utópicas quando anuncia a rutura com a Escola Tradicional e a esperança de um novo tempo a instaurar. É Bloch (1977) que estabelece esta ligação entre utopia e esperança, afirmando que a esperança radica no espírito de utopia que se esconde na alma humana, ela que “abraça tudo, nomeadamente o além que não existe ainda”, e que o autor transpõe para a alma do mundo, tornado sonho não só pensável mas também pura e simplesmente necessário (1977:331-332). O mesmo autor liga depois a dimensão da esperança aos conceitos de antecipação, de utopia e de praxis, radicando a utopia no não, entendido como carência de algo, vazio a preencher e impulso para algo que falta, para uma vida melhor, passível de antecipação e, ao mesmo tempo, lugar do nascimento do *Novum*

que o há-de superar e que alimenta um otimismo militante, mesmo que acompanhado do não-agora na história e sempre não-aí, porque nunca cabalmente cumprido na sua plenitude. Nesta conceção de Bloch, a realidade da utopia não está na realizabilidade dos seus conteúdos, do *totum* de cada época, mas na esperança que ela mesma comporta.

Também o discurso pedagógico tem necessidade do “novo” e, concomitantemente, da “novidade” para melhor se afirmar face aos valores antigos e tradicionais do discurso pedagógico que ele quer precisamente contrariar. É o caso da oposição da Educação Nova à Escola Tradicional e desta àquela. No entanto, importa sublinhar que em educação o “novo” configura sempre uma utopia (o ainda a conhecer – o instituinte) em diálogo com a ideologia (o já conhecido – o instituído), e o discurso pedagógico tem necessidade desta tensão para melhor afirmar a sua natureza e suas práticas pedagógicas numa invenção de possíveis: “As pedagogias novas interrogam-se sobre os possíveis, as pedagogias tradicionais defendem as conquistas. Mas defendendo essas conquistas, elas abrem a via às críticas que podem ser construtivas sobre certos riscos das práticas inovadoras” (Drouin-Hans, 1997, p.21). A educação carece do discurso pedagógico ideológico-mistificador, por um lado, e utópico-crítico, por outro, para afirmar-se no plano do poder do discurso oficial sobre a educação e no plano das próprias instituições educativas. No entanto, se o discurso pedagógico pretende guardar a sua “novidade”, a sua capacidade crítica, deve saber assegurar a tensão, a distância lúcida, entre ideologia e utopia.

Drouin-Hans dá voz a esta relação entre utopia e ideologia enquanto figuras da imaginação reprodutora e da imaginação produtora que se jogam de modo complementar na contraposição entre pedagogias novas e pedagogias tradicionais, quando afirma

A oposição, cheia de escolhos, entre novidade e tradição não faz mais do que sublinhar a tensão à qual é submetida a educação: uma das suas missões é estabelecer uma ligação entre as gerações, a outra é ousar a rutura para conduzir a humanidade para o melhor. Ela permanece assim sempre dividida entre a vontade de pensar um homem novo, e o desejo de reencontrar os valores esquecidos (1997,p.21).

Ainda que não podendo escapar ao debate ideológico e aos seus desafios e armadilhas, o discurso pedagógico, se não quiser transformar-se numa caricatura de análise, deve privilegiar o seu lado utópico. Foi este lado que deu mais força e, por conseguinte, mais “novidade” ao(s) discurso(s) dos autores da Educação Nova, muito especialmente quando eles falam no seu desejo de formar “homens novos” para um “mundo novo”:

Um discurso pedagógico novo significa a necessidade para a perspectiva crítica de inscrever-se no real, no contexto das tradições que o determinam, extraindo deste contexto todas as potencialidades recalcadas pela ordem existente, e abrir por conseguinte a perspectiva de uma utopia concreta (que caracterizará as instruções oficiais dos ministérios da educação). É o que a Educação Nova representou de facto ao longo do século XX (Houssaye, 2014, pp.103-104).

É a esta luz, que devemos compreender Ohayon, Ottavi e Savoye quando afirmam que o adjetivo «nova» continua “a designar esta esperança [referem-se à rutura ao nível do pensamento e das práticas educacionais], a qual se enraíza numa modificação de longa duração da nossa relação com a educação” (2004, p.4). Por seu lado, Drouin-Hans salienta que “a novidade caracteriza aquilo que ainda nunca existiu, aquilo que acaba de nascer, aquilo que é portador de esperança, aquilo que se distingue pela frescura e o dinamismo” (1997:9). Neste contexto, consideramos pedagogias novas aquelas que radicam e valorizam a “novidade” e a mudança, situando a sua origem somente a partir da criação por Adolphe Ferrière do *Bureau International des Ecoles nouvelles*, em 1899, mas perdem-se no tempo as raízes institucionais das pedagogias tradicionais.

2. O gesto fundador da Educação Nova

Quando aplicados à Educação Nova, os termos “novo”, “nova” e “novidade” aparecem associados a rutura e a esperança, vocábulos plasmados num imaginário potente, como o da Revolução Francesa (1789), paulatinamente cristalizado em torno da formação de um “homem novo” e, agora, estendido ao movimento da Educação Nova que com os seus ideais constituiu também, ainda que à sua maneira, “uma utopia político-pedagógica dos anos 20” (Vidal, 1997).

Contudo, não se trata de uma rutura radical, mas antes de uma certa continuidade que é irrigada por certos inspiradores da Educação Nova. Esta “novidade” é dada a conhecer como “pedagogia nova” e atestada pela sua filiação primeira em Jean-Jacques Rousseau (1712-1790) e autores como Basedow (1724-1790), Pestalozzi (1746-1827), Fröebel (1782-1852), sem contudo esquecer no século XVI os nomes de Rabelais (1494-1553) e de Montaigne (1533-1592) e no século XVII os nomes de Comenius (1592-1670) e de John Locke (1632-1704). As propostas educacionais e pedagógicas destes autores têm como referência uma conceção de educação conhecida por “tradicional”, ainda com sabor escolástico.

A este cenário há igualmente que acrescentar também certas tendências já existentes ao longo do século XIX e que Claparède (1916), entre outros, não deixou de identificar quando ensaia reconstituir a genealogia da “novidade” propriamente moderna. Por isso, a elaboração desta “nova pedagogia” é um empreendimento já bem

“antigo” e ao seu caso não se adequa aquilo que Jacques Le Goff (1984) diz do “novo” porque ela aparece mais sob o signo de uma regeneração antropológica educativa do que propriamente como fruto de um nascimento radicalmente imaculado e original da sua proposta educacional e antropológica.

O ato fundador de qualquer utopia é um gesto de corte, mas a Educação Nova pensada como rutura corresponde a uma sucessão de ruturas próximas no tempo. Houssaye (2014) identifica três ruturas: a primeira dá-se entre 1880 e 1900 e corresponde ao período *magistrocêntrico* em que o saber é detido pelo professor e cabe-lhe a ele dispensá-lo, sendo a sua distribuição um benefício; a segunda produz-se a partir de 1888 e desenvolve-se em torno da noção do método ativo; a terceira acontece em 1905 e dá-se com a Educação Nova. Pertence a Claparède o gesto fundador quando coloca o aluno no centro dos programas e dos métodos (*puerocentrismo*) e qualifica a mudança de “copernicana”, reivindicando para si uma novidade que “é tão antiga como a ideia antagonista [refere-se ao magistrocentrismo]” (Houssaye, 2014, p. 97).

Não deixa de ser sintomático que, neste contexto de “novidade” provocada por uma certa rutura, Célestin Freinet dê o título de “Para uma Nova época, uma Nova Pedagogia” a um dos capítulos da sua obra *As Técnicas Freinet da Escola Moderna* (1964). Nele o pedagogo, ainda que reconhecendo o mérito dos autores do movimento da Educação Nova, constata também que o seu contributo foi ora esquecido, ora deturpado criando, como consequência, um “vazio pedagógico” que a sua pedagogia viria a colmatar. Afirma este fundador do Movimento da Escola Moderna que sua pedagogia deveria ser encarada

como uma fórmula pedagógica de futuro com práticas coerentes, um espírito harmonizador entusiasmante, fundamentos psicológicos, filosóficos e sociais que atingem, para as renovar, as próprias bases da Escola do Povo, com equipas de investigadores e de experimentadores cujo dinamismo constitui garantia de sucesso (1996, pp.14-15).

Mais adiante, faz mesmo questão de acentuar a rutura, ainda que a mesma seja mais aparente do que substantiva, salientando o que o distingue dos movimentos pedagógicos que o precedem:

É, sem dúvida, a primeira vez na história da pedagogia que um movimento de renovação parte assim radicalmente da base: a senhora Montessori e Decroly eram médicos; os psicólogos suíços eram, antes de mais, pensadores; Dewey era filósofo. Eles tinham sentido, muitas vezes de maneira genial, a urgência das opções novas que o mundo nos ia impor (1996, p.17).

Freinet demarca-se dos teóricos da educação para melhor frisar, ou acentuar, o carácter pedagógico do seu programa de ação recorrendo a uma metáfora hortícola: “mas não eram eles quem trabalhava a terra onde ia germinar a semente, nem quem estava incumbido de levar terra à planta e de regar as jovens plantas tenras, acompanhando-as com solicitude até darem fruto” (1996, p. 17). Com esta metáfora ele afirma a sua participação ativa como professor aplicando diretamente as “técnicas de trabalho” do modelo da Escola Moderna: “Adotei o mesmo processo de ensaio experimental que colocaríamos em seguida no centro do nosso comportamento pedagógico e das nossas técnicas de vida. [...] Foi para conferir um sentido harmónico a esta pedagogia que me orientei, desde o princípio, para o trabalho cooperativo (1996, p. 21 e p. 48). Importa, assim, apreender a natureza da “novidade” da Educação Nova.

3. A “novidade” da Educação Nova

A “novidade” que emerge no seio da modernidade educativa e que dá pelo nome de Educação Nova consubstancia-se nos “trintas pontos” do programa deste movimento (Ferrière, 2015), que Dubois (1911) resume em seis tendências: a tendência democrática (a escola para todos); a tendência social (a socialização pela escolaridade), a tendência prática (a preparação útil para a vida), a tendência científica (a ciência nos novos programas e regulando a higiene da vida, a ciência da educação); a tendência laica (a espiritualidade sem a religião) e, por fim, a tendência de carácter integral da educação.

Segundo Best (2007, pp.196-197), doze noções-chave constituem os fundamentos da Nova Pedagogia como oposição às práticas “tradicionais” escolares que dominavam a instituição escolar no início do século XX: 1) o princípio de educabilidade; 2) a educação pode/deve estender-se “ao longo de toda a vida”; 3) a escola deve centrar-se na criança; 4) a primordialidade da relação pedagógica (ou intersubjetiva); 5) a importância do corpo, da educação física; 6) a importância do meio “natural” (influência do escutismo); 7) a necessidade de encorajar a criatividade de cada ser humano; 8) a necessidade de estimular a socialização da criança pela cooperação; 9) a materialidade das condições de vida é essencial para educar; 10) o apelo a uma pedagogia legitimada pelas Ciências Humanas e Sociais; 11) a importância particular da psicologia social que pode facilitar uma pedagogia diferenciada; e, por fim, 12) a tónica colocada na prospetiva e numa pedagogia de projeto.

Também Houssaye (2014) identifica alguns aspetos desta nova “novidade” que a Educação Nova supostamente comporta: é uma matéria de ciência (o aluno ativo repousa agora sobre a ciência psicológica); é uma matéria de doutrina (em que se encontra tanto a energética freudiana ou montessoriana que o elã vital bergsonianos ou a preocupação tayloriana da racionalização das tarefas), e é uma matéria de cultura

(a ciência psicológica dos anos vinte e trinta que promove a criança ativa tornar-se-á uma cultura comum, uma vulgata educativa até aos dias de hoje).

Autores como Ferrière e Viana de Lemos deram-se conta do valor relativo qualificativo de “nova” quando escrevem:

Em cada época da sua história, a humanidade qualifica de ‘novo’ aquilo que distingue a civilização de hoje da de ontem, o que lhe parece marcar um progresso para a verdade. Mas ontem não tinha razão – parcialmente razão pelo menos – contra hoje? A pretensa ‘verdade’ nova não é ela, muitas vezes, ilusão e reedição sob um novo nome, de antigos erros? A Educação nova escapa a estas críticas. Na verdade, ela não comete senão um erro: o de qualificar-se de ‘nova’. A sua única novidade – novidade que é de sempre – é a de perseguir a verdade não somente em teoria, mas na prática e de opor o bom senso, unido à ciência, ao conformismo social todo-poderoso e quase universal (Ferrière, 1928a, pp.5-6).

Escola Nova, Educação Nova – é apenas uma nova *atitude* perante os problemas educativos e culturais mais conforme com os tempos que correm, baseando-se sobretudo na ciência e no bom senso. É a bem dizer, o somatório de todas as conquistas feitas através dos séculos em prol da criança, pelos que, com coração e inteligência, dela se ocuparam e com ela sonharam edificar uma sociedade mais perfeita, equilibrada e generosa do que aquela em que viviam (Lemos, 1931, p.2).

Na verdade, a “novidade” e o “novo”, próprios da Educação Nova, radicam menos nos seus contributos no plano educativo, ainda que estes sejam mais visíveis e populares, e mais nos planos filosófico, antropológico e político, sendo no cruzamento destes planos que brotam a esperança e a confiança numa “criança nova” e num “homem novo” e prometem, com a nova conceção educativa, transformar o mundo começando por *trans-formar* as crianças que seriam os cidadãos de amanhã.

4. A natureza da criança e a restauração do “homem novo”

A Educação Nova insiste que a Escola Tradicional não só corrompeu a função educativa como corrompeu a “natureza” da criança, isto é, adulterou o “estado natural” da criança como Rousseau o encarava. Os seus autores encaravam a natureza infantil como algo que deve ser respeitado por si, no sentido em que ela deve ser levada através da educação para os fins a que se destina por natureza e, por isso, a educação deve adaptar-se à sua natureza para a conduzir aos seus fins. Contudo, autores da Educação Nova, especialmente aqueles ligados à Escola de Génova, tinham uma visão

psicologizada da natureza infantil e, de bom grado, proclamam que “a psicologia [a psicologia genética da infância] é a chave da pedagogia” (1987, p.186), casando assim o naturalismo com a ciência: a ciência torna-se determinante no seio da Educação Nova porque esta procura legitimar-se por aquela, especialmente pela psicologia que lhe conferia um “plus” otimista e inovador (Hannoun, 1979, p. 45).

O otimismo, a confiança e a esperança na possibilidade de a “nova educação”, através da sua pedagogia, melhorar a espécie humana nas suas diversas etapas eram comuns aos autores da Educação Nova. Contudo, é na obra de Montessori (1870-1952), fortemente influenciada pelo cristianismo, por Rousseau e pelas então recentes descobertas da ciência no campo, por exemplo, da psicologia, que nós constataremos a ideia de que a criança abre ao adulto um “mundo novo” e que é por seu intermédio que o adulto será um “homem melhor” (2017. P.52). Esta novidade” reside, segundo Montessori, na criança e na sua natureza original que é pura bondade:

Rousseau procurou descobrir na criança as características naturais e puras do homem antes que elas fossem adulteradas e degradadas pela influência da sociedade. [...] Se um psicólogo tivesse de tratar esta questão no plano teórico, não havia nenhuma dúvida que ele a veria em termos de embriologia do espírito humano (1996, p. 35).

Também outros inovadores, fortemente influenciados pelo “estado natural” de Rousseau, estavam convictos que urgia resgatar a criança deformada pela ação nefasta da Escola Tradicional através de uma pedagogia contranatura (Houssaye, 2014) e que esse resgate seria conseguido através da psicologia experimental e da pedagogia científica enquanto psicopedagogia. Pela ação pedagógica, ética, científica e estética da Educação Nova, a criança regressaria ao período antes da “Queda”, ou seja, ao anterior “estado de natureza”, e voltaria à sua condição de “homem natural” animado pelo amor de si-mesmo (de se conservar) e da piedade (repugnância pelo sofrimento). Assim, resgatada a criança de um estado educacional maculado e corrompido, ela voltaria a ser considerada novamente como “um messias, como um salvador capaz de regenerar a raça humana e a sociedade” (Montessori, 1996, p. 35). Voltaria ao “estado natural”, ideia tão importante em Rousseau, que é outra maneira de dizer que regressaria ao tempo do “prestígio das origens”, um tempo mítico, que lhe asseguraria, sim, a radical “novidade” que a Educação Nova tanto reclama, mas que não deixa, contudo, de ser uma ilusão da educação natural na qual os “inovadores” se reveem.

Mas também estudar a natureza da criança tal como ela aparece nesse “estado natural” (Hannoun, 1979) é uma das ilusões da Educação Nova, ainda que admitindo que este estado seja uma ilusão ou mesmo uma mera ficção, no limite um postulado ou da ordem da ideia, que permite, contudo, oferecer uma certa explicação à relação

natureza-cultura-sociedade. O “estado natural” está longe de ser uma realidade histórica, mas antes é encarado, nomeadamente por Rousseau, como uma hipótese de trabalho:

Porque não é uma empresa fácil distinguir o que há de originário e de artificial na natureza atual do homem e conhecer perfeitamente um estado que já não existe, que talvez não tenha existido, que provavelmente nunca virá a existir e de que é contudo necessário ter noções justas para poder julgar bem o nosso estado presente (1995, p.16).

Neste contexto, não é abusivo afirmarmos que o “homem novo” proposto pela Educação Nova seria uma espécie de sucedâneo do “homem novo” saído das mãos de Rousseau quando este publicou, em 1762, o *Emílio*. Por isso, é mais prudente salientar que este tipo de “homem novo”, mais do que brotar de um “estado natural”, sob o efeito de uma educação natural, seria antes construído na base da insatisfação social devido, por exemplo, às desigualdades sociais e mesmo à revolta contra o estado da natureza.

5. A educação integral na base da construção de um mundo de paz

À semelhança do imaginário pedagógico revolucionário inaugurado pela Revolução francesa, que almejou formar o seu “homem novo” modelado pelos projetos da época revolucionária sobre a instrução, também a utopia pedagógica que atravessa todo o ideário da Educação Nova sonha, sob a influência de Rousseau, com a formação do seu “homem novo”, sob a forma de um “homem integral”, que uns preferem designar de “Homem Total” modelado por uma educação integral. Escreve Montessori: “Um mundo novo para um homem novo, reside aqui a nossa necessidade mais urgente” (1996:44). E mais adiante salienta que, quando a criança trabalha, os seus vícios e defeitos como que desaparecem dando lugar a um “homem novo” num “mundo novo”: “para construir uma sociedade nova, é preciso criar um homem novo” (1996, p.19). Trata-se, não de uma mera abstração, mas de um tipo de homem fundado “nos princípios de justiça e de amor” em ordem à realização da harmonia humana (1996, p. 21). Mesmo sabendo que estes princípios não são fáceis de atingir, assim como não é fácil realizar o estado de harmonia, tal não significa, contudo, que não possam ser realizados num futuro, mais ou menos próximo, mediante um grande esforço social e, sobretudo, pela educação e, especialmente, pela educação moral: “a educação moral é o fundamento de tudo: ela não pode ser dada pelo ‘ensino’ somente, mas sim pelas experiências vividas, pelas conquistas sucessivas que deve fazer o indivíduo, ele próprio ajudado pela sociedade” (2007, pp. 46-47). Mais adiante, Montessori escreve:

“Os objetivos fundamentais são a tomada de consciência do valor da pessoa humana e o desenvolvimento da humanidade” (1996, p. 81). O objetivo de realizar a harmonia humana não é “princípio abstrato”, ele é “a ‘grande obra’ que nós somos chamados” a realizar, a “importante tarefa que nos espera”: “Colocar em ato o valor potencial do homem, permite-lhe atingir o desenvolvimento máximo de seus dinamismos, prepará-lo verdadeiramente para mudar a sociedade humana, fazê-lo passar a um plano superior (1996, p. 21). Acrescenta Montessori que o ideal de “homem novo”, cuja realização exige “esforços concretos e práticos”, é o de um homem repleto de “qualidades autênticas: o amor, que não se confunde com o apego; a disciplina que é bem diferente da submissão cega; a capacidade de entrar em contacto com a realidade que se opõe à fuga no imaginário” (1996, p. 120). E, assim, o ideal de homem novo encontra-se na criança: “A criança traz-nos a luz; ela mostra-nos o homem novo, o homem moral e ensina-nos o valor dos hábitos simples e regulares, porque a simplicidade e a regularidade são as chaves do bem-estar (1996, p.121). Reitera Montessori:

A criança abriu-nos um mundo novo e revelou-nos um homem melhor. Este homem, não devemos apenas instruí-lo; devemos defendê-lo como sendo o tesouro mais precioso da humanidade; e devemos-lo servir a fim que ele nos faça as suas revelações porque nós temos necessidade dele (2017, p.52).

De uma cultura humana total plasmada na cultura intelectual, na cultura física, na cultura técnica (os trabalhos manuais) e na cultura artística, sem esquecer a educação moral, mais concretamente a “educação da razão prática” de acordo com os “trinta princípios” proposto por Ferrière (Vasconcelos, 2015), resultaria um “homem novo”, o “homem integral”. Este seria fruto da ação pedagógica inovadora que a “escola por medida” de Claparède bem ilustra (1953) e que consagra a Vida e a alegria de Viver e a autonomia individual no seio da comunidade (Ferrière, 1950). A Escola Nova procurava, através de uma educação integral, desenvolver todas as potencialidades do ser humano de modo a dotá-lo de uma personalidade equilibrada nos planos intelectual, afetivo, moral e social. Um modelo de homem ao serviço de uma Humanidade melhor e mais perfectível pelos progressos, não só da ciência como da própria espiritualidade (Ferrière, 1944), que pretendia não somente alcançar a liberdade, mas também alcançar a paz. Montessori (1996) salienta que a educação é a via privilegiada para criar a paz e uma sociedade pacífica destinada a “homens novos” pacíficos, solidários e livres.

A formação do “homem integral” seria, assim, o caminho a percorrer para instaurar a Cidade ideal (Araújo, 2017), onde se incarna o puro laço social, a matéria se espiritualiza e o espírito novo da cidade vem a ser visível, onde se realiza a harmonia e a paz. E a base dessa formação está na criança, porque, como diz o verso de William Wordsworth

(1770-1850), “The Child is father of the Man”. Na mesma linha, escreve Montessori que “a criança é o progenitor do homem” (1936:271), ela é mestre de vida, construtora e guia da humanidade porque nela aparece com clareza a natureza humana e é da “possibilidade que o ‘menino-progenitor’ teve de realizar plenamente a missão secreta de que se achava revestido” que procede todo o poder do adulto (1936, p. 271).

Conclusão

A Educação Nova nunca escondeu, principalmente a partir do seu ato fundador, o Congresso de Calais realizado em 1921, que tinha como seu principal desígnio anunciar uma “novidade”, prenúncio de uma “era nova” a alcançar mediante uma pedagogia que se pretendia inovadora. Com esta criação os inovadores do movimento da Educação Nova não só estavam persuadidos que novos tempos pedagógicos viriam, em resultado da sua ação teórica e prática, mas também que o seu tempo era já diferente, senão mesmo radicalmente diferente, do tempo antigo – o tempo da Escola Tradicional, o tempo que urgia acabar. Os partidários da Educação Nova afirmavam-se como autênticos arautos, senão mesmo como profetas, da “novidade” pedagógica, do “novo” em pedagogia. Trouxeram certamente alguma “novidade” à tradição educativa, dominada até então pela “gramática” da Escola Tradicional, como transparece nos “trinta pontos” anunciados por Ferrière em 1915 e que constituem o programa máximo que permite reconhecer uma “verdadeira” escola nova. A este respeito, importa destacar a “novidade” que esse mesmo programa comporta face aos princípios da escola atual: “os princípios da educação nova estariam adiantados à luz da quotidianidade da escola atual. A escola nova de hoje parecerá tão nova como a escola nova de ontem” (Houssaye, 2001, p. 31).

À pergunta se a Educação Nova continua sendo Nova, Ohayon, Ottavi e Savoye respondem: “Ela é-o, porque os seus inventores introduziram no seu seio uma rutura do pensamento e das práticas da educação” (2004, p. 4). No entanto, também é preciso dizer que ela aparece como uma certa continuidade da tradição educativa moderna, ou seja, das principais ideias pedagógicas estruturantes do século XIX ainda que reformulada terminologicamente, ou seja, sob uma forma diferente, o que não significa necessariamente uma mudança radical, no plano da substância e do seu espírito. Por outras palavras, se a nova pedagogia inovou nos planos educacional e pedagógico ao criticar o verbalismo, o autoritarismo, a rotina e a ignorância ou desconhecimento da psicologia da criança da Escola Tradicional, ela também não esqueceu o passado das ideias educativas inauguradas por Rousseau, o “copérnico da pedagogia”. Deste modo, podemos afirmar que o tempo da Educação Nova se situa entre um certo passado, que não aquele que caracteriza a Escola Tradicional, e um presente eivado de um novo olhar sobre a criança como pessoa e mestre de si mesma, repousando sobre uma pedagogia funcional (Edouard Claparède), uma pedagogia da atividade (Adolphe Ferrière),

os “centros de interesse” (Ovide Decroly) e a autonomia individual dos alunos (Adolphe Ferrière). E, focando-se no aluno, adverte para o importante papel da pedagogia no rendimento escolar e no bem-estar da criança, mas exacerba a crença no papel da escola para resolver todos os problemas de aprendizagem e para edificar uma sociedade nova.

Nota: Este trabalho é financiado pelo CIEd - Centro de Investigação em Educação, projetos UID/CED/1661/2013 e UID/CED/1661/2016, Instituto de Educação, Universidade do Minho, através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT.

Referências Bibliográficas

- Araújo, A. F. (2016). Can we Talk of Educative Modernity without Metaphors? The Example of the Agricultural Metaphor in the Pedagogical Work of Célestin Freinet. *Sisyphus Journal of Education*, 1, (IV), 173-197.
- Araújo, J. M. (2017). *Lugar de Felicidade. Educação, sociabilidade e utopia*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Best, F. (2007). Pérennité paradoxale de l'Éducation Nouvelle. In H. Peyronie & A. Vergnioux (Dir.). *Éducation et Longue Durée* (pp. 193-199). Caen: Presses Universitaires de Caen.
- Bloch, E. (1977). *L'Esprit d'Utopie*. Paris: Éditions Gallimard.
- Carvalho, M. J., Brás, J. V. & Gonçalves, M. N. (2015). Pela organização da escola e do ensino: o *self-government* de António Sérgio. *Revista História da Educação*, 46 (XIX), 131-144.
- Claparède, É. (1916) *Psychologie de l'Enfant et Pédagogie Expérimentale*. (6^e éd.). Paris: Librairie Kundig/ Librairie Fischbacher.
- Claparède, É. (1953). *L'école sur mesure*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, S.A.
- Drouin-Hans, A.-M. (1997). Pédagogies nouvelles et traditionnelles: le nouveau, une valeur très ancienne. *Penser l'éducation. Philosophie de l'éducation et Histoire des idées pédagogiques*, 3, 7-27.
- Dubois, J. (1911). *Le Problème Pédagogique. Essai sur la Position du Problème et Recherche de ses Solutions*. Paris: Félix Alcan.
- Ferrière, A. (1928). *Trois pionniers de l'Éducation Nouvelle*. Paris: Flammarion.
- Ferrière, A. (1944). *Libération de l'homme. Rappels d'Energétique spirituelle. De la matière à l'Esprit. De la Personne à Dieu*. (2^e éd.) Genève: Les Éditions du Mont-Blanc.
- Ferrière, A. (1950). *L'autonomie des écoliers dans la communauté d'enfants*. (2^e éd.) Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Ferrière, A. (2015). Prefácio. In A. Faria de Vasconcelos. *Uma Escola Nova na Bélgica* (pp. 7-20). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Freinet, C. (1996). *As Técnicas Freinet da Escola Moderna*. (2^a ed.) Lisboa: Editorial Estampa.
- Hannoun, H. (1979). *L'éducation naturelle*. Paris: PUF.
- Houssaye, J. (2014). *La Pédagogie traditionnelle. Une histoire de la pédagogie. Suivi de «Petite histoire des savoirs»*. Paris: Editions Fabert.

- Le Goff, J. (1984). Antigo/Moderno. *Enciclopédia Einaudi*, 1. *Memória-História* (pp. 370-392). Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.
- Lemos, Á. V. (1931). Lamentável equívoco. *Revista Escolar*, 1, 1-7.
- Montessori, M. (1936). *A Criança*. Lisboa: Portugalíia.
- Montessori, M. (1996). *L'éducation et la paix*. Paris: Desclée de Brouwer.
- Montessori, M. (2004). *Pédagogie scientifique*. Tome 1. *La maison des enfants*. Tome 2. *Education élémentaire*. Paris: Desclée de Brouwer.
- Montessori, M. (2017). *Les Étapes de L'Éducation*. Paris: Desclée de Brouwer.
- Ohayon, A., Ottavi, D. & Savoye, A. (Ed.) (2004). *L'Education nouvelle, histoire, présence et devenir*. Bern: Peter Lang.
- Rousseau, J.-J. (1995). *Discurso sobre a Origem e Fundamentos da Desigualdade entre os Homens*. (3ª ed.). Mem Martins: ME.
- Vidal, F. (1997). L'Education nouvelle et l'esprit de Genève. Une utopie politico-pédagogique des années 1920. *Equinoxe. Revue romande de sciences humaines*, 17, 80-98.

Alberto Filipe Araújo

Professor Catedrático do Instituto de Educação da Universidade do Minho (Braga – Portugal)
Membro integrado do Centro de Investigação em Educação (CIEd) do Instituto de Educação da Universidade do Minho. “Este trabalho é financiado pelo CIEd - Centro de Investigação em Educação, projetos UID/CED/1661/2013 e UID/CED/1661/2016, Instituto de Educação, Universidade do Minho, através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT.”
Email: afaraujo@ie.uminho.pt
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4693-8681>

Joaquim Machado de Araújo

Universidade Católica Portuguesa - Faculdade de Educação e Psicologia – Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano.
Email: jmaraujo@porto.ucp.pt
ORCID: <http://orcid.org/0000--0003-1875-9640>

Ángel García del Dujo

Professor Catedrático da Faculdade de Educação da Universidade de Salamanca (Salamanca, Espanha). Atualmente é o Decano da Faculdade de Educação (desde maio de 2016) da Universidade de Salamanca.
Email: agd@usal.es
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5202-7366>

Correspondência

Alberto Filipe Araújo
Universidade do Minho. Instituto de Educação. Campus de Gualtar, 4710-057 Braga – Portugal.

Data de submissão: Setembro 2017

Data de avaliação: Outubro 2017

Data de publicação: Março 2018