

A Pedagogia Tradicional.

- a) Características e préstimos no quadro da Sociedade Tradicional.
- b) Transformações sociais, económicas, políticas e educativas nos séculos XVIII-XX:
 - 1- Na Europa e no Mundo;
 - 2- Em Portugal.

"Espartanos, Romanos, Chineses, cidadãos do Novo Mundo ou da velha Europa, a sua ambição em relação aos filhos nunca foi senão transmitir as verdades de que se criam depositários. Ora, no dia em que nos voltámos com um zelo absoluto para a criança - um dos termos da educação - começámos por nos indignar com um abuso: as noções a inculcar tinham, até então, absorvido tudo no processo educativo. Tratava-se agora de observar o ser a educar e de preencher as suas necessidades: tanto pior se as matérias escolares ficavam para segundo plano, o que importava acima de tudo era libertar a criança. Foi-se até ao ponto de pretender que esta, deixada em liberdade, encontraria o seu caminho (...)". Angéla Medici

TEXTO 1

Os inovadores modernos – mais precisamente os defensores da «educação nova – na sua maioria, multiplicaram, como nós o sublinhámos, os contrastes entre dois tipos de pedagogia: aquela que eles preconizavam e uma outra que, no seu espírito, reunia todos os vícios opostos às virtudes da outra ! Ao ler esses autores, tem-se a impressão de que bastaria, para progredir, fazer precisamente o contrário do que se fazia antes: seria, portanto, necessário substituir em vez de reformar.

Na realidade, o «bom senso» pedagógico e um exame crítico mais aprofundado das práticas tradicionais e dos métodos modernos conduzem-nos a uma visão mais equilibrada do problema. Após os entusiasmos excessivos dos começos, chega-se hoje a uma apreciação mais serena e mais racional.

Tentemos, esquematizando um pouco, enumerar as censuras dirigidas à escola antiga, opondo-lhes as exigências que a escola actual formula e se esforça por realizar.

A escola antiga era, diz-se, uma escola livresca que confundia memória e inteligência, e se limitava a um ensino verbal e dogmático. A escola nova, ao contrário, desconfia do manual, suprimindo-o mesmo, por vezes, sob a sua rotina habitual; ergue-se contra o psitacismo e condena o «magister dixit». A escola antiga não se preocupa senão com transmitir conhecimentos, é essencialmente didáctica, enquanto a escola moderna visa sobretudo o «saber fazer», as capacidades de realização e de criação. A escola antiga é silenciosa e receptiva, não conhece senão o «monólogo magistral», é «a escola sentada», faz apelo aos «imperativos categóricos» e à «disciplina militar». A escola nova, ao contrário, é activa e por vezes barulhenta como uma feira, pratica o «self government», e baseia-se na liberdade do trabalho. A escola de outrora não conhecia senão o aluno médio e o grupo; a de hoje repudia o ensino puramente colectivo, é uma escola «por medida», é individualizante. A escola tradicional confunde adestramento e educação, é enciclopédica, exalta «o esforço pelo esforço», mesmo que este seja inútil; os educadores modernos insistem na autoformação, no eclectismo em matéria de conhecimentos, fazem apelo aos interesses naturais do aluno e ao êxito para motivar o esforço. No passado, os programas são estruturados logicamente, são séries de disciplinas autónomas progressivamente alargadas, ao passo que hoje adoptam-se, de preferência, programas-objects nos quais desaparecem as distinções intrínsecas entre as matérias

de estudo; fala-se de «centros de interesse», de «unidades de trabalho» e insiste-se na integração dos conhecimentos, no seu natural encadeamento; põe-se em relevo a cooperação entre os professores e entre os alunos. Na escola antiga, desconfia-se da coeducação, sobretudo a partir de uma certa idade, enquanto que os partidários da educação nova a recomendam e não encontram nela senão vantagens, sob todos os pontos de vista. À educação estática, essencialista, conformista do passado, opõe-se a escola dinâmica, existencialista, progressista...

Se examinarmos agora, com serenidade e objectivamente, em que medida os termos da comparação se excluem numa acção educativa autêntica e completa, chegaremos à conclusão de que apenas posições extremistas num ou noutro sentido são inconciliáveis. Com efeito, as práticas da escola tradicional e as da escola nova – desde que elas não sejam caricaturas ou deformações da realidade – encontram uma justificação evidente, mas parcial, na própria natureza da educação. Há, na base da pedagogia tradicional, verdades incontestáveis, tão incontestáveis como aquelas que os modernos defendem. O perigo estaria em não se basear senão sobre umas ou sobre as outras.

Apresenta-se muitas vezes o «teaching» e o «learning» como termos antagónicos, simbolizando o segundo a conquista pessoal do saber. Mas, igualmente aqui, as oposições não são nem podem ser exclusivas. Um ensino digno desse nome não pode contentar-se nem com uma nem com outra coisa. É necessário associá-las numa justa proporção. Como poderia o aluno descobrir tudo por si mesmo?

Acontece o mesmo com as outras antinomias complacentemente multiplicadas entre o passado e o presente. Elas não são irredutíveis, mas designam tendências complementares. Convém antes fazê-las convergir que divergir, combinando-as numa justa concepção da acção educativa.

E quanto ao professor companheiro? Ninguém, com certeza, pode duvidar de que a educação e o ensino encontram uma forte motivação nos laços de afecto e de compreensão humana que unem professores e alunos. *Mas* querer suprimir toda a distância entre os dois é seguir um caminho perigoso: a familiaridade e a simplicidade podem muito bem acomodar-se com a autoridade. Esta impõe-se pela própria personalidade do mestre e não por prescrições sem fim e ameaças. No entanto, não é necessário pôr-se ao nível dos alunos, como se se tratasse de um deles; ainda que vivendo e trabalhando lado a lado, convém que o professor fique superior aos alunos.

Em resumo, portanto, pode afirmar-se que não há um fosso intransponível entre os tradicionalistas e os inovadores. O erro e o perigo residem antes nas atitudes intransigentes e exclusivas. O velho adágio «o excesso em tudo é um defeito» aplica-se ao domínio pedagógico como a qualquer outro domínio. Que venha a haver, um dia, acordo completo entre as tendências opostas, é pouco provável ...

PLANCHARD, Émile, *A pedagogia contemporânea*, Coimbra Editora, Coimbra, 1975, pp. 121-137.

PEDAGOGIA TRADICIONAL	PEDAGOGIA MODERNA
Livresca; base no manual	Condena o <i>magister dixit</i>
Transmissão de conhecimentos	“saber fazer”, capacidade de criação
Silêncio, receptividade, disciplina	Actividade, “self-government”, liberdade
Dirigida ao aluno médio e ao grupo	Ensino individualizante
Educação = adestramento;	Educação = autoformação
Programas logicamente estruturados; disciplinas autónomas	Interdisciplinaridade; encadeamento dos conhecimentos
“Não” à coeducação	“Sim” à coeducação
Estática, conformista, essencialista	Dinâmica, progressista, existencialista
Base filosófica, intuitiva	Base experimental
Emulação, competição	Auto-emulação; cooperação
Professor autoritário, distante	Professor companheiro, democracia
Esforço pelo esforço	Motivação, interesse

Adaptação de PLANCHARD, Émile, *A Pedagogia Contemporânea*, Coimbra, Coimbra Editora, pp. 121-137.

	ESCOLA ANTIGA	ESCOLA MODERNA
ORGANIZAÇÃO	Programas divididos em pequenas unidades	Grandes áreas; domínios funcionais programáticos
	Lições decididas sem intervenção dos alunos	Alunos tomam parte na escolha
	Distinção rígida entre actividades escolares e extra-escolares	Supressão da barreira entre a escola e a vida
	Ensinar capacidades através de exercícios isolados	Desenvolver capacidades no quadro duma actividade funcional
MOTIVAÇÃO	A criança é obrigada a fazer o que não escolheu	A criança associa-se à decisão da tarefa a realizar; motivação
	Explora a competição como força motivacional	O aluno realiza a tarefa em cooperação
CRONOLOGIA	Ordem lógica na sequência	Plano flexível
CONTEÚDOS DO ENSINO	Só matérias académicas	Toda a experiência humana
	Ignora a comunidade; utiliza apenas material escolar	Explora a comunidade; utiliza material extra-escolar

Adaptação de CLAUSSE, Arnould, “Os problemas pedagógicos hoje”, in AAvv., *Educação ou condicionamento*, Centelha, Coimbra, pp. 72-74.

TEXTO 2

Já Durkheim dizia substancialmente o seguinte: assim como é preciso mais de um ponto para determinar a direcção de uma linha, assim também o ponto matemático que é o presente não nos permite compreender o sentido de uma realidade. (...) Um facto, qualquer que ele seja, uma instituição, uma ideia é muitas vezes rico de um passado que não aparece à superfície e não pode ser compreendido senão ligando-o à linha histórica de que ele é o termo provisório.

(...)

É preciso levar o homem a situar a sua época, com toda a complexidade dos seus aspectos múltiplos, e a situar-se, com toda a riqueza da sua natureza progressivamente desenvolvida.

O ensino deve, portanto, ligar os conhecimentos, como, aliás, todas as realidades humanas e institucionais, às suas origens e ao seu desenvolvimento, acompanhando, por qualquer caminho que seja, as suas vicissitudes ao longo da história. Procedendo assim, ele fá-las-á aparecer como acontecimentos humanos, que respondem a exigências humanas e dará ao indivíduo, ao mesmo tempo que o autêntico sentido da história que é relatividade, a consciência autêntica de uma dependência e a orientação para o futuro que é vontade e possibilidade de avanço.

A propósito da escola, é incontestável que o nosso sistema escolar actual é um conjunto muito complexo, quer no seu conteúdo como na sua organização, nas suas técnicas como no seu espírito. Nesse conjunto, há do melhor e do pior, elementos fósseis e elementos vivos. Ora, não é possível emitir um juízo que escape às sugestões de abstrações discutíveis, e, portanto, fazer as distinções que se impõem, sem conhecer a génese e as vicissitudes dos aspectos modernos da escola.

Ao longo de toda a história, a educação obedece a certas «leis», a certas exigências constantes que importa pôr em evidência se se quer compreender o seu desenrolar e as suas vicissitudes como também se se pretende emitir um juízo válido, despido de toda a conotação subjectiva e sentimental, sobre o seu estado actual.

Mas quando falamos de exigências constantes, isso de modo algum implica que atribuamos qualquer crédito a uma concepção do homem que se definiria pela permanência de uma natureza autónoma e *sui generis* e cujas exigências, por consequência, se revelariam idênticas em todas as épocas, quaisquer que fossem, além disso, as condições em que esse homem eterno procurasse realizar-se. Se o Homem eterno existe, ele é para nós inutilizável. As únicas considerações que podem trazer elementos positivos ao nosso propósito são as formas particulares sob que essa humanidade hipoteticamente imutável se nos apresenta nos diferentes momentos da história. A *pedagogia perennis* não é mais que um conjunto de fórmulas vazias de todo o conteúdo e de toda a realidade. No momento em que queremos precisar o seu sentido e preencher os seus quadros, apercebemo-nos de que as mesmas palavras escondem intenções muito diferentes e frequentemente contraditórias. Um relance, mesmo rápido, sobre a evolução dos sistemas pedagógicos revela-nos que, para além das exigências de uma humanidade abstracta e eterna, é sempre segundo as perspectivas de uma concepção muito particular e muito contingente do homem que se orientam as intenções e que se definem os postulados e os princípios mais elementares e, na aparência, os mais indiscutíveis da pedagogia. É mesmo preciso ir muito mais longe: em época alguma se trata, no plano educativo, do Homem (por mais contingente que seja a sua concepção), mas dos homens considerados na variedade, se não nas oposições, da sua realidade viva e concreta.

Além disso, qualquer ambição de explicar a história seria perigosa e vã se julgasse poder esgotar a totalidade da realidade. O número e a variedade dos elementos que entram em jogo são de tal modo consideráveis, as acções recíprocas que eles exercem uns sobre os outros são de tal modo múltiplas, subtis e complexas, que seria temerário querer encerrá-los numa teoria ou numa concepção única que englobasse a totalidade do fenómeno.

CLAUSSE, Arnould, *A relatividade educativa*, Livraria Almedina, Coimbra, 1976, pp. 13-16