

MESTRES EXEMPLARES E FORMAÇÃO DE REDES DE COMUNICAÇÃO NO CONTEXTO DE CONSTRUÇÃO DA ESCOLA DEMOCRÁTICA PORTUGUESA

LIBANIA XAVIER

NATHALIE RAMOS MONTEIRO SOUSA¹

As gerações mais novas não os têm porventura, na mesma conta em o que tiveram as precedentes que (...), antes, lhe tributaram o apreço vivo que se tributa aos Mestres. (...) E a gente moça, na contestação dialéctica das gerações, rejeita, ou desconhece os mentores que seus pais veneraram. (GRÁCIO, 1977, p.13-14).

O presente artigo é fruto de pesquisa desenvolvida em âmbito interinstitucional e internacional, cujo foco foi o estudo das ações políticas e profissionais de lideranças docentes em contextos de transição democrática que marcaram os anos 1970, na Europa e na América Latina.² Essas ações estiveram ligadas a movimentos de contestação política, mas também podem ser verificadas em um conjunto de estratégias que certas lideranças docentes, bem como algumas associações de caráter sindical mobilizaram, tendo em vista o fortalecimento profissional dos professores. Na perspectiva do presente artigo, as ações destacadas serão analisadas como resultado da circulação e apropriação de ideias, práticas e estratégias de ação política em curso nos contextos nacionais. Evidentemente, em cada contexto nacional, foram adotados repertórios de ações adequados às especificidades que marcam as culturas políticas vigentes, bem como as respostas criativas mobilizadas por estas lideranças em meio ao campo de possibilidades abertos por uma miríade de movimentos sociais.

O caso em análise neste artigo focaliza a contribuição de duas lideranças expressivas do chamado *movimento de construção da escola democrática em Portugal*, que teve curso nos anos

¹ Professora Associada da Faculdade de Educação (FE) da UFRJ; Bolsista PIBIC-CNPq no Curso de Pedagogia da FE-UFRJ. O estudo contou com financiamento Capes-FCT e CNPq.

² Refiro-me do trabalho desenvolvido junto ao grupo de pesquisa interinstitucional sobre: *A construção da identidade do professor pós-primário* e, em particular, do pós doutoramento, desenvolvido na Universidade de Lisboa, com o projeto de pesquisa intitulado *Associativismo docente e transição democrática no Brasil e em Portugal*, sob minha coordenação (XAVIER: 2008).

2

1970, culminando em 1974, com a Revolução dos Cravos. O exercício que propomos neste artigo se remete à observação das intervenções profissionais propostas por dois professores portugueses que exerceram destacada liderança no processo de profissionalização do campo pedagógico daquele país – atuando, simultaneamente no fortalecimento da profissão docente por meio de ações como a organização e oferta de cursos de formação continuada em espaços alternativos, tais como o Sindicato; a publicação de livros dirigidos aos professores da educação básica daquele país, bem como a divulgação, desenvolvimento e organização de um campo de estudos e pesquisas sobre a educação, em geral e sobre a história da educação, em particular. Referimo-nos aos Professores Rui Grácio (1921-1991) e Rogério Fernandes (1933-2010).

Eles exerceram um papel peculiar no processo de oposição ao Estado Novo (1933-1974), articulando-o às suas práticas profissionais, bem como urdindo redes de comunicação com os professores da educação básica por meios variados, como afirmamos anteriormente. Dentre estes, destacaremos neste artigo, a perspectiva de operar a construção de uma memória educacional, articulada à própria construção e desenvolvimento de uma história internacional da educação – daquela que não tem pátria, por estar ancorada numa perspectiva universalista e dialógica, no respeito à autonomia dos educandos e às potencialidades criativas de alunos e mestres. Desse modo, eles contribuirão, também, para o fortalecimento da profissionalização docente, bem como para o desenvolvimento da pesquisa em educação, divulgando as trajetórias profissionais de mestres que constituem exemplos de engajamento e profissionalismo.

Ao se empenharem na construção de uma memória docente, ambos os educadores apresentaram, em suas publicações, uma seleção de educadores, pedagogos e professores, que chamaremos de *mestres exemplares*. Além disso, eles fixaram a influência intelectual desses mestres sobre as perspectivas de construção de uma educação cívica, ou seja, de caráter marcadamente republicano e democrático que eles partilharam. Conformaram, desse modo, um *panteon* pedagógico, no qual foram alçados professores como Maria Montessori, Anne Sullivan e Hellen Keller; Irene Lisboa e Rosa Sensat; Delfim Santos e Antonio Sérgio. Este último foi apontado, antes, como referência intelectual incontestável para ambos os educadores, bem como para muitos outros de sua geração. Contudo, os dois últimos intelectuais considerados exemplares

3

não serão objeto desse artigo, tendo em vista as especificidades de suas contribuições, mais voltadas para historiografia, a filosofia e da política do que propriamente para a educação e a docência.

Na primeira parte deste artigo, apresentaremos uma rápida biografia das duas lideranças citadas, destacando em seus percursos biográficos as virtualidades democráticas contidas em suas ações políticas e produções intelectuais. Em seguida, focalizaremos alguns dos mestres que Grácio e Fernandes alçaram ao panteon pedagógico por eles erigido, dando relevo às contribuições de educadoras como Irene Lisboa e Rosa Sensat, assim como Maria Montessori e Anne Sullivan. Ao final, analisamos os valores e lições que esses educadores tencionavam disseminar a partir das luzes que jogaram sobre as trajetórias das mestras por eles consideradas exemplares.

1. Dois movimentos e duas lideranças

O movimento de oposição democrática português encampou um conjunto de ações contrárias ao regime do Estado Novo e reuniu indivíduos e grupos de posições políticas variadas em torno a uma plataforma de construção democrática. A participação de Rui Grácio e de Rogério Fernandes nesse movimento nos remete ao empenho em democratizar o campo de atuação profissional dos professores por meio de um conjunto variado de ações. Dentre estas, destacaremos, neste artigo, as operações de construção de uma memória da profissão docente sobre a qual eles difundiram as experiências de professores e professoras ligadas a concepções e práticas que confluem para um modo de trabalhar e de se relacionar fundado no apreço à liberdade e à criatividade, valorizando a autonomia intelectual e o engajamento político, tanto dos professores quanto dos alunos.

Assim como Rui Grácio (1921-1991), Rogério Fernandes (1933-2010) obteve a licenciatura em Ciências Histórico-Filosóficas pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, tornando-se, em seguida, professor do Ensino Particular Secundário. Nos anos 1960, Rui Grácio ingressou na Fundação Calouste Gulbenkian (FCG), vindo, posteriormente, a sagrar-se investigador sênior do Centro de Investigação Pedagógica (CIP) daquela instituição. Rogério Fernandes atuou como bolsista no CIP-FCG, que se tornou um dos raros espaços de produção de

4

pesquisas em Educação. Em 1967, Rui Grácio assumiu a direção da Biblioteca do Educador Profissional, da Editora Livros Horizonte, compondo uma linha de publicações dirigida aos educadores e professores ainda em circulação nos dias atuais. De julho de 1974 a julho de 1975, exerceu as funções de Secretário de Estado da Orientação Pedagógica nos II, III e IV Governos Provisórios, ocasião em que contou com a colaboração de Rogério Fernandes na Diretoria Geral do Ensino Básico.

Ambos publicaram vários livros dirigidos ao magistério e, Rui Grácio, como membro da Comissão de Publicações da CIP, deu publicidade à obra de renomados intelectuais portugueses, tais como Antonio Sérgio e Delfim Santos. Rogério pertenceu ao Partido Comunista Português e Rui ao Partido Socialista, mas ambos se encontraram no Movimento de Oposição Democrática, o que nos permite tratá-los como sujeitos coletivos, como representantes de uma geração de professores que compartilhou a experiência de viver e trabalhar em um contexto autoritário e, ao mesmo tempo, de participar das lutas pela melhoria das condições de trabalho no âmbito da docência o que significou, também, lutar pela mudança política.

É interessante observar que, a despeito da diferença de idade, ambos se constituíram professores de História, numa época em que a formação universitária visava formar o bacharel ou acadêmico nesse ramo do conhecimento. Desse modo, eles se dedicaram desde o início de suas carreiras à pesquisa e ao estudo da historiografia portuguesa, sobretudo. Podemos afirmar que a produção intelectual que ambos lograram publicar se volta para um debate historiográfico de veras específico, senão inédito na época em que foram lançados. Trata-se de refletir sobre o lugar da Educação na Historiografia portuguesa, desde as publicações de pesquisas clássicas até os estudos mais próximos de suas existências (Xavier:2012).

O fato de Grácio e Fernandes se voltarem para entender o lugar que a educação ocupava na produção historiográfica, o tratamento que os historiadores davam a este setor da vida social / nacional, os sentidos que lhe atribuíam é significativo, pois demonstra que a reflexão acadêmica está conectada com o mundo das práticas sociais, em particular daquelas ligadas aos fenômenos de transmissão da cultura, às políticas dirigidas à escolarização do povo e às ações de atores

5

envolvidos com a disseminação do conhecimento formal, entendido como valor caro à construção democrática no país. Portanto, ambos reconheceram, desde cedo, a importância de estabelecer uma relação direta com o professorado atuante nas escolas de educação básica, ou seja, no ensino primário e secundário, como se denominava na época.

Cabe assinalar que os movimentos democráticos ocorridos em diversos países da Europa e da América, na primeira metade do século XX, são coetâneos de movimentos pedagógicos que também permearam a história desses países. Dentre movimentos e experiências de matizes variados, se destaca a mobilização em torno ao movimento da Escola Nova. Este teve como principal centro de aglutinação e difusão o Instituto Jean Jacques Rousseau, fundado em 1912, por Édouard Claparède, em Genebra (Suíça). Embora não fosse exclusivo, nem tampouco homogêneo, o movimento da educação nova logrou reunir experiências educacionais relevantes nos contextos nacionais em que foram testadas, promovendo sua disseminação pelos países da Europa Ocidental e das Américas, o que permitiu ao grupo consolidar princípios gerais e propostas pertinentes aos contextos democráticos e aos anseios de democratização em escala internacional.

O caráter internacional que marcou esse movimento pode ser atestado pela seleção de mestres destacados pelos educadores portugueses que, sendo de nacionalidades diferentes, constituíram exemplos de experiências consideradas relevantes para a conjuntura portuguesa assim como para outros contextos nacionais. Temos, assim, um grupo que inclui mestras de nacionalidade italiana, norte-americana, espanhola e portuguesa. Conforme veremos a seguir, as mestras exemplares selecionadas pelos nossos educadores participaram de uma rede de comunicação que teve como eixo aglutinador o compromisso com a disseminação das ideias propostas por este movimento de renovação pedagógica.

Joaquim Pintassilgo, faz referência à assinatura de um Decreto em vigor no ano de 1907, em Portugal. Este possibilitou que docentes e estudantes portugueses se deslocassem através de redes internacionais a países considerados referência em educação. Alguns dos destinos eram Alemanha, França, Bélgica, Inglaterra, Suíça e Suécia. Esperava-se que eles pudessem extrair conceitos orientadores de políticas e de práticas inovadoras para estimular reformas capazes de

6

modificar o sistema escolar português. Com isso, diversos educadores estiveram em Genebra, considerado o principal centro de produção da pedagogia da Escola Nova. Conforme observou este autor, as bolsas eram destinadas a *alunos das escolas de formação de professores, a professores de instrução primária em exercício e a professores de línguas modernas e de ciências físico-naturais dos liceus portugueses* (PINTASSILGO, 2007, p.197). Ao retornarem aos seus países, os estudantes levavam algumas das principais ideias defendidas pelos escolanovistas, tais como: a opção pedagógica regida nas escolas pelos princípios da auto-gestão (*self-government*), a coeducação, a capacidade de iniciativa, a importância das dimensões afetivas, a discussão sobre a educação infantil, preocupações com o desenvolvimento corporal e a saúde dos estudantes, a aula dialogada, a presença de jogos, a redução do número de alunos, colocando os alunos no centro das atividades de ensino.

Embora a seleção de mestras exemplares não tenha sido feita em rigorosa associação com esse movimento internacional ou com o Decreto referido por Pintassilgo, é certo que elas se enquadram nesta ambiência, compondo um quadro de profissionais que se envolviam intelectual e afetivamente com o seu trabalho. Cada uma a seu modo e de acordo com as demandas que se colocaram nos contextos em que viveram, proporcionaram exemplos instigantes que falam muito dos desafios da profissão, assim como de seu campo de possibilidades.

2. As Mestras Exemplares

Da constatação de que a Ciência (da História) e a Política (de Governo) se encontram intimamente ligadas à Educação (do Povo) e que a qualidade e pertinência desta última depende da formação dos Mestres, surge uma militância que, dentre outras ações mais diretas, incluiu, também, uma espécie de levantamento de experiências significativas no âmbito da educação. Estas experiências, elaboradas e sustentadas pelos mestres que as realizaram deveriam, na visão de Grácio e Fernandes, ser divulgadas a um amplo grupo de professores. Certamente, pensavam eles, uma experiência de sucesso no âmbito da educação é aquela que cria caminhos, quebra tabus e eleva a contribuição do educador para além do comum, da reprodução do padrão pré-estipulado e da reprodução acrítica de modelos e práticas de ensino.

7

A esse respeito, merece destaque a preocupação expressa nos escritos desses dois educadores que os levou a selecionar nomes e ações considerados merecedores de divulgação, no intuito de fortalecer uma dupla empreitada: 1) apresentar aos professores, exemplos de conduta profissional capazes de sensibilizá-los para a luta por uma profissão digna, porque engajada na promoção da autonomia do indivíduo e na defesa das liberdades tolhidas naquele contexto, em especial a liberdade de pensamento, de expressão e de associação; e 2) demonstrar, por meio da divulgação de estudos, ideias e projetos políticos, científicos e pedagógicos, as virtualidades democráticas da produção e divulgação do conhecimento científico. Alguns dos textos que tomamos como fontes compõem o livro *Educação e Educadores*, de Rui Grácio, publicado pela Editora Livros Horizonte, na Coleção Biblioteca do Educador Profissional (BEP), por ele dirigida. Os demais, de autoria de Rogério Fernandes, foram publicados em revistas especializadas na área de educação. Passemos à apresentação das trajetórias exemplares.

2.1. Irene Lisboa e Rosa Sensat.

As *mestras exemplares* citadas por Rogério Fernandes são Irene Lisboa³ e Rosa Sensat. Irene Lisboa (1892-1958) iniciou sua carreira lecionando em bairros pobres e operários, atuando na educação infantil e depois na Escola Normal. Escritora e pedagoga, colaborou na Revista *Seara Nova* e, assim como Grácio e Fernandes, também foi beneficiada por um decreto assinado em 1907, que concedia bolsas de estudos em países considerados avançados em modelos educacionais. Desse modo, diversos educadores estiveram em Genebra, o principal centro de produção da teoria da Escola Nova e também em outras cidades europeias, entre eles, Irene Lisboa que também esteve em Paris e Bruxelas. Em 1913, ela criou uma revista dirigida às normalistas chamada *Educação Feminina*, de que foi diretora. Porém, os docentes de espírito

³ A existência de uma entidade associativa em Portugal que leva o nome desta educadora é significativa. O Instituto Irene Lisboa (IIL) se constituiu como uma associação profissional de docentes de âmbito nacional que operacionalizou numa grande diversidade de atividades de formação contínua acreditada e financiada até à realização de cursos, seminários, conferências, programas de recreio e cultura, visando responder às solicitações e necessidades dos Educadores e Professores.

8

conservador a aconselharam a moderar seu espírito combativo e independente que criticava a formação das estudantes através de suas páginas.

Rogério Fernandes - que posteriormente foi diretor do Instituto Irene Lisboa,- destaca a contribuição da autora para a educação infantil, valorizando a implantação de atividades lúdicas e recreativas (apesar de muitos considerarem o jogo, o canto, a dança, as atividades livres um luxo) e a introdução de passeios e visitas a locais selecionados. Isso a despertou para realizar mais intervenções e indagações sobre o papel da escola que cobra disciplina e a internalização de regras, porém, não acompanha o aluno fora dela, e cita: [a escola] “(...) *está muito afastada da preocupação de fomentar uma boa sociedade de gente pequena, não preocupa em saber o que mais agrada ou aborrece, não ataca as situações precárias: doença, fome, nudez, nem proporciona os seus opostos.*” (apud FERNANDES, p.223). As críticas se dirigiam a uma escola dividida e compartimentada em frações de tempo, a um ensino que desconsiderava as particularidades dos estudantes e limitava a ação dos docentes por severas regras não lhes permitiam ir mais além de transferir conhecimentos, criticando o enciclopedismo que marcava o ensino à época. Rogério Fernandes (2007, p.224) destaca, ainda, o exemplo de Irene Lisboa que projetava o mestre não como um mero executante, sugerindo a adoção de uma posição ativa dos professores.

Após a experiência na escola básica, Irene Lisboa foi estudar em Genebra no Instituto de Ciências da Educação (Jean Jacques Rousseau) e na Seção Pedagógica da Faculdade de Letras, entrando em contato com estudiosos como Jean Piaget. Ao retornar, já no período que anunciava a instauração do Estado Novo (1933-1974), assume a função de orientadora pedagógica no setor de Inspeção do ensino primário que se voltava ao apoio pedagógico aos professores em exercício e ali desenhou o programa deste departamento. Em sua gestão, ela procurou igualar o inspetor-orientador e os professores regentes para unidos desvendarem as questões da prática e da mudança desta, porém, esta defesa entrou em choque com a ideologia hierárquica vigente à época. Foi demitida com a extinção do ensino oficial e das classes preparatórias pela Constituição de 1933, que conferia aos pais a responsabilidade da educação infantil, extinguindo-se, mais à frente o curso para professoras do ensino infantil. Mesmo afastada das escolas, Irene Lisboa

9

continuou escrevendo artigos pedagógicos e proferindo palestras em associações culturais, operárias e literárias.

A outra representante deste grupo é Rosa Sensat (1873-1961), educadora catalã que contribuiu com a educação pública na Catalunha ao empenhar-se na luta em prol da *regeneração social através da educação* ativa, durante as primeiras décadas do século XX. Aos quinze anos, Rosa Sensat já trabalhava como professora na Escola Central de Magistério em Madri, e em seguida no Instituto Jean-Jacques Rousseau de Genebra, onde vicejavam novas idéias pedagógicas de várias escolas europeias, conforme já assinalamos. Após obter o título de professora normal, pede transferência para uma escola pública de meninas de Barcelona, onde desenvolveu um importante trabalho de divulgação das novas correntes e experiências pedagógicas.

Além de ter atuado como diretora de dois importantes colégios em Barcelona, Sensat dirigiu a seção de meninas da Escola do Bosque da prefeitura da mesma cidade. Esta escola, que nasceu do movimento da Escola Nova, era uma escola ao ar livre, criada em 1914, na Catalunha na qual Rosa Sensat pôs toda sua experiência e sua ampla formação pedagógica. Ela escreveu um diário de aula no qual apresenta iniciativas inovadoras no início do referido século, tais como organizar saídas escolares com as alunas ou limitar o tempo empregado na realização de trabalhos manuais para dedicá-lo ao estudo da natureza e a fazer práticas do tipo experimental. Entre seus anseios, se destacam a necessidade de criar um ambiente escolar amável, similar ao de um lar e favorecer o crescimento pessoal das meninas, assim como avivar o sentimento de dignidade para que se convertessem em mulheres *no mais elevado sentido da palavra*. Além disso, desenvolveu um intenso trabalho de educadora da mulher, tarefa que convergia com a corrente do movimento feminista catalão, iniciado na virada do século XIX para o XX. Para ela, a desigualdade entre os sexos e a exploração feminina eram problemas que exigiam uma intervenção social por meio da educação.

Em 1939, Rosa Sensat se aposentaria, preocupada com a vitória de Francisco Franco na Guerra Civil espanhola. Mas, como observou Fernandes (2007), ela nos deixou uma trajetória em que propagou princípios educativos, uma pedagogia ativa, viva, participativa, alegre que colocou

10

no centro a própria experiência de descoberta de quem realiza o processo de aprendizagem – o que inclui não só alunos como, também, professores - a favor de uma escola laica, aberta e co-educativa, no início do século XX. Naquele contexto, o regime franquista (1939-1975) afetou a educação quando, por meio da Lei de Ensino Primário (1945)⁴, estabeleceu a submissão dos docentes aos *interesses supremos da pátria*. A escola haveria de ser católica e essencialmente espanhola, secundarizando as particularidades regionais do país.

2.2. Maria Montessori e Anne Sullivan

As mestras selecionadas por Rui Grácio são Maria Montessori e Anne Sullivan. Conforme aponta no seu livro, *Educação e Educadores*, as motivações que o levaram a selecioná-las são assim resumidas:

“Nas educadoras interessou-nos a inspiradora crença delas nas possibilidades ocultas em cada ser humano, ainda o mais minguado de recursos, e, com ela e por ela, uma ação educativa (...) e que a educação e o bom senso conformaram em harmonia com princípios pedagógicos de aplicação genérica, que os não há de aplicação específica aos casos desviados da norma.” (GRÁCIO: 1977, p. 12).

Rui Grácio destaca que as ações de ambas foram paradigmáticas. De um lado, Maria Montessori (1870-1952) rompe com os padrões sociais da época ao cursar e diplomar-se em Medicina no ano de 1896, época em que também se inicia a conscientização por parte da opinião pública sobre a criança e sobre os malefícios sofridos por elas, nas palavras de Grácio (1977, p. 172), *a criança era vitimada pela doença, sacrificada pelo trabalho escravo e violentada pela escola*.

⁴ Em *A evolução do Ensino Primário na Espanha: Organização da Etapa e Programas de Estudo*, Galvez indica que esta lei de 1945, fora criada no contexto pós-guerra sob a influência ideológica da Igreja Católica e tinha por objetivo que a educação primária orientasse aos estudantes de acordo com suas aptidões para a formação superior ou para a formação profissional. Além disso, dividiu a estrutura primária em quatro períodos de acordo com a faixa etária. Ver: GALVEZ, Inmaculada. *La evolución de la enseñanza primaria en España: Organización de la Etapa y Programas de Estudio*. Encontrado em: http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/1995_01_06.pdf acesso em 23/01/2013.

11

Maria Montessori é considerada uma das pioneiras da Educação Nova por seu trabalho pedagógico e pelos métodos educativos considerados revolucionários, por respeitarem a espontaneidade das crianças. A princípio, suas ações voltavam-se para crianças pequenas e posteriormente se estendeu para outras faixas etárias e, também, para as famílias. Assim sendo, considerava a infância uma fase crucial na evolução do indivíduo e a etapa na qual são lançadas as bases do desenvolvimento afetivo e cognitivo. A partir desta iniciativa, ela se concentrou na educação das crianças consideradas *anormais*, no vocabulário da época. Com seu trabalho, levou a que essas crianças lograssem ler e escrever, reforçando a crença que muitos casos relacionados com dificuldades cognitivas, psíquicas ou motoras poderiam ser direcionados aos padrões considerados de *normalidade*. Assim, demonstrou que os preceitos educativos aos quais ela lançou mão para educar e instruir crianças com dificuldades de aprendizagem apresentavam alcance universal.

Em 1907, a educadora italiana fundou a *Casa dei Bambini* na qual transpôs técnicas já experimentadas e criou materiais pedagógicos adequados a crianças com algum tipo de dificuldade de aprendizagem. Os resultados apresentados levaram a que se abrissem outras do mesmo porte, tais como a Escola Ortofrênica, que ela fundou e dirigiu entre 1899 e 1901, em Roma. Além de receber crianças com um ritmo de aprendizagem considerado desajustado em relação aos outros estudantes, a Escola também funcionou como centro formador de professores.

As ideias de Montessori foram difundidas por meio de cursos destinados à formação de professores, bem como por meio de conferências e de publicações escritas, lançadas a partir de 1909 e que foram traduzidas para circular em outros países.⁵ O que ficou conhecido como *método* montessoriano foi adotado nas escolas italianas e se espalhou por outros países europeus e pela América, compondo um repertório de atividades que se situa na confluência dos estudos biológicos e das noções psicanalíticas em voga no período. A esse respeito, é relevante assinalar

⁵ Em 1909 publica *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nella Casa dei Bambini*, em 1910 escreve *L'autoeducazione nelle scuole elementari*. Ver outras publicações em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=205235 Acesso em 23/01/2013, 14 horas.

12

que, apesar de ser largamente utilizada, a palavra *método* obscurece a amplitude da contribuição desta educadora, que ultrapassa os limites de um rol de procedimentos pedagógicos, apontando para a fertilidade de se promover o cruzamento de conhecimentos oriundos da medicina, da psicologia, da pedagogia e de outras áreas de conhecimento que possam enriquecer o trabalho educativo.⁶

Rui Grácio (1977, p.179), destacou o incentivo que Montessori legou aos professores de crianças com dificuldades de aprendizagem, atribuindo *à fé na criança, mas também na educação* que permearam o exemplo desta educadora. Por outro lado, ele também observou que os pressupostos psicopedagógicos -- princípios da atividade livre, materiais e ação direcionada à natureza e à necessidade do desenvolvimento de seu espírito no âmbito escolar --, se equivocava ao supor que este desenvolvimento ocorreria independente da interação social e da rede de comunicação interpessoal. Na visão do autor, a educação sensorial e intelectual proposta pela educadora italiana – com todo o aparato material e indutivo que esta carrega - não ocorreria espontaneamente fora das situações concretas e problemáticas da vida. Apesar de reconhecer limitações na abordagem de Montessori, Grácio sintetiza a importância da ação pedagógica da educadora pela *difusão do método escolar que criou, pela compleição de pedagoga e de estudiosa do mundo da infância*, apesar de apontar limites no uso rígido do material didático inspirado em uma psicologia, a seu ver, um tanto abstrata.

Outra mestra escolhida é Anne Sullivan (1866-1936), educadora norte-americana que na ocasião em que Grácio a rememora, se celebrava o I Centenário de seu nascimento. O autor assinala que, em sua trajetória, Anne Sullivan cultivou a esperança no futuro e dentro dela havia *um desejo de explorar todas as possibilidades ocultas no ser humano* (GRÁCIO, 1977, p.198), este desejo serviu de alento para a obra de sua vida: (re)educar Hellen Keller desde os sete anos, apesar de a menina ter ficado cega, surda e muda quando completou um ano e meio de idade.

⁶ Algumas técnicas e princípios empregados deixados pela escola montessoriana são: “o da repetição do exercício e da escolha livre, o da inutilidade dos prêmios e castigos, a lição de silêncio, a aprendizagem da escrita precedendo a da leitura”. (Grácio, 1977, 174).

13

Apesar das condições extremamente desfavoráveis, Anne Sullivan a retirou do silêncio em que vivia e a conduziu a tornar-se uma excelente escritora, alcançando reconhecimento mundial em sua militância na defesa dos direitos e oportunidades para os cegos e cego-surdos de todos os países.

Ao se referir a esta experiência, Rui Grácio (1977:199) problematiza a questão do papel da visão e audição no nosso comportamento. Assim, aponta que ambos os sentidos nos proporcionam experiências diversificadas, por trazer-nos informações a respeito do ambiente, da direção e da distância, estímulos que possuem significados e nos sinalizam um comportamento adequado a cada situação à qual necessitamos nos adaptar. Também exemplifica que, tanto a visão quanto a audição, são primordiais na interação com os objetos e os seres. Por sua vez, a audição possibilita a capacidade de ouvir e produzir sons que expressam sentimentos e necessidades.

Anne Sullivan em suas tentativas obstinadas conseguiu estabelecer, por meio da experiência tátil, uma comunicação entre ambas e, como observou Grácio, a linguagem criada entre elas, a partir do desenho das coisas pelo movimento das mãos, permitiu ao pensamento se tornar um fato social, resultante da interação entre a mestra e aluna. Nessa perspectiva, ela conseguiu fazer com que a atividade perceptiva humana se construísse na criança, pela emoção, sendo posteriormente enriquecida pela atividade simbólica, por meio da qual as pessoas agem no e se comunicam com o mundo. Portanto, *para a menina faltava a linguagem que a permitisse interpretar sua própria experiência*, pois, quando Sullivan chegou ao Alabama, a menina Hellen Keller se comunicava com gestos e movimentos que representavam os familiares mais próximos ou os alimentos dos quais mais gostava, embora seu comportamento se mostrasse colérico e resistente. Por isso, mediante o alfabeto manual, a educadora uniu a palavra à ação e vice-versa, amparada pela sua formação em uma escola de cego-surdos reconhecida mundialmente, o Instituto Perkins para Cegos.

Filha de emigrantes irlandeses, Anne Sullivan começou a frequentar a escola aos 14 anos, ainda analfabeta. Sua trajetória pessoal foi muito dura, foi enviada ao asilo do Estado, quase cega,

14

juntamente com seu único irmão, que padecia de enfermidades. Ali conviveu com pessoas em situação de miséria e degradação, sofrendo ainda com a morte prematura do irmão. Tendo em vista a abertura de sindicância em razão das condições deploráveis do asilo, Anne aproveitou a presença de autoridades no local e lançou-se junto aos portões suplicando que as autoridades a levassem para uma escola. Seu pedido foi aceito e, assim, ela ingressou no Instituto Perkins, onde recebeu instrução e aprendeu a leitura pelos dedos. Após ter se submetido a duas cirurgias nos olhos, passou a ler normalmente durante um período limitado. Apesar das dificuldades, a curiosidade e a necessidade de ajudar Hellen Keller a tornou uma leitora voraz e amante da língua e literatura inglesa, que ela conheceu ainda na escola Perkins. Essa influência a fez ter apreço pela palavra e descobrir por elas as potencialidades presentes no ato de pensar e falar, conforme observou Grácio (...)

“Para ter ideias e escrevê-las, para nos fazermos entender, (...) para saber pelos jornais o que fazem nossos contemporâneos do outro lado do mundo, para continuar comunicando com os mortos pelo que estes deixaram escrito, para manter viva a memória, as palavras constituem uma das grandes maravilhas da existência” (Ibidem, p.208).

Desta forma, a maneira como Hellen Keller foi educada mostrou a intuição pedagógica de Anne Sullivan ao revelar que a compreensão no que se refere à aquisição e o domínio dos símbolos verbais são indissociáveis no progresso intelectual, e que este se garante quando há uma referência ao concreto, isto é, na medida em que há a manipulação dos símbolos e estes são relacionados às coisas e situações significativas que despertem interesse no aprendiz. Logo, o *milagre da educação* não ocorre com a *indigestão mental* conforme os conceitos defendidos por Grácio, nos quais, a importância ao ensinar não está na quantidade de matérias a lecionar, mas no fato das crianças adquirirem a linguagem para se comunicarem entre si e com o mundo ao seu redor.

Para isto, Anne Sullivan ensinou sua discípula a comportar-se através da ludicidade, afetividade, firmeza e obstinação de modo a abrandar o seu comportamento truculento. Quando Keller demonstrava interesse em algum objeto, Sullivan soletrava nas mãos da menina o alfabeto

15

manual que, gradativamente ela foi aprendendo, conseguindo identificar os nomes dos objetos que tocava, relacionando o alfabeto à sensação térmica e tátil.

Os progressos de Helen Keller foram notáveis: após utilizar o alfabeto manual uniu a leitura e a escrita em braile, a leitura labial e vibratória. Desta maneira, as diversas experiências proporcionadas pela educadora levaram sua aluna a aprender outras línguas estrangeiras e a ingressar aos 21 anos em uma Universidade e ao término de quatro anos estava diplomada com louvor. O êxito não teria sido possível sem a ajuda de Anne Sullivan que se sentava ao lado dela durante as aulas comunicando de mão a mão o que ouvia dos professores, *do que lia nos livros e nos dicionários que não estavam escritos em braile*. (Ibidem, p.213). Ao completar um ano da formatura de Hellen Keller, Anne Sullivan casou-se com um escritor e procurou realizar os projetos, acalentados outrora, de ter carreira literária.

A mestra escreveu obras de inquestionável importância artística e humana. Causou perplexidade a riqueza de sua linguagem imagética cheia de qualidades auditivas, visuais proporcionando aos que não veem e não ouvem uma literatura plena de sentidos. Ao longo de sua trajetória, ela estendeu a parceria com a discípula, prolongando o envolvimento de ambas com a escrita de Helen Keller para conferências, cursos, artigos e exibição de teatro de variedades, participando, em especial, de reuniões em favor dos cegos. Em 1923, Helen Keller, viajou e escreveu a convite de organizações como a Fundação Americana de Proteção aos Cegos e a UNESCO, levando consigo o testemunho das experiências acumuladas pela educação oferecida por Sullivan aos profissionais que trabalham com o campo da reabilitação e da educação.

Rui Grácio expressou profunda admiração por Anne Sullivan, tanto por sua trajetória exemplar, quanto por suas qualidades pessoais, as quais demonstram que, nas palavras de Grácio (1977:225), *não são as técnicas, nem os métodos, mas as atitudes encarnadas na pessoa que verdadeiramente educam* e prossegue, *foi a chama em que ardia que lhe animou a vocação e a obra educativa, e a chama não se extinguirá de todo se vive ao menos na memória dos homens*. (Ibidem, p.225). Não por acaso, o educador reaviva a memória dessas educadoras e a divulga aos professores de seu tempo.

Da lição do exemplo ao engajamento político e ideológico

Percebemos que, na primeira metade do século XX, as questões do *mundo escolar* eram próximas, na Espanha e em Portugal. Ambos os países eram governados por regimes autoritários e no que diz respeito à formação de professores primários ambos sofreram um retrocesso, devido à rápida e incipiente preparação que objetivava suprir a carência de professores, por um lado e, por outro, colocava sob desconfiava a autonomia profissional, intelectual e política, temendo o poder desses profissionais de interferir na formação das crianças e dos jovens segundo concepções que fugissem ao controle dos projetos dos respectivos Governos. O que se percebe, nesse aspecto, é a tensão entre os modelos de organização política democráticos e autoritários, despontando, ainda, a alternativa do modelo socialista, partilhado por educadores como Grácio e Fernandes, este último, filiado ao Partido Comunista Português.

Nesse contexto, o movimento da escola nova ofereceu um rico repertório de experiências que foram colhidas por esses dois educadores para iluminar as suas lutas pela profissionalização docente e pela construção da escola democrática em Portugal. Como vimos, as mestras que serviram de exemplo para tal eram de nacionalidade diversas, contando, também, com uma italiana e uma filha de imigrantes irlandeses, residente nos EUA. Apesar das dificuldades enfrentadas nas trajetórias profissionais de algumas dessas mestras, é nítido o critério de escolha que converge para ações mais amplas que, do lugar do ofício de ensinar, também atingiam os movimentos em curso no século XX, tais como o movimento feminista e a luta contra o preconceito dirigido a todos os que apresentavam um padrão diferente de cognição, expressão ou de apresentação física.

Merece registro o fato de que as experiências pedagógicas da envergadura dessas que acompanhamos usufruíram do desenvolvimento da medicina e da psicologia infantil, levando a que as educadoras lograssem formular planos de trabalho baseados na experimentação e controle de suas intervenções, reelaborando métodos e processos em permanente diálogo com as teorias disponíveis e as práticas pedagógicas em curso à época.

A orientação pedagógica da escola nova e dos métodos ativos eram o marco de referência comum. Os esforços dessas mestras levaram a que o ensino e a escola servissem para a vida, reconhecendo os diversos tipos de expressão, de ensino e de cognição. Desse modo, preconizaram a educação da liberdade, sendo a educação integral um eixo importante na formação dos educandos, levados ao contato com a realidade social, com o meio físico, natural e sóciopolítico, não somente no contexto mais próximo, mas ao que se passava, também, no exterior da escola. Nestas escolas as decisões eram estabelecidas através do trabalho em equipe – entre os profissionais, os alunos e a família), bem como a administração e gestão de assuntos pontuais em curto ou em longo prazo eram partilhados por todos os envolvidos no trabalho pedagógico o que representava uma mudança no conceito de autoridade que os professores de formação tradicional tinham recebido, apresentada como onipotente e inquestionável, não tendo sido preparados para uma atividade profissional participativa.

Finalmente, as trajetórias pessoais e profissionais – seja das mestras exemplares, seja dos professores que lhes reavivaram as memórias -- trouxeram grandes contribuições para a educação em seus países apesar dos contextos adversos, repressivos e instáveis vividos por eles. As experiências vividas no campo de trabalho somadas às possibilidades e urgências daquele período unidas aos esforços coletivos e às redes de comunicação estabelecida entre eles nos deixaram um legado de valor inestimável. As conquistas colhidas hoje na educação fazem parte das sementes lançadas por estas gerações de educadores. Trajetórias profissionais como as que apresentamos, nos inspiram e estimulam a criatividade, aguçam a sensibilidade para com os contextos em que atuamos, nos aproximando daqueles que pretendemos educar, buscando entender as suas linguagens e criando meios de comunicação e diálogo. Sem dúvida, isto nos torna mais humanos, mais críticos e mais seguros de nossas convicções, assim como nos faz, também, mais tolerantes com as dificuldades e mais preparados para enfrentar os desafios políticos e profissionais com os quais nos defrontamos no desenvolvimento de nosso ofício.

Referências

18

BOURDIEU, P. (1998). A ilusão biográfica. In MORAES, M. (org.) *História Oral: usos e abusos*. Rio de Janeiro, FGV.

CODINA, Maria Teresa (2002). Rosa Sensat y los orígenes de los Movimientos de Renovación Pedagógica. In: *Historia de la Educación*. Revista interuniversitaria: Ediciones Universidad Salamanca. n° 21, p. 91-104.

FELGUEIRAS, M. e MENEZES, M. C.(orgs) (2004). *Questionar a Sociedade, interrogar a História e repensar a Educação*. Porto, Edições Afrontamento.

FERNANDES, Rogério (2007). Irene Lisboa e Áurea Judite Amaral: dois olhares sobre a escola a partir da “Escola Nova.” In: *Viagens Pedagógicas*. VENANCIO, Ana Chrystina & GONDRA, José Gonçalves. São Paulo: Cortez, p.217.

GALVEZ, Inmaculada (1995). La evolución de la enseñanza Primaria en España: organización de la etapa y programa de estudios. In: *Revista Tendencias Pedagógicas*. Universidad Autónoma de Madrid. Madrid, p. 77.

GRÁCIO, Rui (1977). *Educação e Educadores*. Lisboa, Livros Horizonte-Biblioteca do Educador Profissional, n° 4.

XAVIER, Libania (2012). Docência, Pesquisa e construção Democrática: as contribuições de Rui Grácio e Rogério Fernandes. In Mogarro, M.J. & Cunha, M.T.S. (orgs.) *Rituais, Espaços & Patrimónios Escolares. IX Congresso Luso Brasileiro de História da Educação (Atas)*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. ISBN 978-989-96999-6-0

_____ (2008). Associativismo docente e transição democrática no Brasil e Portugal. Projeto de Pesquisa (mimeo).

_____ (no prelo). *Associativismo docente e transição democrática no Brasil e Portugal (1950-1980)*. Fpaerj-EDUERJ.