

RECENSÕES

António Nóvoa, Marc Depaepe e Erwin V. Johanningmeier (orgs)

The Colonial Experience in Education: Historical Issues and Perspectives, Pedagogica Historica: International Journal of History of Education, Supplementary Series Volume I.
Gent: Gent C. S. H.P., 1995, 382 p.

De 21 a 25 de Julho de 1993 teve lugar em Lisboa o XV^o Congresso Internacional de História da Educação subordinado ao tema «Educação e Encontros de Povos e Culturas: a Experiência Colonial (sec. XVI-XX)», havendo nele participado, provenientes de cerca de cinquenta países, cerca de 300 participantes. Apresentaram aí comunicações mais de 160 investigadores das quais a comissão editorial – constituída por António Nóvoa, Marc Depaepe e Erwin V. Johanningmeier – seleccionou os dezoito trabalhos que, depois de devidamente adaptados para o efeito, constituem este livro.

A obra foi organizada em cinco partes: a primeira, de índole essencialmente epistemológica e metodológica, contém a alocação de abertura da Conferência, por Marc Depaepe, e um artigo fundamental de António Nóvoa que faz o ponto da situação do campo de investigação que a História da Educação constitui; a segunda parte centra-se em torno dos «Fundamentos Europeus da Educação Colonial»; a terceira inclui os trabalhos que incidem no tema das «Experiências Africanas de Educação Colonial»; a quarta reúne aqueles dedicados às questões das «Experiências de Educação Colonial na Ásia e na Oceania» e, finalmente, a

quinta que se organiza sob a égide das questões derivadas das «Experiências Coloniais nos Domínios Europeus e Norte-americanos». Dominique Julia, do C.N.R.S. de Paris, fecha o livro com um trabalho, que embora não se referindo directamente às questões da história da educação colonial, ao articular a cultura escolar enquanto objecto de investigação histórica abre, nesse âmbito, pistas assaz interessantes.

A comissão editorial, logo no prefácio, adverte não ser pretensão da obra assumir-se como uma síntese da história da educação colonial, adiantando que o «estado das investigações é ainda muito incipiente» (p.9) para tal e chamando, antes, para si o desígnio – que, aliás, teria sido também o do próprio Congresso – de constituir-se como um encorajar do desenvolvimento desse campo «tão frequentemente subestimado ou ignorado pelas abordagens tradicionais da história da educação» (p.10). E, na verdade, pensamos que, ajuizada a partir deste escopo, a obra resulta no traçar dum estimulante quadro da investigação na área, acima de tudo porque não produz, por assim dizer, um efeito de fechamento do campo – esse sim, nada estimulante –, assumindo claramente aquela incipiência sob

a forma de abertura da respectiva investigação, quer ao nível da sua articulação epistemológica e metodológica com a História, quer ao nível da História da Educação quer, finalmente, ao nível da História da Educação Colonial.

A este título, o artigo de António Nóvoa, «On History, History of Education, and History of Colonial Education» é notável. Nóvoa procede aí a um balanço que resulta sobretudo numa prospectiva da investigação em História da Educação, em geral, e da História da Educação Colonial, em particular. Assumindo a contemporânea decadência do paradigma científico da modernidade e articulando a *vivagem linguística* (p.27) nos pressupostos epistemológicos e recursos metodológicos da História e da História da Educação, o autor chama a atenção para a reconfiguração do campo e para o facto de, perante a alteração dos modelos e processos de cientificidade, os historiadores da educação sentirem urgência de «reconceptualizarem o seu trabalho e adoptarem novas – e mais sofisticadas- estratégias de investigação» (p.31). De uma forma clara e fundamentada, o ensaio “abre” o campo, não *apesar* das complexidades e dos desafios com que a investigação histórica em educação se confronta, mas *através* das desarticulações constituídas na dilaceração dos pilares do Ocidente enquanto o Centro, a História, o Homem e, até, a Verdade, em múltiplos centros, diferentes histórias e relativas verdades. Se as histórias, e os homens seus actores, se multiplicaram diversificando-se, à investigação cabe encontrar não uma apodéctica base epistemológica e metodológica, mas pluralizar-se e diferenciar-se a si mesma no seu próprio interior: «Não há consenso no que

diz respeito à concepção da investigação histórica e à sua relação com o conhecimento; neste sentido, qualquer generalização é pouco rigorosa. O meu propósito é apenas o de identificar algumas tendências (que acabam por ser adoptadas apenas por uma minoria de investigadores) que estão a emergir em diferentes espaços académicos, e esclarecer as suas potencialidades para a renovação da História da Educação» (p.37).

Não sendo do âmbito desta recensão fazê-lo não podemos deixar de relevar como seria interessante fazer o levantamento das investigações de alguma forma enformadas e despoletadas pelos conceitos que Nóvoa adianta como centrais nas novas tendências historiográficas – *Experiência* (história dos actores educacionais), *Cultura* (história das práticas da escola), *Discurso* (história das ideias pedagógicas) e *Identidade* (história dos sistemas educacionais) – e «sem ignorar que o campo da história da educação é simultaneamente ocupado por distintas, e frequentemente contraditórias, tradições» (p.37), mostrar como, com que visibilidade no cenário académico e em que medida estão efectivamente a redefinir as categorias que povoam esse mesmo campo.

Na verdade, para a História da Educação, em geral, e para a da Educação Colonial, em particular, o fim das «grandes narrativas» legitimadoras de que falava Lyotard, a sua articulação com a, já acima referida, implosão dos eixos ontológicos estruturadores da civilização ocidental (o Homem, a História e a Verdade) e com o triunfo global do capitalismo (cf. Harvey, Fukuyama, Sousa Santos, entre outros) é uma questão essencial. Ela será e perspectivar-se-á a partir precisamente destas

transformações. É o que nos parece percorrer, liminar e subliminarmente, quase sem excepção, todos os trabalhos reunidos no livro. É que entre uma visão aniquiladora do Outro, da Diferença (interna e externa) estruturada pelo pensamento e práticas modernos, e a afirmação por parte dos antigos colonizados (internos e externos) da sua diferença, parece resolver-se um vazio que, à míngua de mais, se vai preenchendo com a *indiferença* face ao Outro (interno e externo). É que, na vertigem de sublinharem a incomensurabilidade da diferença que pretendem representar e denunciarem o seu aniquilamento pelas políticas coloniais, alguns discursos anticoloniais acabam por cair, como denuncia H. Giroux, a propósito das questões levantadas pelo multiculturalismo das nossas sociedades, numa noção essencialista das diferenças raciais e culturais que frequentemente se traduz num perverso jogo de soma-zero de saber: quem é que foi mais oprimido e quem é que foi mais opressor, mais culpado e menos culpado.

Sousa Santos previne para o perigo, tão pós-moderno, de uma *cultura da fragmentação*: «a fragmentação maior e mais destrutiva foi-nos legada pela modernidade. A tarefa é agora a de, a partir dela, reconstruir um arquipélago de racionalidades locais, não mínimas nem máximas, mas tão-só adequadas às necessidades locais, quer existentes, quer potenciais, e na medida em que elas forem democraticamente formuladas pelas comunidades interpretativas». (SANTOS, B.S. (1988) - «O Social e o Político na Transição Pós-Moderna», *Comunicação e Linguagens*, 46).

Na obra em apreço, mesmo na alocação de abertura, Marc Depaepe chama precisamente a atenção para o simplismo do «debate

acerca de quem efectivamente é «culpado», sublinhando, contudo, que o «facto de se fazer ainda referência na análise dos actuais problemas ao passado colonial, parece ser uma indicação da crescente necessidade de desenvolver análises históricas da história da educação colonial» (p.17). Neste aspecto, de novo, o livro se revela estimulante, pois a questão da afirmação *essencialista* da diferença e, digamos assim, a sua assunção num jogo *relacional* em que as identidades culturais e individuais se constroem, percorre de uma forma ou de outra quase todos os ensaios aqui reunidos. Pensamos que esta dimensionação do problema da educação colonial, na medida em que funciona como pressuposto incontornável, é de importância epistemológica, metodológica e política fundamental.

Na segunda parte do livro, «European Backgrounds of Colonial Education», surgem quatro artigos, incidindo três deles sobre os primórdios da colonização ultramarina – Rogério Fernandes escreve sobre as transformações da educação e da escola portuguesas na transição do mundo medieval para o tempo moderno; Agustín Escolano e Purificación Lahoz debruçam-se sobre a figura e acção de Tomás de Berlanga, dominicano espanhol do século XVI, enquanto missionário e enquanto introdutor na América Central dos processos de modernização e Giuis Boone e Leendert Groenendijk estudam, num interessante ensaio, a instrução moral dos homens do mar holandeses, entre os séculos XVI e XVIII, veiculada pelos vade-mécums que visavam proporcionar uma espécie «de treinamento moral» (p.110) aos colonizadores – e um sobre a educação colonial portuguesa, entre 1926-1946, da autoria de João Carlos Paulo.

Incidindo estes trabalhos mais na estruturação da acção, dos pressupostos e da política colonial e da educação colonial dos colonizadores do que sobre a perspectiva dos colonizados, são contudo, a nosso ver, fundamentais para a compreensão da pluridimensionalidade complexa do campo da educação colonial. A razão é que este não pode ser reduzido à questão de saber quais os efeitos da educação enquanto tal e enquanto esteio importante da missão civilizadora com que o Ocidente – por aculturação e/ou etnocídio – legitimava a destruição da diferença. Giroux, fala da necessidade de também o homem branco se *eticizar*, quer dizer, no processo pelo qual os homens europeus se alcançaram à dignidade de Homem, Centro da História e servidores de uma Verdade universal, eles próprios se alienaram, se deseticizaram. Assim, questionar as filosofias e as políticas educativas da metrópole, precisar as articulações destas com as políticas educativas e a educação colonial e determinar aí, além dos desígnios e respectivos sucessos e fracassos, *os modos pelos quais o Ocidente se colonizou a si próprio através da educação*, é uma tarefa que a História da Educação, em geral, e da Educação Colonial, em particular, não pode, parece-nos, descuidar.

Os onze ensaios seguintes do livro falam da experiência da educação colonial, em África, na Ásia e na Oceania e nos domínios europeus e norte-americanos, sublinhando porventura o ponto de vista dos colonizados sobre a acção educativa colonial. Na impossibilidade de nos referirmos a cada um em particular, gostaríamos, contudo, na continuidade dos comentários que vimos tecendo, de relevar algumas perspectivas que nos parecem

perpassar a problemática presente, explícita ou implicitamente, em quase todos eles.

A assunção de que o contexto colonial dá ainda maior relevo à função da escola moderna nos seus mecanismos reprodutores das estruturas sociais de dominação económica, política e cultural, não pode obnubilar aquilo para que Joost Coté no artigo «Schooling in Colonial Sulawesi» chama justamente a atenção: «os paradigmas pós-colonialistas estimularam o olhar histórico no sentido de ver para além da imediatidade da dominação imperialista, para a realidade a longo prazo da luta pela conquista de uma autonomia pós-colonial» (p. 254). Quer dizer, o discurso fundador da modernidade em vez de ser reduzido a uma «grande narrativa» legitimadora da superioridade cultural e moral dos europeus, pode, nestes tempos pós-coloniais, ter uma leitura potencialmente emancipatória se vista enquanto, como diz o mesmo Coté, «divulgação do "simbolismo revolucionário" do individualismo e da liberdade, da deslegitimação da tradição que viria a constituir a forma básica do discurso nacionalista. Enquanto disponibilizado aos colonizados era claramente simbolismo, contudo a ideologia revolucionária em última análise escapou dos desígnios da Europa, para ser apropriada pelos movimentos anticolonialistas e nacionalistas» (p.254). Isto é, ao mesmo tempo que compulsivamente distribuíam o saber «libertador», missionários e professores semeavam a ânsia de emancipação cultural e política nos colonizados, como diz Antoinette Errante, em «Colonial Missionary Education in Mozambique», a maioria dos quadros da Frelimo eram seminaristas e professores treinados pelos missionários, contribuindo as escolas das missões «para

essa resistência mesmo quando procuravam promover valores, atitudes e comportamentos de lealdade ao regime» (p.229).

Será por este viés da assunção da complexidade das relações entre os diversos actores, pensamos nós, que é possível, como acima dizíamos, comentando M. Depaepe, escapar – quer em termos de investigação histórica em educação quer em termos políticos – ao jogo de soma-zero de saber, no contexto hodierno da condição pós-moderna da vida e do pensamento, quem é ou foi mais culpado e quem é ou foi mais oprimido. As sociedades pós-coloniais e as suas filosofias e políticas educativas não poderão derivar a sua identidade e traçar os seus projectos a partir de comunidades míticas que em *illo tempore* teriam traçado a substância que agora porventura pretendam retomar. A História da Educação – e todas as ciências sociais em geral – têm vindo a negar essa visão substancialista das culturas e dos povos afirmando, contra a hipóstase de essências, a existência de proces-

sos que urge investigar no sentido de acelerar, num sentido emancipatório, a reflexividade das nossas acções individuais e colectivas. A este propósito, e para fechar esta recensão, poderíamos citar novamente Marc Depaepe que, no seu artigo «An Agenda for the History of Colonial Education», diz: «sem sermos muito ingénuos, podemos ainda esperar que a recuperação desinteressada do passado educacional abrirá em alguns casos novas perspectivas e novas visões relativamente à complexidade da sociedade humana. O que nos move é que assim se poderá contribuir de uma forma indirecta e modesta para uma melhor compreensão entre as pessoas e para a realização de uma maior dignidade humana. O estudo da educação colonial pode, por exemplo, auxiliar, entre outras coisas, a tornarmo-nos conscientes das diferentes condições e clamorosas injustiças com as quais cresceram e crescem crianças por esse mundo fora.» (p.16).

ANTÓNIO M. MAGALHÃES

António Candeias, *Educar de Outra Forma – A Escola Oficina Nº 1 de Lisboa, 1905-1930*,

Instituto de Inovação Educacional, 1994, 738p.

Felizmente, o Instituto de Inovação Educacional tem vindo a publicar algumas teses de doutoramento em Ciências da Educação, que, pelo seu âmbito, originalidade e seriedade de análise, bem mereciam. É o caso da tese de António Candeias, agora publicada sob o título *Educar de Outra Forma – A Escola Oficina Nº 1 de Lisboa, 1905-1930*.

Trata-se, basicamente, de uma obra de «etnografia histórica», onde o objectivo foi «reconstruir» uma experiência educativa inovadora (pelo menos na época, e, segundo, Candeias, ainda hoje), datada de há quase um século. Assim, é a experiência da Escola Oficina Nº 1 que «vale por si», sendo a base da etnografia histórica deixar os factos da experiência falarem por si próprios. De facto, o propósito principal do autor é «dar voz» a uma experiência única do passado. Neste sentido, pode-se ler na contra-capá do livro:

Este livro tenta contar a vida de uma escola libertária do princípio do século, em Lisboa, a Escola Oficina Nº 1, visitando-a no seu quotidiano, tentando perceber e compreender as pequenas vitórias e derrotas de um modelo educativo alternativo, tentando fornecer, a quem o lê, uma visão humana de uma maneira de ver e de fazer educação bastante diferente do habitual. Mais do que uma análise de um espaço escolar, o que tentámos fazer foi, pois, a descrição implicada desta escola, das pessoas que lhe deram corpo, das crianças que a frequentaram, do tempo que

viu nascer e morrer, assim como das sementes que esse tempo e essas pessoas semearam.

Às vezes este propósito produz uma certa ambiguidade no trabalho que resulta do desejo de deixar a experiência falar por si própria mas onde o próprio autor não parece resistir totalmente à tentação de falar em nome da experiência. Por outras palavras, há uma identificação afectiva tão forte de António Candeias com o objecto de estudo que somos quase obrigados a perguntar se esta relação intimista não pode constituir um obstáculo à produção de conhecimento objectivo, conhecimento esse necessário para o leitor perceber que a Escola Oficina Nº 1 não é uma invenção da imaginação do próprio autor (numa certa altura António Candeias fala do «fabuloso mundo da Escola Oficina Nº 1», provocando a dúvida: trata-se, de facto, de uma fábula ou de realidade? – num certo sentido, todo o livro parece lutar com esta questão).

Claro que o livro, além de nos proporcionar uma primeira parte onde estão definidas as linhas de trabalho e onde os contextos político, económico e educativo do princípio do século em Portugal são apresentados com muita informação e com bastante originalidade, aborda em pormenor, nas segunda e terceira partes, aspectos do nascimento da Escola Oficina Nº 1, os seus planos de estudo, o seu quotidiano, as suas aprendizagens, o seu modelo pedagógico. Assim, ficamos escla-

recidos, sem dúvida, em relação à verdadeira e concreta existência desta experiência inovadora. Também sabemos, da introdução à tese (não totalmente reproduzida no livro), que «foi (...) através duma enorme desilusão face à forma como o ensino se processa e se vive, cansados das eternas discussões sobre o insucesso escolar que marcaram uma época recente, que de uma maneira um pouco ingénua fomos procurar exemplos de produções educativas "operárias", ou seja, de produções educativas de grupos sociais subalternos, tendo deparado com uma realidade muitíssimo interessante a princípio, e fabulosa de seguida, quando nos começamos a acercar e a entrar na Escola Oficina Nº 1» (1992: 31). Aqui estamos lembrados daqueles autores da história oral e dos estudos culturais que tanta ênfase têm colocado na produção de uma história daqueles «silenciados» pela versões mais ortodoxas e oficiais da história – uma história dos professores e alunos (humildes e longe do poder instituído) de uma escola do princípio do século num país na periferia da Europa.

Pode defender-se que a relação entre a evolução política e social da época e a evolução da escola – uma exploração da relação mudança social-mudança educativa – desenvolve-se no livro através dos dois grandes agentes/actores sociais que foram Adolfo Lima e Luís da Mata. Assim, e felizmente, somos obrigados a revisitar o anarquismo e a maçonaria e a fusão única entre elas que proporcionou a base para o nascimento da experiência pedagógica inerente à escola. Na base da sua apreciação da evolução desta «experiência alternativa», António Candeias relaciona o desenvolvimento de um modelo educativo libertário com os grupos sociais subalternos

que compõem a sua população, numa época de «experimentação política» que foi a I República. Coloca-se aqui, inevitavelmente, a questão da relação entre o rumo que a Escola Oficina Nº 1 acabou por tomar e, por um lado, a força e/ou fraqueza das personalidades que a lideraram e, por outro, o peso da determinação social e económica.

Quais as implicações hoje da Escola Oficina Nº 1? António Candeias fala da construção de uma malha educativa descentralizada, desmassificada, plural no que diz respeito às formas de trabalho, e cada vez mais controlada pelos actores sociais directa ou indirectamente implicados na educação – uma construção só possível numa sociedade civil forte (e onde o papel e a presença do Estado se encontram mais reduzidos). Mas como é que se garante a igualdade de oportunidades neste modelo? A degradação da experiência da Escola Oficina Nº 1, segundo os seus próprios promotores, resultou do facto da sociedade civil ser uma sociedade civil classista. Será que faz sentido hoje-em-dia colocar tanta esperança nas costas de uma dicotomia tão velha (e eventualmente ultrapassada pela reestruturação da divisão de trabalho nas sociedades industrializadas)? Não implica a proposta de António Candeias o contrário do que ele defende no seu livro: isto é, que os processos de ensino e aprendizagem não são independentes de projectos de sociedade? A questão de como aproveitar, no sistema escolar de hoje, da experiência da Escola Oficina Nº 1 passa pela questão de como instituir liberdade e democracia como valores fundamentais nas atitudes e práticas dos jovens. Vista assim, a experiência da Escola Oficina Nº 1 assume a forma de uma experiência «pre-

EDUCAÇÃO
SOCIEDADE & CULTURAS

coce no caminho da construção da escola democrática, construção essa simultaneamente dependente de um Estado que garante os

direitos sociais e humanos e uma sociedade civil capaz de os operacionalizar.

STEVE STOER