

Por uma educação humanista: o diálogo entre tradição e inovação

For a humanistic education: the dialog between tradition and innovation

Por una educación humanística: el diálogo entre tradición e innovación

Aline Loretto Garcia¹  

Catia Piccolo Viero Devech²  

Adriana Almeida Sales de Melo³  

Resumo

Este ensaio analisa *Educação ou Barbárie? Uma escolha para a sociedade contemporânea* (2020), de Bernard Charlot, para discutir os fundamentos da pedagogia humanista e sua relação com a tensão entre tradição e inovação. Para desenvolver essa discussão, adota-se uma abordagem metodológica de natureza hermenêutica e bibliográfica, baseada na análise comparativa de referenciais teóricos relacionados ao tema. O estudo recorre às investigações de Nicolau Sevcenko e Agnes Heller para resgatar as origens históricas e filosóficas do humanismo. Em seguida, explora a dialética entre passado e futuro na educação, a partir das reflexões de Hannah Arendt e Joaquim Pintassilgo. O trabalho culmina na análise da Escola Moderna Portuguesa, cujas práticas formativas de professores, examinadas por Sérgio Niza e Filomena Serralho, demonstram a persistência de uma pedagogia centrada no ser humano. Ao articular essas perspectivas, o ensaio sustenta que a educação humanista só se concretiza como um processo dinâmico, estruturado pelo diálogo entre o legado histórico e a inovação pedagógica. **Palavras-chave:** pedagogia humanista; historicidade; Escola Moderna Portuguesa.

Abstract

This essay analyzes Bernard Charlot's *Education or Barbarism? A Choice for Contemporary Society* (2020) to discuss the foundations of humanist pedagogy and its relationship with the tension between tradition and innovation. To develop this discussion, a methodological approach of a hermeneutic and bibliographic nature is adopted, based on the comparative analysis of theoretical frameworks related to the theme. We draw on the research of Nicolau Sevcenko and Agnes Heller to recover the historical and philosophical origins of humanism. We then explore the dialectic between past and future in education, based on the reflections of Hannah Arendt and Joaquim Pintassilgo. The study culminates in the analysis of the Portuguese Modern School, whose teacher training practices, examined by Sérgio Niza and Filomena Serralho, demonstrate the persistence of a pedagogy centered on the human being. By articulating these perspectives, the essay argues that humanist education only materializes as a dynamic process, structured by the dialogue between historical legacy and pedagogical innovation.

Keywords: humanist pedagogy; historicity; Portuguese Modern School.

Resumen

Este ensayo analiza *¿Educación o barbarie? Una elección para la sociedad contemporánea* (2020), de Bernard Charlot, para discutir los fundamentos de la pedagogía humanista y su relación con la tensión entre tradición e innovación. Para desarrollar esta discusión, se adopta un enfoque metodológico de naturaleza hermenéutica y bibliográfica, basado en el análisis comparativo de referentes teóricos

¹ Universidade de Brasília, Brasília/DF – Brasil.

² Universidade de Brasília, Brasília/DF – Brasil.

³ Universidade de Brasília, Brasília/DF – Brasil.

relacionados con el tema. Nos basamos en las investigaciones de Nicolau Sevcenko y Agnes Heller para rescatar los orígenes históricos y filosóficos del humanismo. A continuación, exploramos la dialéctica entre pasado y futuro en la educación, a partir de las reflexiones de Hannah Arendt y Joaquim Pintassilgo. El estudio culmina con el análisis de la Escuela Moderna Portuguesa, cuyas prácticas de formación de profesores, examinadas por Sérgio Niza y Filomena Serralho, demuestran la persistencia de una pedagogía centrada en el ser humano. Al articular estas perspectivas, el ensayo argumenta que la educación humanística sólo se materializa como un proceso dinámico, estructurado por el diálogo entre el legado histórico y la innovación pedagógica.

Palabras clave: pedagogía humanística; historicidad; Escuela Moderna Portuguesa.

Introdução

No ano de 2020, o pedagogo francês Bernard Charlot publicou o instigante trabalho *Educação ou Barbárie? Uma escolha para a sociedade contemporânea*. Nesta obra, Charlot conduz uma análise sobre os desafios e dilemas da educação na atualidade, argumentando que não se pode conceber uma pedagogia contemporânea nos mesmos moldes das pedagogias tradicionais ou das chamadas novas pedagogias.

A distinção fundamental, segundo o autor, reside na mudança de perspectiva em relação à finalidade educativa: enquanto os modelos pedagógicos do passado se estruturavam a partir de uma concepção de ser humano a ser formado, a educação contemporânea tem se orientado majoritariamente por objetivos voltados à ascensão profissional, à melhoria de indicadores educacionais e à competitividade individual. Em sua obra, Charlot argumenta que a pedagogia só poderá consolidar-se verdadeiramente como tal e reconciliar-se com a própria essência da educação na medida em que reencontrar seu fundamento antropológico, isto é, uma compreensão profunda sobre o que constitui o ser humano e o que o distingue dos animais.

É fundamental ressaltar que, embora Charlot defenda a necessidade de uma pedagogia que resgate a reflexão aprofundada sobre a condição humana, ancorada em princípios antropológicos, sua obra não se dedica exaustivamente à definição conceitual do que entende por educação humanista.

Tomando as reflexões de Charlot como ponto de partida e defendendo a necessidade de uma educação fundamentada em uma perspectiva humanista, este ensaio discute a possibilidade de encontrar uma definição de como pode se constituir uma educação humanista, para então postular, como argumento central, que uma pedagogia centrada no ser humano só pode se estabelecer como um diálogo dinâmico entre passado e futuro — ou, mais precisamente, na dialéctica entre tradição e inovação.

Muitos pensadores escreveram sobre a origem do movimento humanista. Para os anseios deste ensaio, retomaremos o debate conduzido pelo historiador Nicolau Sevcenko em *O Renascimento*, no qual ele examina a origem histórica do conceito de humanismo e seus significados iniciais. Seu estudo oferece uma base para a análise do humanismo, apresentando-o como um processo de reapropriação crítica do legado da Antiguidade Clássica. Além disso, traremos para o debate o ideal humanista de homem analisado por Agnes Heller em *O Homem do Renascimento*, uma figura que não se contenta em apenas interpretar o mundo, mas que o reinventa, conferindo-lhe novos sentidos e possibilidades.

Com essa fundamentação, podemos avançar na reflexão sobre a relação entre tradição e inovação na pedagogia. Para sustentar a hipótese de que uma educação verdadeiramente humanista só se concretiza a partir dessa tensão, recorreremos a dois estudos. O primeiro é o ensaio *A Crise na Educação*, da filósofa alemã Hannah Arendt. O segundo é o artigo do historiador português Joaquim Pintassilgo, *A Educação Nova em Portugal: Construção de uma Tradição de Inovação*.

Na sequência, argumentaremos que, diferentemente do que propõe Charlot, ainda persistem movimentos pedagógicos que situam o ser humano no centro de suas reflexões, embora não se constituam como o paradigma dominante na contemporaneidade. Para tanto, realizaremos uma análise da Escola Moderna Portuguesa, o mais importante e influente movimento pedagógico em Portugal, tomando como eixo a formação democrática e cooperativa, inspirada em Freinet e Vygotsky, considerada um exemplo de pedagogia humanista. A investigação sobre a Escola Moderna Portuguesa será fundamentada nas contribuições teóricas do professor Sérgio Niza, principal fundador e difusor do movimento no país, especialmente a partir de seu texto “Contextos Cooperativos e Aprendizagem Profissional: A Formação no Movimento da Escola Moderna”, e de Filomena Serralho, em “Caracterização do Movimento da Escola Moderna”, cujos trabalhos oferecem um arcabouço teórico relevante para a compreensão da abordagem.

O ensaio busca articular a análise de textos que discutem o que constitui o movimento humanista com aqueles que defendem a necessidade de uma dialética entre tradição e inovação, de modo a assegurar que os fundamentos humanistas da educação sejam parte fundamental da pedagogia contemporânea. Essa articulação será cotejada com a abordagem cooperativa e democratizada da formação de professores no contexto da Escola Moderna em Portugal. O objetivo é construir um encadeamento teórico que remete à metáfora do novelo de lã, tal como aquele tecido por Ariadne na mitologia grega⁴, estabelecendo conexões entre perspectivas que possibilitam a compreensão da complexidade inerente à relação entre tradição e inovação no campo educacional, fundamentada em princípios humanistas.

As Origens do Humanismo e a Formação da Concepção de Homem

Nicolau Sevcenko (1984), em *O Renascimento*, argumenta que o termo "humanistas" nasceu para designar um grupo de indivíduos que, a partir do século XIV, procurava reformular o modelo educacional predominante nas universidades medievais, então sob controle da Igreja Católica. O traço distintivo desse grupo era o esforço para romper com o dogmatismo dessas instituições, que sustentavam uma visão estática e sagrada da natureza, do ser humano e da sociedade. Para isso, os humanistas instituíram

⁴ O mito de Ariadne, da mitologia grega, conta a história da filha do rei Minos, que ajudou Teseu a enfrentar o Minotauro no Labirinto de Dédalo. Ela lhe entregou um novelo de fio, permitindo que encontrasse o caminho de volta após derrotar a criatura. A metáfora do "fio de Ariadne" representa um guia para superar desafios e compreender redes complexas de relações e processos.

os *studia humanitatis* (estudos humanos), um conjunto de disciplinas que abrangia poesia, filosofia, história, matemática e eloquência — esta última concebida como a síntese entre retórica e filosofia.

Dessa forma, os humanistas eram, por definição, aqueles comprometidos com a renovação educacional baseada nos estudos humanísticos. Esses estudos deveriam ser conduzidos a partir da leitura rigorosa dos textos da Antiguidade Clássica, desafiando, assim, a cultura intelectual dominante. Ao mesmo tempo que os humanistas questionavam os paradigmas medievais, buscavam novos fundamentos para a construção de uma tradição cultural renovada.

Sevcenko (1984) argumenta ainda que, em um gesto ousado, os humanistas tendiam a considerar a cultura da Antiguidade Clássica como a mais perfeita e mais expressiva cultura que havia surgido e se desenvolvido no seio do paganismo, antes do advento de Cristo. Isso, no entanto, não significa que não fossem cristãos — ao contrário, eram —, mas desejavam reinterpretar a mensagem do Evangelho à luz da experiência e dos valores da Antiguidade. Valores esses que exaltavam o indivíduo, os feitos históricos, a vontade e a capacidade de ação do homem, sua liberdade de atuação e de participação na vida das cidades. Acreditavam que o homem era a fonte de energias criativas ilimitadas, possuindo uma disposição inata para a ação, a virtude e a glória. Por essa razão, a especulação sobre o homem e suas capacidades físicas e espirituais tornou-se a preocupação central desses pensadores, consolidando uma atitude que ficou conhecida como antropocentrismo.

É imperativo salientar, ainda segundo Sevcenko, que o retorno dos humanistas à Antiguidade Clássica não se dava por imitação. Petrarca, um de seus grandes expoentes, destacava que esse retorno, especialmente aos modelos greco-romanos, não consistia em uma mera repetição — de resto, impossível — do modo de vida e das circunstâncias históricas dos antigos, mas sim em uma busca de inspiração em seus feitos, crenças e realizações, com o propósito de sugerir um novo comportamento para o homem europeu. Um comportamento pautado na determinação da vontade, no desejo de conquistas e no anseio pelo novo. Petrarca considerava que a idade de ouro dos antigos, submersa sob o “barbarismo” medieval, poderia e deveria ser recuperada, mas graças à energia e à vontade de seus contemporâneos. Efetuava-se um redirecionamento do olhar, voltavam-se, como sugere o autor, “para o aqui e o agora, para o mundo concreto dos seres humanos em luta entre si e com a natureza, a fim de terem um controle maior sobre o próprio destino” (Sevcenko, 1984, p. 7).

Longe de uma simples recuperação do passado, as reflexões de Sevcenko evidenciam que o humanismo não pode ser reduzido a um movimento de restauração da Antiguidade. Ao contrário, os humanistas são apresentados como protagonistas de uma reapropriação crítica desse legado, transformando-o em um instrumento para a construção do presente e a projeção do homem como sujeito de seu próprio futuro. Nesse sentido, a diversidade e a alteridade emergem como eixos estruturantes do pensamento humanista, conferindo-lhe um caráter dinâmico e prospectivo.

Essa centralidade da diversidade e da alteridade no pensamento humanista torna-se evidente quando se observa que, embora compartilhassem o mesmo horizonte intelectual, os humanistas se organizavam em múltiplas correntes, articuladas a distintas tradições filosóficas, temas e práticas. Como destaca Sevcenko (1984), o respeito à individualidade era um pressuposto fundamental entre esses pensadores, o que implicava o reconhecimento da pluralidade de perspectivas como constitutiva do próprio humanismo. Assim, longe de comprometer a unidade do movimento, essa multiplicidade expressava seu princípio vital: a valorização do outro como condição para compreender e transformar o mundo.

Essa perspectiva oferece os primeiros elementos para entendermos as características iniciais do movimento humanista. Contudo, para apreender com maior profundidade esse ideal, torna-se indispensável examinar a concepção de humanidade que se delineava naquele período. O humanismo representava um audacioso projeto de reformulação do próprio estatuto do homem. O indivíduo renascentista não se via apenas como herdeiro do passado, mas como artífice de seu próprio destino, impulsionado pela razão, pela imaginação e pelo anseio de intervir ativamente na realidade. É esse arquétipo que Agnes Heller denomina de "ideal renascentista de homem" — uma figura que não se contenta em interpretar o mundo, mas que o reinventa, conferindo-lhe novos sentidos e possibilidades.

Heller, ao definir o conceito de homem que nasce a partir do humanismo, escreveu:

O indivíduo passa a ter a sua própria história de desenvolvimento pessoal, tal como a sociedade adquire também a sua história de desenvolvimento. A identidade contraditória do indivíduo e da sociedade surge em todas as categorias fundamentais. A relação entre o indivíduo e a situação torna-se fluida; o passado, o presente, e o futuro, transformam-se em criações humanas. Esta humanidade, no entanto, constitui em um conceito generalizado, homogêneo. É nesse momento que a liberdade e a fraternidade nascem como categorias ontológicas imanentes. O tempo e o espaço humanizam-se e o infinito transforma-se em uma realidade social. Mas por muito dinâmico que o homem possa ser na sua interação com a história, antropológicamente ainda é eterno, genérico e homogêneo (Heller, 1982, p. 09).

Este trecho de Heller, presente em *O Homem do Renascimento* (1982), reflete sobre a transformação da subjetividade humana no contexto histórico e filosófico do humanismo e destaca um paradoxo essencial: apesar da dinamicidade e da historicidade do ser humano em sua interação com o mundo, há um elemento antropológico que permanece inalterado. O homem, mesmo transformado pelo curso da história, mantém um aspecto essencial, eterno e homogêneo, que transcende as variações contextuais. Essa tensão entre mudança e permanência configura um dos pilares do pensamento de Heller sobre a subjetividade e a historicidade humana.

Dessa maneira, surge a questão: como aplicar os princípios do humanismo na reflexão pedagógica, concebendo os seres humanos não apenas como a medida de todas as coisas, mas também como agentes capazes de se apropriar do passado como uma força que impulsiona sua vida presente e a construção do futuro? A resposta para essa questão não é simples, mas pode ser encontrada em autores que defendem a necessidade de a

educação estabelecer uma dialética entre passado e futuro, ou seja, entre tradição e inovação. Esse é o raciocínio que desenvolveremos a seguir.

A crise na educação: quando a inovação se torna dogma

Em um de seus ensaios mais instigantes, *A Crise na Educação*, publicado no Brasil como parte do livro *Entre o Passado e o Futuro*, a filósofa alemã Hannah Arendt examina a crise que atravessou o mundo moderno, evidenciando suas múltiplas manifestações nas mais diversas sociedades e seu impacto sobre praticamente todas as esferas da vida. No entanto, Arendt (2000) ressalta que, nos Estados Unidos, essa crise encontrou sua expressão mais aguda no campo educacional, tornando-se uma questão central e de primeira ordem no debate intelectual e político da época.⁵ Segundo a autora, a gravidade da crise educacional nos Estados Unidos decorre, em grande medida, do papel singular que a educação assume no país, onde seu impacto se estende para além da esfera pedagógica, adquirindo uma relevância política sem precedentes. Sendo a América uma nação historicamente formada por fluxos migratórios de distintas origens étnicas e culturais, a integração desses diversos grupos só poderia se concretizar por meio da educação. Nesse contexto, a escola desempenha um papel fundamental ao assumir funções que, em outras nações, estariam a cargo do ambiente familiar, como o ensino da língua inglesa a crianças para as quais o idioma não é nativo. Dessa forma, a educação nos Estados Unidos não apenas instrui, mas também constitui um vetor essencial de coesão social e identidade nacional.

Além disso, Arendt (2000) argumenta que a imigração exerce uma influência profunda na consciência política e psíquica da nação, ao alimentar a crença de que o novo deve necessariamente suplantiar o antigo. Essa mentalidade, intrinsecamente ligada ao *ethos* americano, confere à educação um papel ainda mais central, não apenas como meio de americanização das crianças imigrantes, mas também como um fator de impacto sobre seus pais, reforçando a ideia de um afastamento definitivo do mundo de origem. No entanto, a filósofa adverte que essa perspectiva gera uma ilusão perigosa: a de que a educação, por si só, seria capaz de criar esse “novo mundo”, uma premissa que, segundo ela, é fundamentalmente equivocada. Diz ela: “O mundo no qual são introduzidas as crianças, mesmo na América, é um mundo velho, isto é, um mundo preexistente, construído pelos vivos e pelos mortos, e só é novo para os que acabaram de penetrar nele pela imigração” (Arendt, 2000, p. 226).

A partir desse ponto, Arendt (2000) desenvolve um argumento instigante ao formular uma questão provocativa: por que, nos Estados Unidos, Joãozinho não sabe ler? Ou, ainda, por que os níveis da escola média americana estão tão defasados em comparação com os da Europa Central? Para a autora, a resposta a essa questão não reside no fato de os Estados Unidos serem uma nação jovem, ainda em busca dos padrões educacionais

⁵ É importante destacar que esse ensaio de Hannah Arendt foi publicado originalmente em 1954, na revista *Partisan Review*, e, portanto, seus comentários refletem uma análise da educação americana nesse contexto histórico.

estabelecidos pelo Velho Mundo. Pelo contrário, decorre do fato de que esse país se apresenta como o mais "avançado" e moderno do mundo. Tal afirmação se sustenta em um duplo sentido: em nenhuma outra sociedade os dilemas inerentes à cultura de massa se manifestaram de forma tão acentuada, e em nenhum outro contexto as teorias pedagógicas mais contemporâneas foram adotadas de maneira tão servil e indiscriminada.

Como "pedagogia contemporânea", Arendt designa três pressupostos. O primeiro é de que existe um mundo das crianças e uma sociedade formada entre crianças, autônomas, e que se deve na medida do possível, permitir que elas governem. Os adultos aí estão apenas para auxiliar esse governo. A autoridade do que fazer e o que não fazer repousa no próprio grupo das crianças. O segundo pressuposto da denominada "pedagogia contemporânea" sustenta a possibilidade de a Pedagogia constituir-se como uma ciência autônoma do ensino, de tal modo que se emancipe inteiramente do conteúdo disciplinar a ser ministrado. A partir dessa concepção, o professor passa a ser concebido como um especialista no ato de ensinar, independentemente do domínio específico da matéria. Dessa forma, sua formação centra-se exclusivamente na didática, e não no aprofundamento do conhecimento que deveria transmitir. A implicação direta desse princípio é que o docente, desobrigado de um saber substancial sobre sua própria disciplina, encontra-se apenas um passo à frente dos estudantes que deve instruir, reduzindo a distância intelectual que tradicionalmente deveria mediar a relação entre mestre e discípulo. Por fim, o terceiro pressuposto sustenta a ideia de que o aprendizado pode ser substituído pela experiência prática, ou seja, que a finalidade das instituições de ensino não reside na transmissão e assimilação do conhecimento, mas, sobretudo, no desenvolvimento de habilidades práticas. Essa abordagem levou à transformação das instituições educacionais em meros centros de formação vocacional, onde a ênfase recai sobre a capacitação técnica em detrimento da construção de um repertório intelectual sólido (Arendt, 2000), necessário a uma formação humanista mais ampliada.

Para Arendt (2000), a transformação desse estado educacional, que levou a educação nos Estados Unidos a uma crise sem precedentes, passa pela reconciliação do educador como mediador entre o antigo e o novo. Em outras palavras, a profissão de pedagogo exige um respeito pelo passado, ou seja, pela tradição. Além disso, a autora vai além ao afirmar que a escola deve se dedicar a ensinar as crianças sobre o mundo, em vez de apenas instruí-las na arte de viver.

Dado que o mundo é velho, sempre mais que elas mesmas, a aprendizagem volta-se inevitavelmente para o passado, não importa o quanto a vida seja transcorrida no presente. Em segundo lugar, a linha traçada entre crianças e adultos deveria significar que não se pode nem educar adultos nem tratar crianças como se fossem maduras; jamais se deveria permitir, porém, que tal linha se tornasse uma muralha a separar as crianças da comunidade adulta, como se não vivessem elas no mesmo mundo e como se a infância fosse um estado humano autônomo, capaz, de viver por suas próprias leis (Arendt, 2020, p. 246).

Dessa maneira, a autora ressalta que a educação deve sempre se voltar também para o passado, sem esquecer o futuro, uma vez que o conhecimento acumulado precede cada nova geração, independentemente das circunstâncias do presente. Além disso,

embora haja uma distinção essencial entre crianças e adultos, a infância não deve ser concebida como um universo autônomo, regido por suas próprias leis, mas sim como uma etapa integrada à comunidade, em permanente diálogo com a tradição e a experiência adulta. Por fim, exorta a necessidade de transformar a realidade educacional americana, concebendo a educação como um ato de amor ao mundo e às novas gerações. Recorremos, mais uma vez, as suas palavras, cuja beleza e força argumentativa justificam sua reprodução:

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso, com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum (Arendt, 2020, p. 247).

Com essas palavras marcantes, Arendt demonstra que um ideal humanista da educação só se concretiza plenamente quando ancorada em uma dialética entre tradição e inovação. Retomando a reflexão de Charlot, que enfatiza a necessidade de a pedagogia reafirmar seu compromisso com a formação do ser humano, e as discussões iniciais desse ensaio, acerca do humanismo, fica evidente, a partir da perspectiva arendtiana, que esse processo só pode ocorrer quando se reconhece a importância do passado como alicerce fundamental. Somente a partir desse legado é possível edificar novos saberes e impulsionar a renovação pedagógica.

A articulação entre tradição e inovação, concebida por Arendt como condição para uma educação comprometida com a responsabilidade diante do mundo, encontra ressonância também nas reflexões do historiador Joaquim Pintassilgo. Embora situados em contextos distintos, ambos os autores convergem na crítica à absolutização da novidade e na defesa de uma temporalidade educacional complexa, em que o passado não é descartado, mas convocado como elemento ativo na construção da ação presente. Nesse horizonte, a tradição não representa um obstáculo à inovação, mas um fundamento dialógico a partir do qual se podem reconfigurar práticas e sentidos no campo educativo, assegurando a possibilidade de uma educação votada à formação humana ampliada, não apenas aos objetivos economicistas.

Esse ideal é retomado e ampliado por Pintassilgo em seu estudo “A Educação Nova em Portugal: Construção de uma ‘Tradição de Inovação’”, no qual o autor evidencia como a prática pedagógica, ao se apoiar exclusivamente no discurso da inovação, corre o risco de perder sua densidade histórica e formativa. Nesse estudo, Pintassilgo argumenta que a chamada Educação Nova⁶ em Portugal emergiu como um contraponto àquilo que se convencionou caracterizar como uma “educação tradicional”, frequentemente reduzida a uma caricatura que a associa a um ensino meramente expositivo, à memorização mecânica

⁶ Neste artigo, o professor Pintassilgo apresenta algumas críticas à Escola Nova portuguesa. Para os objetivos do texto, concentraremos nossa análise nas críticas referentes a uma prática pedagógica focada em um discurso excessivamente inovador.

de conteúdos, à passividade discente, à automatização dos procedimentos pedagógicos, ao autoritarismo docente e, por vezes, à violência física. Essa construção discursiva relegou às escolas pedagógicas anteriores o rótulo de "tradicional", atribuindo-lhe uma conotação negativa ou mesmo pejorativa, ao passo que a Educação Nova se apropriou do estatuto de "inovadora", como se a inovação, por si só, fosse garantia de superioridade educacional.

Pintassilgo retoma as proposições do historiador inglês Peter Burke (2007) que, em suas investigações, busca captar a complexidade das interações entre tradição e inovação, reabilitando o conceito de tradição ao articulá-lo com noções afins, como patrimônio e memória. Burke enfatiza que a tradição da aula não deve ser vista como um anacronismo, mas como uma tradição viva. Destaca, ainda, a impossibilidade de uma concepção monolítica de tradição, propondo, em vez disso, a noção de tradições no plural, cujo caráter é frequentemente híbrido. Defende, assim, um entendimento mais flexível da tradição, reconhecendo que mesmo as inovações não são necessariamente absolutas, podendo ocultar continuidades estruturais, da mesma forma que certas permanências podem encobrir autênticas inovações. O autor também destaca a existência de tradições de inovação, um ponto que, para Pintassilgo, se revela claramente em certos movimentos pedagógicos, especialmente na Escola Nova Portuguesa. O autor adverte, contudo, que ao examinar o pensamento pedagógico para traçar genealogias da inovação, corre-se o risco de adotar uma perspectiva teleológica. Ele questiona, assim, a própria temporalidade da inovação: "Até quando uma ideia ou prática inovadora permanece como tal? Até sempre?" (Pintassilgo, 2018, p. 59)

Para Pintassilgo (2018), o grande desafio que se impõe ao campo educacional para concretizar um ideal humanista consiste na adoção de uma perspectiva complexa, capaz de considerar simultaneamente os dois polos do binômio tradição-inovação, bem como a ambivalência inerente às relações que os envolvem. Para o autor, esse é precisamente o percurso trilhado pelo pesquisador David Hassen (2001), que, ao examinar as implicações dessa dualidade, enfatiza a necessidade de uma abordagem equilibrada e crítica. Ao destacar as vantagens de uma postura que valorize o sentido da tradição, Hassen argumenta que essa perspectiva confere aos professores uma compreensão mais aprofundada das problemáticas do ensino, permitindo-lhes um distanciamento crítico em relação às concepções pedagógicas contemporâneas, às tendências efêmeras e às leituras dogmáticas que frequentemente permeiam o discurso educacional. Como expressa o próprio Hassen (2001, p. 60),

o trabalho dos professores resulta de um diálogo permanente com a tradição, tornando esta uma "tradição viva" e evitando o risco daquilo a que chama "tradicionalismo". Os professores não estão sempre a inventar o seu ensino, mas podem e devem inovar. O que se busca é um ideal de coerência.

Pintassilgo (2018) recorre também às reflexões de Philip W. J. Jackson, particularmente à sua crítica à oposição reducionista entre os modelos "tradicional" e "progressista" na educação americana. Ao desmistificar essa dicotomia e relativizar sua linearidade aparente, Jackson argumenta que a categorização das práticas docentes por meio dessas concepções resulta em meras "caricaturas". Nesse sentido, defende o

abandono do termo "tradicional", sustentando que "ambas as perspectivas [tradicional e progressista] existem há tanto tempo [...] que, a esta altura, cada uma delas se tornou, de certa forma, uma visão tradicional sobre os assuntos educacionais" (Jackson, 1986, p. 61).

Diante dessa compreensão, Pintassilgo (2018) vai argumentar que um exemplo paradigmático de um movimento educacional que conseguiu articular tradição e inovação na prática pedagógica, e instituir ideais humanistas, sem concebê-las como categorias excludentes, mas, ao contrário, promovendo seu diálogo, é o Movimento da Escola Moderna Portuguesa. Partindo dessa premissa, analisaremos o Movimento da Escola Moderna Portuguesa, com ênfase na tensão entre inovação e tradição, bem como no enfoque humanista que orienta a sua abordagem pedagógica.

A escola moderna portuguesa

Ao acessarmos o site do Movimento da Escola Moderna Portuguesa, deparamo-nos com a seguinte definição da própria entidade: o Movimento da Escola Moderna (MEM) configura-se como uma associação pedagógica que congrega professores e demais profissionais da educação. Sua gênese remonta à década de 1960, embora sua institucionalização jurídica como associação pedagógica tenha ocorrido apenas em 1976. No site ainda consta a informação que atualmente, o MEM reúne mais de dois mil profissionais dedicados à incorporação dos princípios democráticos no cotidiano das instituições escolares. Sua presença se estende por quase todo o território nacional, articulando-se em 16 Núcleos Regionais, que promovem e sustentam suas práticas e ideais pedagógicos.⁷

Conforme expõe Sérgio Niza (2009) um dos fundadores e principais teóricos do Movimento da Escola Moderna, sua origem remonta à iniciativa de seis professores que, em fevereiro de 1965, constituíram um Grupo de Trabalho de Promoção Pedagógica no Sindicato Nacional de Professores. Esse grupo emergiu no contexto dos cursos de aperfeiçoamento profissional conduzidos por Rui Grácio⁸ entre 1963 e 1966, e desde então dedicou-se à análise crítica de suas práticas docentes. Essa reflexão era sustentada por relatos embasados nos trabalhos dos alunos, intercalados com a leitura e o debate de textos que fomentavam o aprofundamento teórico, além da concepção e desenvolvimento de instrumentos auxiliares para o exercício pedagógico. Os três pilares fundamentais desse processo - formação docente, aprimoramento teórico e construção profissional - tornaram-

⁷ Essas informações estão presentes no site do Movimento da Escola Moderna Portuguesa: <https://www.escolamoderna.pt/>.

⁸ Rui Grácio (1921-1991) foi um pedagogo português, licenciado em Ciências Histórico-Filosóficas pela Universidade de Lisboa. Lecionou no Lycée Français Charles Lepierre e dirigiu o Centro de Investigação Pedagógica da Fundação Gulbenkian. Após a Revolução de 1974, atuou como Secretário de Estado da Orientação Pedagógica, contribuindo para reformas educacionais. Foi condecorado postumamente como Grande-Oficial da Ordem da Instrução Pública e da Ordem da Liberdade.

se estruturantes no MEM. No ano seguinte, em 1966, Rosalina Gomes de Almeida⁹ e Sérgio Niza¹⁰ consolidaram esses princípios ao assumirem a representação do movimento no congresso da Escola Moderna em Perpignan, França, assegurando sua inserção em uma rede internacional de novas práticas educativas.

Nos primeiros anos, o MEM foi fortemente influenciado pelo pedagogo francês Célestin Freinet. Em entrevista concedida à revista *Noesis*¹¹, em 1996, Sérgio Niza destacou que práticas como a produção de jornais e livros escolares, a troca de correspondência e a valorização de temas propostos pelos próprios alunos — técnicas concebidas e aperfeiçoadas por Freinet — inspiraram a atuação inicial do movimento e orientaram grande parte de suas reuniões. A partir dessa inspiração, o MEM começou a tecer a trama humanista que viria a constituir seu núcleo conceitual. Segundo Niza (1996), a leitura e apropriação do pensamento de Freinet levaram o movimento a duas constatações centrais. A primeira é que a renovação da prática pedagógica exigia a construção de uma rede de colaboração entre docentes, capaz de fortalecer o coletivo e de promover não apenas o desenvolvimento de novas metodologias, mas também a formação ética e cidadã — dimensão preservada pelo movimento até hoje. A segunda é que, para Freinet, a cooperativa escolar e as dinâmicas de cooperação entre os alunos possuíam um papel formador decisivo: era por meio da organização coletiva e da divisão de responsabilidades para a realização de tarefas que se construíam valores essenciais à cidadania. Essa compreensão foi incorporada e defendida pelo MEM, constituindo um de seus eixos estruturantes.

Ainda segundo Niza (2009), a partir da década de 1980 o movimento passou por uma reconfiguração paradigmática. Sem abandonar os ensinamentos de Freinet, redirecionou sua formação cooperativa e seu modelo pedagógico para uma abordagem de matriz comunicativa e sociocultural, fortemente ancorada nas concepções de Vygotsky. Pode-se dizer que ocorreu uma articulação entre os princípios freinetianos e a perspectiva vygotskiana, resultando em uma ampliação da capacidade de intervenção do MEM no espaço escolar e favorecendo um ensino dialógico, contextualizado e orientado pela construção coletiva do conhecimento. Essa aproximação teórica não foi casual: Freinet já havia identificado que é por meio da interação social — tanto entre os próprios alunos quanto entre alunos e adultos — que se estruturam aprendizagens significativas e se

⁹ Rosalina Gomes de Almeida foi uma educadora portuguesa que, além de cofundar o Movimento da Escola Moderna (MEM), contribuiu significativamente para a formação cooperada de professores e a promoção de práticas educativas democráticas em Portugal. Participou ativamente na produção de conteúdo para a revista "Escola Moderna", incluindo traduções e artigos que disseminaram as ideias pedagógicas do movimento. Seu trabalho enfatizou a importância da motivação para a leitura e a escrita em classes infantis, refletindo seu compromisso com uma educação humanista e inclusiva.

¹⁰ Sérgio Niza (nascido em 1940, em Campo Maior, Portugal) é um renomado pedagogo português, reconhecido por sua dedicação à educação democrática e inclusiva. Iniciou sua carreira como professor do ensino primário e de educação especial entre 1963 e 1973. Em 1966, cofundou o Movimento da Escola Moderna Portuguesa, uma associação de formação e inovação pedagógica. Niza também dirigiu o Centro de Formação de Professores e a revista "Escola Moderna" desde 1974. Em 2005, foi agraciado com o título de Grande-Oficial da Ordem da Instrução Pública.

¹¹ Essa entrevista, originalmente publicada na Revista *Noesis*, integra a obra Sérgio Niza: escritos sobre a educação, organizada por António Nóvoa, Francisco Marcelino e Jorge Ramos do Ó, e publicada em 2012.

formam valores essenciais à cidadania. Vygotsky, por sua vez, aprofundou esse princípio ao demonstrar que o desenvolvimento cognitivo e cultural se dá prioritariamente nas trocas sociais, no convívio e na cooperação, e não apenas nas lições formais. Na mesma entrevista à Noesis, Niza (1996) enfatizou que foi justamente essa concepção, presente em ambos os autores, que passou a permear, de forma cada vez mais intensa, as reflexões e práticas do movimento.

Compreender as características adquiridas pelo MEM implica, ainda, considerar o contexto histórico de sua fundação. Em entrevista concedida a Júlio Groppa Aquino, em 2013, Niza argumenta que o fato de o movimento ter emergido em Portugal sob a égide da ditadura salazarista conferiu-lhe uma identidade singular. Enquanto o regime buscava desarticular a classe docente e restringir sua autonomia, o MEM se constituiu como um espaço de resistência e reorganização coletiva. Essa circunstância histórica explica um de seus traços mais distintivos: a centralidade da formação cooperativa dos professores, concebida não apenas como um dispositivo metodológico, mas como um instrumento político de emancipação profissional e pedagógica.

A compreensão do MEM e de seu caráter humanista não se esgota na análise de suas práticas, mas requer o exame dos princípios que orientaram sua construção e que, até hoje, lhe conferem identidade. Esses princípios, impressos por Sérgio Niza e destacados por Nóvoa (2012), revelam uma pedagogia concebida como história, marcada pela consciência de que a educação se empobrece quando se submete a modismos — risco que se previne pelo exercício da reflexão crítica e pelo debate coletivo enraizado na experiência. Trata-se também de uma pedagogia da diferença, que reconhece na educação de todas as crianças, respeitando a singularidade de cada uma, uma responsabilidade ética central. É igualmente uma pedagogia democrática, que organiza a escola de modo a cultivar relações autênticas, baseadas no respeito mútuo, e uma pedagogia cultural, que se afirma enquanto expressão e construção de cultura, valorizando a dimensão humana e social dos vínculos educativos. Por fim, é uma pedagogia cooperativa: a autoformação partilhada está no núcleo do pensamento de Niza e, por conseguinte, do MEM, pois é na ajuda mútua que os educadores aperfeiçoam sua prática e dissipam suas incertezas.

É na formação cooperativa dos professores que o novelo humanista do MEM é tecido. É aí que os diferentes princípios se entrelaçam e que tradição e inovação se articulam. Essa formação ocorre, sobretudo, nos Núcleos Regionais, cujas reuniões — denominadas “sábados mensais de animação pedagógica” — constituem espaços de partilha de experiências, reflexão coletiva e construção de práticas, conforme detalhou Niza na já mencionada entrevista a Aquino.

Temos um Centro de Recursos On-line com muitos textos de investigação e teóricos para poderem ser impressos e servir também de material para leitura e debate nessa hora e meia da parte teórica, como se fosse um seminário. E, depois, na outra hora e meia, é como se se tratasse de estudos de caso. Para nós, é o momento mais importante e o chamamos de relatos de práticas: apresentamos as práticas que realizamos, ilustrando-as, levando os próprios trabalhos dos alunos para mostrar aos demais. Nessa segunda parte, as educadoras estão numa sala, os professores do primeiro ciclo estão noutra sala, e os professores das disciplinas, seja do segundo ciclo ou do secundário, estão juntos, porque, no fundo, nós não falamos propriamente de didáticas. Falamos da gestão do

currículo, do modo como os alunos trabalham, dos produtos dos alunos etc. Três salas a funcionar em simultâneo. Mostram-se as práticas e há um debate depois sobre essas práticas (Niza, 2013, p. 804).

Serralho (2009), em um artigo dedicado à análise da prática pedagógica que permeia as iniciativas desenvolvidas nos encontros promovidos pelo MEM – com especial atenção aos sábados pedagógicos – elucida que os progressos profissionais, isto é, a transformação das práticas educativas, emergem da interação solidária entre colegas. Esses educadores, em um movimento fraterno e espontâneo, compartilham suas experiências individuais, engajando-se em discussões coletivas e reflexões conjuntas sobre o labor cotidiano com os alunos. Nesse intercâmbio, trocam ideias e emitem opiniões, com o propósito de aprimorar continuamente suas abordagens didáticas. Assim, ao negociarem significados, constroem simultaneamente um discurso pedagógico e ampliam o arcabouço do conhecimento profissional.

A autora vai além em sua argumentação, sustentando que as formações não apenas promovem um processo cooperativo de desenvolvimento profissional entre os docentes, mas também configuram uma aprendizagem significativa. Assiste-se, assim, à construção coletiva de um saber profissional autêntico e relevante, forjado não apenas a partir das demandas concretas que emergem da prática pedagógica, mas também das dificuldades específicas enfrentadas no exercício do magistério. Além disso, essa construção incorpora os anseios e inquietações individuais dos professores, os quais, ao serem compartilhados no seio da comunidade docente, são ressignificados e convertidos em conhecimento, num processo dialógico e transformador (Serralho, 2009).

Niza, usando argumentos bastante parecidos com o de Serralho, descreveu as práticas desenvolvidas na formação cooperada dos professores da seguinte maneira:

É, portanto, a partir do vivido dos professores e da reflexão sociocentrada e contextualizada que essa mesma experiência passada desencadeia, que decorre a aprendizagem da profissão. Sustentada, pois, por aquele dispositivo de metacognição, é, no entanto, alimentada por redes múltiplas de cooperação que se estabelecem entre colegas que, sistematicamente, se apoiam na resolução negociada de problemas reais com que se confrontam no desempenho da profissão. Com efeito, a ajuda mútua que é prestada com vista à compreensão e enriquecimento das práticas analisadas, faz nascer no grupo de colegas novas aprendizagens, ou seja, desencadeia alterações nas práticas anteriores, transformando-as, por meio da tomada de consciência que essas «pausas críticas» desencadeiam (Niza, 1997, p. 22).

O trecho acima evidencia que a formação docente se consolida por meio da colaboração entre pares, no qual a troca de experiências e a análise conjunta das práticas pedagógicas promovem sempre novas aprendizagens. Esse processo contínuo resulta na transformação e no aperfeiçoamento das metodologias de ensino, impulsionado por momentos de reflexão crítica, aos quais Niza se refere como pausas críticas. Esse fenômeno foi descrito por Serralho (1999, p. 37) do seguinte modo:

cada um dos coparticipantes numa sessão de troca de práticas é, ao mesmo, tempo a sede e a fonte onde se vai saciar, isto é, formando e formador. É sempre assim, em

qualquer uma das várias modalidades praticadas no Movimento. Nesse contexto de socialização pela fala, em que se aprende a arte do ofício e se constrói uma cultura pedagógica, no fundo, privilegia-se a prática, sem, no entanto, se desprezar a teoria. Esta completa e enriquece a primeira.

Conclui-se, portanto, que a pedagogia empregada nos encontros formativos do MEM não apenas reconhece o professor como agente central de sua própria formação, mas também enaltece a troca de saberes e a cooperação como componentes essenciais desse processo. Alicerçada na concepção do professor como depositário e mediador do conhecimento, essa abordagem valoriza os saberes previamente construídos tanto teóricos como práticos. Apesar de ter a prática como *locus* de formação por excelência, e a aprendizagem como um processo ativo, não se desampara em torno do conhecimento teórico considerado base para a análise crítica e tomada de decisões associadas à educação democrática e emancipadora. Nesse sentido, configura-se um horizonte antropológico no qual a educação é concebida como um espaço de construção coletiva do saber, onde a tradição e o repertório docente preexistente não se cristalizam em dogmas, mas servem como alicerces para a inovação, impulsionando a produção de novos conhecimentos em uma dialética contínua entre passado e futuro.

Como vimos, para Bernard Charlot (2020), somente uma pedagogia enraizada em fundamentos ancorados em um ideal de homem a ser formado pode constituir um antídoto à barbárie. O MEM materializa essa premissa e, à maneira do novelo de Ariadne, oferece o fio que permite atravessar o labirinto contemporâneo, ligando tradição e inovação na construção de uma educação humanista.

Considerações finais

Este ensaio, longe de se apresentar como um texto de ideias conclusivas ou significados definitivos, configura-se como um exercício de reflexão. O argumento que buscamos sustentar é que a construção de uma pedagogia contemporânea que se reconecte com uma perspectiva antropológica e que se fundamente em um ideal humanista deve, necessariamente, iniciar-se com uma reflexão sobre o que constitui o movimento humanista. Para isso, recorreremos ao debate instaurado por Nicolau Sevcenko e Agnes Heller, que demonstram que a essência do humanismo reside não apenas na formulação de uma ontologia do homem, mas, sobretudo, em um diálogo crítico com o passado, ressignificando-o à luz dos desafios do presente.

Posteriormente mostramos que uma pedagogia que se reconecte ao seu ideal antropológico, só se concretiza na medida em que a pedagogia se insira em uma tensão dialética entre tradição e inovação. Para fundamentar essa tese, retomamos as reflexões da filósofa Hannah Arendt e do historiador português Joaquim Pintassilgo, os quais, em seus escritos, demonstram que uma pedagogia exclusivamente voltada à inovação, além de teleológica, compromete a transmissão dos saberes historicamente construídos às novas gerações, deixando, assim, a pedagogia incompleta, como um ser mutilado.

Além disso, procuramos demonstrar que, contrariamente ao que propõe Charlot, ainda persistem, no mundo contemporâneo, movimentos pedagógicos enraizados em uma

perspectiva antropológica. Para sustentar essa análise, recuperamos a experiência da Escola Moderna Portuguesa, com especial atenção à formação cooperada de professores. Argumentamos que essa formação se estrutura a partir de um ideal de professor que se deseja formar, no qual os saberes são herdados do passado e, por meio de inflexões críticas, aprimorados para o futuro. Ressalta-se, por fim, que o saber de um professor não apenas se enriquece no diálogo com o outro, mas também alimenta as dúvidas e questionamentos que impulsionam a construção coletiva do conhecimento, sempre sustentadas em bases teóricas. As palavras de Niza são muito ilustrativas nesse sentido:

Porque considero esgotadas as crenças técnicas e as soluções lúdicas do mercado pedagógico para que a pedagogia avance, venho desde há muito propondo a construção de modelos pedagógicos prático-teóricos que congreguem professores em equipes autônomas ou em parcerias com investigadores, para que, num diálogo plural entre modelos, possa vir a frutificar um novo discurso pedagógico a que muito aspiramos (Niza, 2015, p. 399).

Por fim, é pertinente salientar que, em um país como o Brasil, onde a crítica à inserção de empresas no campo educacional se dá, na maioria das vezes, por meio de um apelo ao Estado, como se este fosse a única instância capaz de solucionar os desafios que permeiam a educação nacional, a experiência da Escola Moderna Portuguesa evidencia a possibilidade de uma alternativa distinta. Esse modelo demonstra que a transformação educacional pode ser conduzida por outra via, alicerçada na própria articulação e cooperação entre os docentes. Trata-se de um espaço de síntese dialética entre a teoria e a prática que se impõe determinadamente na pedagogia, eventualmente mais do que noutras áreas do viver humano (Niza, 2015).

Referências

AQUINO, Julio Groppa. Sérgio Niza: um aguerrido pedagogo português. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 03, p. 793-809, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000300015>. Acesso em: 1 jan. 2025.

ARENDT, Hannah. A crise na educação. In: ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2000. p. 221-247.

BURKE, Peter. Cultura, tradição, educação. In: GATTI JÚNIOR, Décio; PINTASSILGO, Joaquim (org.). **Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de História da Educação**. Uberlândia: Edufu, 2007. p. 15-20.

CHARLOT, Bernard. **Educação ou barbárie?** Uma escolha para a sociedade contemporânea. São Paulo: Cortez, 2020.

ESCOLA MODERNA. **Escola Moderna**. Disponível em: <https://www.escolamoderna.pt/>. Acesso em: 1 jan. 2025.

HANSEN, David. **Exploring the moral heart of teaching**: Toward a teacher's creed. New York and London: Teachers College Press, 2001.

HELLER, Agnes. **O homem do renascimento**. Tradução de Conceição Jardim e Eduardo Nogueira. Lisboa: Editorial Presença, 1982.

JACKSON, Philip. **The practice of teaching**. New York and London: Teachers College Press, 1986.

LOFF, Manuel. **O nosso século é fascista!** O mundo visto por Salazar e Franco (1936-1945). Campo das Letras, 2008.

NIZA, Sérgio. **Contextos cooperativos e aprendizagem profissional**: a formação no movimento da escola moderna. Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente. Porto: Porto Editora, 2009.

NIZA, Sérgio. **Formação Cooperada**: Ensaio de Auto-Avaliação dos Efeitos da Formação no Projecto Amadora. Lisboa: Educa, 1997.

NIZA, Sérgio. 1992 - Pilares de uma prática educativa. *In*: NÓVOA, António; MARCELINO, Francisco; RAMOS DO Ó, Jorge (org.). **Sérgio Niza**: escritos sobre educação. Lisboa: Tinta-da-china, 2015.

NÓVOA, António; MARCELINO, Francisco; RAMOS DO Ó, Jorge (org.). **Sérgio Niza**: escritos sobre a educação. Lisboa: Edições Colibri, 2012.

PINTASSILGO, Joaquim. A Educação Nova Em Portugal: Construção De Uma "Tradição De Inovação". **História Caribe**, v. 13, n. 33, p. 49-82, 2018.

SERRALHO, Filomena. Caracterização do Movimento da escola moderna. **Escola moderna**, v. 35, n. 5, p. 5-50, 2009.

SEVCENKO, Nicolau. Os humanistas: uma nova visão do mundo. *In*: SEVCENKO, Nicolau. **O Renascimento**. São Paulo: Atual; Campinas: Editora da Unicamp, 1984. p. 12-22.