

O papel do jornal e das memórias dos alunos na construção da identidade de uma escola diferente: A Torre

The role of the newspaper and of students' memories in the construction of the identity of a different school: A Torre

Joaquim Pintassilgo

e-mail: japintassilgo@ie.ulisboa.pt

Instituto de Educação; Universidade de Lisboa. Portugal

Alda Namora De Andrade

e-mail: aldanamora_81@hotmail.com

Instituto de Educação; Universidade de Lisboa. Portugal

Resumo: O presente artigo foi elaborado no âmbito do projeto INOVAR, o qual tem por finalidades traçar o percurso histórico e caracterizar o modelo pedagógico de um conjunto de escolas diferentes que se desenvolveram em Portugal ao longo do século XX. A Torre, aqui estudada, é uma dessas escolas. Trata-se de uma escola cooperativa, situada em Lisboa, que foi fundada em 1970 por Ana Maria Vieira de Almeida, nos anos finais do regime autoritário português, e que ainda se encontra hoje em funcionamento. A forma peculiar e criativa através da qual a fundadora e os educadores d'A Torre se apropriaram de vários elementos da tradição pedagógica «progressiva» dá a esta escola uma cultura e uma identidade únicas. O seu projeto educativo tem na pedagogia Freinet um dos seus mais sólidos pilares, com visíveis implicações em algumas das práticas educativas desenvolvidas, de entre as quais podemos destacar a realização de assembleias, o recurso ao jornal de parede ou a elaboração do jornal da escola com contributos dos alunos. A adoção de uma pedagogia cooperativa e a educação para a participação e para a democracia são elementos centrais do projeto educativo de A Torre. Este artigo procura refletir sobre o papel do jornal como experiência de *self-government* dos alunos e, em particular, sobre as memórias construídas por antigos alunos sobre a sua experiência de vida numa escola diferente a partir de um conjunto de testemunhos publicados no jornal comemorativo dos 40 anos da instituição. Procuraremos, em termos gerais, refletir sobre o papel das memórias na construção da identidade institucional.

Palavras-chave: educação alternativa; pedagogia diferencial; cooperação; democracia; perspectiva histórica.

Abstract: This article was written within the INOVAR project, whose purpose is to understand the historical course and to characterize the pedagogical model of a set of «different» schools that were established in Portugal during the twentieth century. The school which is studied in this text – A Torre – is one of these schools. It is a cooperative school that is located in Lisbon, which was founded by Ana Maria Vieira de Almeida in 1970 (that is, in the final years of the Portuguese authoritarian regime) and which is still open nowadays. The peculiar and creative way in which the founder and the educators of A Torre appropriated several elements of the progressive pedagogical tradition gives this school a unique culture and identity. Its educational project has in Freinet's pedagogy one of its most solid pillars. This has clear implications in some of the school's educational practices, amongst which we may emphasise the holding of assemblies, the use of the wall newspaper or the production of a school newspaper with students' contributions. The cooperative pedagogy and the education for democracy and for participation are central elements in the educational project of A Torre. This article aims to discuss the role of the newspaper as an experience of students' self-government. Moreover, and in particular, it aims to reflect on the memories of former students about their experiences of living in a different school, which were collected in a set of testimonies that were published in the commemorative newspaper of the institution's 40 years. We hope to discuss, in broad terms, the role of memories in the construction of the institutional identity.

Palavras-chave: alternative educational provision; differentiated teaching; cooperation; democracy; historical perspective.

Recibido / Received: 26/12/2017

Aceptado / Accepted: 17/05/2018

1. O projeto INOVAR: breve caracterização

Este artigo insere-se numa das linhas de pesquisa do projeto INOVAR – *Roteiros da inovação pedagógica: escolas e experiências de referência em Portugal no século XX* – financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT). O projeto iniciou o seu desenvolvimento em maio de 2016 e tem a duração de 3 anos. Da equipa fazem parte cerca de duas dezenas e meia de investigadores. Além do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, entidade que serve de sede ao projeto, participam mais três instituições: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Universidade de Coimbra e Universidade do Minho.

O projeto INOVAR tem como finalidade inventariar e caracterizar um conjunto de escolas ou de experiências diferentes ou alternativas, parcial ou globalmente, em relação à forma ou modelo escolar. Trata-se de um olhar que se pretende histórico, mas que procura pôr em diálogo o passado e o presente recorrendo a opções metodológicas diversificadas. Pretendemos articular a história dessas escolas ou experiências, cuja narrativa procuraremos construir, com uma caracterização aprofundada dos modelos pedagógicos que lhe estão subjacentes. Pretendemos, por fim, promover a identificação de um conjunto de práticas educativas potencialmente inovadoras.

Integra o nosso estudo um universo muito diversificado de instituições e experiências educativas, mais de duas dezenas, onde estão incluídas tanto escolas públicas como privadas, escolas de «elite» e escolas populares, escolas laicas e escolas confessionais e, ainda, escolas técnicas, artísticas e militares ou

experiências, mais ou menos formais, das áreas da «educação especial» ou do «ensino doméstico», para dar alguns dos principais exemplos.

São igualmente diversos os conceitos que têm sido utilizados para descrever esse tipo de experiências como, por exemplo, os seguintes: «Inovação», «Escolas de referência», «Escolas diferentes», «Escolas alternativas», «Escolas experimentais», «Escolas laboratoriais», «Escolas pioneiras», «Escolas paralelas», «Escolas novas», «Escolas ativas», «Outras escolas», etc. (Viaud, 2005). Não entraremos, aqui, no debate sobre qual a terminologia mais adequada para descrever essas experiências, o que estará dependente, de resto, do seu caráter eventualmente alternativo, do radicalismo das suas opções, do experimentalismo que arriscam, do vanguardismo que procuram assumir, da exemplaridade a que ambicionam, entre outras circunstâncias.

Tomando como ponto de partida o conceito de forma escolar, desenvolvido por Guy Vincent e colaboradores (1994), um conceito paralelo aos de modelo escolar (Barroso, 1995) ou de gramática da escola ou da escolarização (Tyack e Cuban, 1995), entendemos neste contexto inovação como todo o tipo de práticas que procuram pôr em causa, total ou parcialmente, as dimensões subjacentes à referida forma escolar. Além disso, e na linha do que fez Pascal Paulus (2013) no seu estudo sobre *A Voz do Operário da Ajuda*, torna-se pertinente a consideração da tese de que a forma escolar não é única, sendo admissível a coexistência de uma pluralidade de formas escolares.

O caráter diferenciado e o maior ou menor radicalismo de que estão imbuídas as práticas educativas desenvolvidas no interior dessas escolas ou experiências, conduzem-nos, assim, ao reconhecimento de maneiras muito diversas de se ser uma escola «diferente». Esse é um pressuposto muito importante que inspira a nossa investigação. Como nota Rui Canário (2004), reportando-se à Escola da Ponte, esta representa uma «experiência ímpar» (p. 33), tratando-se de um caso que «não pode ser copiado e muito menos exportado» (p. 39). Idêntico é o propósito de Larry Cuban (2003) quando se refere às múltiplas versões, passadas e presentes, «of “good” schools» (pp. 24-25). Da mesma forma, Antoine Prost, no prefácio a uma obra de Marie-Laure Viaud (2005) dedicada a escolas secundárias francesas «diferentes», considera como um dos principais resultados decorrentes desse estudo o facto de terem ficado evidentes «des différences entre établissements “différents”» (p. VII).

Por outro lado, como nota Philippe Perrenoud (2002), «as práticas inovadoras não são dissociáveis do seu contexto» (p. 90), ou seja, nenhuma inovação o é fora de um contexto ou de uma dada temporalidade. Dessa forma, procuramos distanciar-nos de quaisquer olhares descontextualizados ou a-históricos como, por exemplo, os que estão presentes em alguns dos discursos atuais, representando uma espécie de «moda», sobre as proclamadas «boas práticas». Subscrevemos plenamente a ideia defendida, a este propósito, por Canário e Santos (2002) quando afirmam: «Esse processo [de produção de “boas práticas”] é um processo incessante, uma vez que não há nenhuma garantia à partida de que uma experiência seja uma “boa prática” e, muito menos, que o será para todo o sempre» (p. 22).

Torna-se aqui necessária a adoção de um olhar crítico sobre este tipo de noções, sendo, a esse propósito, de total pertinência conceitos como «apropriação», «interpretação», «tradução», etc. inspirados, entre outras correntes, pela História

Cultural (Burke, 2005). Importa, igualmente, estar atento à complexidade que caracteriza todos os fenómenos educativos, recusando olhares dicotómicos ou redutores, desconfiando dos «slogans» e dos «lugares-comuns» e evitando a sacralização ou a mitificação das experiências analisadas (Cuban, 1994; Nóvoa, 2005).

O projeto tem como delimitação temporal um período circunscrito, no essencial, pelo século XX e procura captar, ao longo desse período e para o caso português, os principais momentos em que se desenvolveram experiências de inovação pedagógica, começando pelas Escolas Novas das primeiras décadas do século XX e terminando com projetos implementados na transição do século XX para o século XXI e ainda hoje vigentes de que são exemplo as inspiradas por correntes como as pedagogias Waldorf ou High Scope. Na verdade, as críticas à forma escolar e à escola moderna têm acompanhado, desde o início, o desenvolvimento deste paradigma, como nota João Barroso, referindo-se a duas das suas principais dimensões, a graduação escolar e o ensino coletivo, presentes na ideia de classe:

Pode-se dizer que, desde o início, a organização da escola em classes teve os seus críticos. Muitos deles, eram pedagogos que estiveram na origem de «planos» curriculares e métodos de ensino diferentes e geraram movimentos pedagógicos alternativos. Estes movimentos sobreviveram em escolas privadas ou nas práticas educativas de alguns professores, mas sempre tiveram um estatuto marginal e foram incapazes de alterar o sistema no seu conjunto (2001, p. 76).

2. A Cooperativa A Torre e o seu projeto educativo: uma apropriação criativa da tradição pedagógica «progressista»

A Cooperativa A Torre foi fundada em 1970 por Ana Vieira de Almeida (mais conhecida por Tana) e permanece em funcionamento nos dias de hoje. Está localizada no bairro do Restelo em Lisboa. O atual diretor é Nuno Leitão. Inclui, neste momento, alunos e alunas de três níveis de ensino: educação de infância e 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico.

No que diz respeito às raízes doutrinárias do seu projeto educativo, A Torre é um bom exemplo de como elas podem ser múltiplas e (mais ou menos) temporalmente distantes simbolizando, de alguma maneira, a construção plural duma tradição pedagógica progressista. Esse percurso está bem definido no excerto que a seguir se apresenta da entrevista ao atual diretor d'A Torre, Nuno Leitão:

Eu sei que é muito caro à Tana o pensamento de António Sérgio e as suas noções de cooperativismo, de escola cooperativa. Sei, também, que há uma matriz, obviamente, de inspiração Freinet. Há uma série de referências dessa época. O próprio Dewey é um autor muito querido da Tana, que marcou de forma indelével algumas das suas conceções do que é educar. E depois, chegam-nos uma série de outras referências teóricas por via dos programas que a Tana adotou [...], como sejam os programas de matemática, de Georges

Papy e Frédérique, ou o próprio programa de filosofia, de Matthew Lipman, que tem relação direta com uma série de autores, como Vygotsky que a Tana conhece bem, mas também com Bruner, por exemplo, que já não é um autor de referência para a Tana (Leitão, 2016, p. 10).

Ao listar, em texto complementar à entrevista que lhe fizemos, o conjunto de influências de que se achava devedora, Ana Vieira de Almeida, a fundadora da escola, destaca os seguintes educadores: António Sérgio, John Dewey, Célestin Freinet, João dos Santos, Henri Wallon e Matthew Lipman. A influência de António Sérgio surge, aqui, como muito significativa, e tem, certamente, que ver com o seu projeto de educação cívica através do *self-government* e com a sua conceção de cooperativismo, em que A Torre visivelmente se inspira. Em geral, dá conta, juntamente com Dewey, da influência que o momento Educação Nova teve na construção desse projeto. A presença de Freinet é, como já notámos, igualmente marcante remetendo-nos para a importância decisiva que as propostas do mestre francês, designadamente as suas «técnicas», tiveram no ressurgimento operado no movimento pedagógico renovador, em Portugal, a partir de meados do século XX. João dos Santos foi, porventura, a figura mais relevante, e verdadeiro *pivot*, desse movimento, tendo estado ligado ao desenvolvimento de um conjunto amplo de iniciativas. Vygotsky surge, em particular, como expressão da preocupação com a necessidade de uma constante renovação da inspiração teórica destas experiências relativamente aos paradigmas iniciais, representados pela Educação Nova e pela pedagogia Freinet. O enraizamento da Torre na tradição construtivista, designadamente na sua vertente social e cultural, manifesta esse esforço de reinterpretção permanente dos seus fundamentos. É esse também o sentido da referência a Bruner. Wallon surge como um dos inspiradores do ideal de educação integral que A Torre procura corporizar na sua vontade de integrar harmoniosamente as dimensões cognitiva, afetiva e motora. As referências ao trabalho do casal Papy e a Lipman dão conta de como, para além de contributos teóricos mais gerais, na resposta a situações e preocupações concretas, as educadoras e educadores de A Torre se apropriam de um conjunto de propostas ligadas a áreas específicas, seja a Matemática Moderna seja a Filosofia para Crianças (ou, mais propriamente, na terminologia usada na Torre, Filosofia «com» Crianças), que circulam no mundo pedagógico. Essa é, seguramente, uma das originalidades do projeto educativo de A Torre.

Em todo o caso, a filiação nesta tradição complexa e plural acaba por ser uma característica que une todo um vasto conjunto de experiências alternativas. Tendo como referência a Escola da Ponte, Rui Canário (2004) afirma que esta não é, nem poderia ter sido, «inteiramente original», já que estava subjacente «um elo de continuidade com um património de profissionalismo autónomo» consubstanciado, em particular, nos movimentos da Educação Nova e da Escola Moderna. Concluindo a sua ideia o autor afirma o seguinte: «A experiência da Escola da Ponte situa-se numa linha de continuidade relativamente a este património comum, mas vai mais além» (p. 38). Poderíamos dizer algo semelhante em relação a outros casos, como o da Torre o que nos conduz à possibilidade de considerar a existência de uma «tradição de inovação», para utilizar uma noção cunhada por Peter Burke (2007),

ou de uma «tradição progressista» (Jackson, 1986), em todo o caso plural e em diálogo com outras «tradições». Esta é uma realidade que deve ser olhada de forma complexa e dialética.

Como expressão desse enraizamento múltiplo e temporalmente descontínuo, a pedagogia adotada e praticada na Torre tem o hibridismo como uma das suas imagens de marca. Isso é assumido, de forma clara, pelo seu atual diretor ao fazer o balanço do legado da fundadora da escola.

Diria que aquilo que eu acho que poderia verdadeiramente distinguir a Torre [...] não é propriamente um rasgo, ou uma visão particularmente mais avançada do que outras escolas, aí estamos nivelados com uma série de outros projetos igualmente interessantes, mas sobretudo uma coisa que é uma particularidade da Torre e que se deve muito ao espírito eclético da Tana, a nossa fundadora, e que ficou como cultura da casa, que é a capacidade que nós temos de ir fazendo coisas, sem nos fixarmos em nenhum modelo rígido, em nenhuma fórmula acabada de as fazer. E isso, de facto, eu acho que há poucas das escolas que conheço, mesmo as mais inovadoras, que tenham sido capazes de o fazer (Leitão, 2016, p. 28).

É a própria Ana Vieira de Almeida que, na respetiva entrevista, reafirma essa opção por um certo ecletismo ao relatar o afastamento que se verificara, a certa altura, entre o projeto da escola e o do Movimento da Escola Moderna: «Nunca fui purista e muito menos dogmática» (Almeida, entrevista, 26 Maio 2016). De resto, a fundadora reconhece de forma aberta a importância que teve a inspiração inicial constituída pela pedagogia Freinet e pelo Movimento da Escola Moderna:

Sim, [a influência do MEM foi] a que deu melhor resposta aos meus anseios e necessidades. A pedagogia Freinet encerra os mais sólidos ensinamentos para que a escola seja um local de vida, liberdade e bem-estar; onde as crianças e professores possam gostar de ensinar e aprender, porque todos são convidados a tornarem-se responsáveis pelas suas escolhas e atos, onde todos são respeitados e valorizados. O segredo é a proposta de organização cooperativa da classe – que pode e deve ser alargada a toda a escola – e o direito à livre expressão (Almeida, 2016, p. 6).

Uma conceção cooperativa da organização e do trabalho na escola surge, como vemos, como um elemento central do projeto pedagógico que A Torre procura concretizar. É também um ponto de união e de diálogo entre os momentos Educação Nova e pedagogia Freinet da tradição progressista em que A Torre se procura inserir e que tem como ponto de partida a ideia, bem presente no excerto que se segue retirado da entrevista do atual diretor, de que a criança está no centro do processo de formação integral desenvolvido num contexto educativo como este.

Uma escola que organiza, por exemplo, os tempos de trabalho dos miúdos em função do seu biorritmo [...] é uma escola que se organiza em função daquilo que é significativo e importante para os miúdos [...]. Tudo aqui começou

com um propósito que era os miúdos nas salas poderem organizar-se de modo cooperativo, desenvolverem um trabalho cooperativo na sua sala de aula. E toda a escola se converte ela própria numa cooperativa (Leitão, 2016, p. 7).

A postura aberta d'A Torre, a que já nos referimos, torna-a um bom exemplo de como uma comunidade educativa, na prossecução do seu próprio projeto, se apropria, de forma criativa e única, do conjunto de ideias que integram, à partida, o património pedagógico progressista a que já aludimos e que lhe serve de referência. Desafiado a identificar o que, na sua perspetiva, de mais inovador podemos encontrar em A Torre, o mesmo Nuno Leitão adianta o seguinte:

[As experiências de inovação] são uma constante. A filosofia com crianças, sem dúvida, e todos os projetos que, a partir dela se desenvolveram, nomeadamente, um jornal europeu – o 100 – de filosofia com crianças; o programa de matemática, assumindo-a como uma linguagem eminentemente relacional; a introdução dos computadores nas salas de aula [...]. Mas depois há outras inovações que eu acho interessantes e que passam mais despercebidas, são menos evidentes. Por exemplo, a forma como a nossa colega Anita se apropriou do método das 28 palavras e recriou-o a partir de uma base narrativa, que é absolutamente fantástica, e que cria para os miúdos um contexto, ao longo do ano, absolutamente pródigo de significado, onde eles conseguem inscrever a sua própria experiência no processo de aquisição da leitura e da escrita [...]. Este é, do meu ponto de vista, um processo superinovador, introduzido por uma colega e depois partilhado com toda a equipa (Leitão, 2016, p. 22).

A ideia de apropriação criativa está muito presente nesta apresentação do método de aprendizagem da leitura e da escrita desenvolvido na escola tendo como ponto de partida o chamado método das 28 palavras. Esta citação remete-nos para uma outra questão que é certamente transversal a algumas destas experiências, o papel decisivo que os atores (em particular, diretores ou diretoras, educadores ou educadoras) foram tendo na recontextualização local das inovações. Conduz-nos, ainda, à ideia de comunidade educativa e à partilha das inovações no interior dessa mesma comunidade.

Igualmente importante, para compreender a trajetória duma escola como A Torre é a consideração de que ela se foi inserindo num conjunto mais vasto de redes que se foram estabelecendo no campo educativo, nacional e internacional, e que foram ligando atores e instituições unidas pela vontade de inovar e de educar de forma diferente. Isso está bem presente na entrevista de Ana Vieira de Almeida, em particular na referência que ela vai fazendo a um conjunto de pessoas que foram, em diferentes momentos, muito importantes para o percurso da escola com destaque para as fundadoras Lúcia Monteiro e Ana Sofia Monjardino; as sócias Leonor Alvim e Teresa Levy; Maria Amália Borges, outra das figuras de referência, com João dos Santos, do movimento de renovação pedagógica desencadeado a partir de meados dos anos 50; Rosalina Gomes de Almeida, ligada ao Elen Keller, outra das experiências inovadoras nascidas nesse período, e também à fundação, com Sérgio Niza, do Movimento da Escola Moderna na segunda metade dos anos

60; Manuela Cruz, educadora muito ligada a João dos Santos e, ainda hoje, a outra dessas experiências, o Pestalozzi, igualmente dos anos 50; Maria José Rau, uma das fundadoras do Externato Fernão Mendes Pinto, mais uma das referidas experiências, fundado já no final dos anos 60; Roger Ueberschalag, do Movimento da Escola Moderna de França; Zoé Barbeitos, esposa de João dos Santos e educadora na instituição; Vítor Pereira, ligado à experiência da Matemática Moderna; Ann Margaret Sharp e Catherine Young Silva, formadoras no âmbito da Filosofia com crianças, e, ainda, Glória Marreiros, José Francisco Neréu, Teresa Dutra e Maria José de Figueiroa-Rego. A importância que a inserção em redes teve para este tipo de experiências é igualmente sublinhada, tendo como referência o caso francês, por Marie-Laure Viaud:

La très grande majorité des écoles différentes forment ce que les ethnologues appellent un «monde d'interconnaissance» ou «d'interrelations» constitué d'un ensemble de réseaux, de personnes qui se connaissent et luttent depuis longtemps ensemble pour l'existence d'établissements différents. Ils ont des objectifs, des moyens d'y parvenir et des démarches similaires, partagent la même histoire et se reconnaissent une même filiation avec les pionniers des pédagogies différents (2005, p. 6).

Um estudo como o que aqui se apresenta implica que estejamos conscientes da necessidade de conjugar a paixão, que inevitavelmente desperta em nós, por projetos educativos fascinantes como o da Torre e a conveniência de conseguir preservar um desejável distanciamento crítico, apanágio da investigação histórica e social. Esse olhar crítico e distanciado pode conviver com a manutenção da crença de raiz iluminista na possibilidade de «reinventar a escola» ou de atribuir «um outro sentido à escola», e de através dela transformar a sociedade, que está muito presente nos discursos renovadores e que ainda hoje nos motiva, mesmo que subscrevamos a chamada de atenção de Antoine Prost no já referido prefácio à obra de Marie-Laure Viaud (2005): «L'idée même de créer, par une école entièrement libre de son projet, une société nouvelle, radicalement différente, est profondément utopique» (p. X).

3. A escola como lugar de memória(s)

Referindo-se à História das Instituições Escolares e respetivas fontes, Justino Magalhães afirma o seguinte:

A hermenêutica fundamental centra-se na mediatização entre a(s) memória(s) e o(s) arquivo(s) [...]. Uma história das instituições e das práticas educativas com essa especificidade envolve: uma abertura interdisciplinar no quadro metodológico; uma revalorização dos acervos documentais, arquivísticos e museológicos das instituições educativas; uma organização das memórias e representações (2004, pp. 135 e 141).

No caso da pesquisa sobre a Cooperativa A Torre é esta triangulação que temos procurado efetivar o que nos conduziu à recolha de um conjunto diversificado de fontes (documentação diversa, jornais, fotografias, etc.). Embora reconhecendo a centralidade das fontes de arquivo, no que se refere a uma pesquisa de natureza historiográfica, no caso particular deste tipo de organizações escolares e, também, no de uma História do Tempo Presente que procuramos de algum modo concretizar, a importância das fontes orais é, do nosso ponto de vista, inquestionável. Estas têm naturalmente de ser colocadas em diálogo com as fontes documentais e restantes outras fontes. As possibilidades e riqueza dos testemunhos orais e autobiográficos têm sido sublinhadas por diversos autores. Vejamos dois exemplos:

Recurrir a nuestros propios recuerdos, o a los ajenos, nos sumerge en un escenario lleno de vida, de detalles, de emociones, y así penetramos en lo «micro» de la historia, la escuela y el currículum. Se trata de hacer público los silencios y de recuperar los olvidos (Suárez Pazos, 2002, p. 107).

Sin embargo [...] ha ido creándose, cada vez con más insistencia, un espacio para el sujeto o los sujetos como tales; es decir, no para el individuo como ser aislado, sino para la subjetividad y la privacidad, para lo personal, lo cotidiano y lo íntimo (Viñao Frago, 2002, p. 136).

Sublinhemos algumas das ideias apresentadas. Os testemunhos orais e autobiográficos permitem o acesso a dimensões que raramente estão presentes em outros tipos de fontes, designadamente as arquivísticas, como sejam as representações construídas pelos diversos atores sobre as experiências educativas que vão vivendo, as emoções que vão expressando ao longo desse processo ou os pormenores do quotidiano escolar. As pessoas, cada pessoa em concreto, assumem assim uma extraordinária importância para os investigadores. Os testemunhos recolhidos permitem-nos aceder aos sentidos atribuídos pelos atores às suas experiências, às subjetividades que vão construindo como sujeitos desta história muito particular. Entramos assim, claramente, num registo «micro» da análise histórica que nos permite, de acordo com uma das citações anteriores, desvelar e rememorar os silêncios e os esquecimentos da história. Temos, não obstante, de estar conscientes que nos movemos no domínio das representações o que dá pertinência à chamada de atenção de Suárez Pazos (2002, p. 114):

En el caso de la voz del narrador existe una cuestión importante relacionada con la dimensión temporal: cuando se rememora algo ¿quién habla? ¿la voz actual (los sucesos tal y como son contados) o la del pasado (los sucesos tal y como fueran vividos)? ¿es el niño el que se expresa o es el adulto que está reconstruyendo su infancia?

O excerto anterior remete-nos para a necessidade de estarmos conscientes de qual é a voz que escutamos através deste tipo de testemunhos e de a contextualizarmos e relativizarmos. Os testemunhos orais e autobiográficos não recuperam uma realidade congelada no tempo, representam sempre uma construção de atores que procuram, desta forma, dar sentido às suas próprias

vidas e experiências. Isso não significa que sejam menos relevantes, mas antes que temos de estar conscientes dos seus horizontes e limites. No caso concreto, importa valorizar os testemunhos dos antigos alunos e alunas como, noutros momentos, dos educadores e educadoras d'A Torre como sendo as representações que eles e elas foram construindo, individual e coletivamente, sobre o percurso dessa comunidade educativa na relação com as suas próprias trajetórias e as suas experiências educativas e pessoais.

4. O *Jornal da Torre*: um exemplo de «self-government» e um exemplar da imprensa escolar

A maioria das escolas diferentes, como acontece com A Torre, procura concretizar, por diversas vias, o ideal do «self-government» teorizado no âmbito da Educação Nova. A escola era aqui entendida como uma sociedade em miniatura e as formas, mais ou menos extensas, encontradas para a participação dos alunos na vida escolar eram vistas como estratégias que tinham como finalidade a sua formação como futuros cidadãos, desejavelmente participativos e com capacidade para se autogovernarem. A imprensa escolar, fomentada pela pedagogia Freinet e articulada com o texto livre, surgia, igualmente, como uma forma, ainda que diferente, de participação dos alunos através das suas produções escritas e da elaboração de publicações escolares. Em linha com essa tradição, A Torre possui o seu próprio jornal – o *Jornal da Torre* – que tem em vista a publicitação dos trabalhos dos alunos e a sua organização para que tal aconteça.

O *Jornal da Torre* mais antigo que existe no arquivo da escola data de dezembro de 1975. É publicado trimestralmente, no final de cada período letivo, sendo a sua extensão muito variável, entre as 9 e as 80 páginas, ao contrário da sua dimensão que se manteve sempre em formato A4. Trata-se de um jornal realizado exclusivamente pelos alunos da escola cujo público-alvo são os professores e funcionários, as famílias e a comunidade envolvente.

Os seus conteúdos podem decorrer das aprendizagens ou trabalhos realizados em contexto de sala de aula ou de iniciativas individuais dos alunos. Inicialmente, os conteúdos do jornal encontravam-se organizados por classe, começando pelos conteúdos criados pelos alunos da infantil, depois pelos alunos do 1º ano, do 2º ano e assim sucessivamente. Em meados da década de 90 começou a ser estruturado de maneira diferente, já não por ano mas por secções divididas por matérias: secção *Letras* que privilegia o desenvolvimento/ aperfeiçoamento da escrita e da criatividade através do texto livre; secção *Números* que incide sobre a aprendizagem da matemática; secção *Ideias* dedicada aos conteúdos filosóficos; secção *Ciências* cujos conteúdos são relativos a temas como a biologia, a zoologia, a mineralogia, a paleontologia, entre outros; secção *Expressões* em que são apresentadas atividades realizadas no âmbito da música, da motricidade, da dança, da representação, etc.; e secção *Contos*, espaço do jornal exclusivamente dedicado ao texto livre. Todos os números do jornal terminam com a descrição das diversas atividades realizadas por turma e com os agradecimentos a todos os que de alguma maneira participaram nas atividades da escola.

Ao longo das suas páginas vamos constatando as práticas pedagógicas que foram sendo adotadas e a forma como foram recebidas pelos alunos, como o exemplo que a seguir se apresenta sobre a introdução dos computadores como instrumento de ensino. Essa experiência é relatada pela sua fundadora:

Da reunião do GIRP em Barcelona (1984), a Daniela e a Anita trouxeram uma grande novidade: a proposta de usarmos o computador para um programa de Geometria –o LOGO– da autoria de Seymour Papert. Era uma linguagem de programação espantosa, descrita pelo autor em «Mindstorms: Children, Computers and Powerful Ideas». Antes de Papert ter chegado à escola com o seu poderoso LOGO, concebido a partir das teorias de Piaget e de nos ter obrigado a comprar um Apple que ficou à disposição dos alunos, já existiam computadores na escola [...]. Como na escola não havia ninguém que sabia trabalhar com eles, resolvi contratar um informático. Para ensinar quem? Tomei uma decisão arrojada. Não fazia sentido começar por ensinar os professores, para sermos nós a transmitir os conhecimentos recém-adquiridos aos alunos. Havendo um especialista, aprenderíamos todos ao mesmo tempo. Tivemos uma grande surpresa –as crianças aprenderam muito mais depressa e melhor! [...]

O que eu pretendia era aproveitar as vantagens dos computadores como instrumento com potencialidades para aumentar a autonomia dos alunos na aquisição de informação e conhecimentos e permitir-lhes experimentar novas ferramentas em atividades criativas (Almeida, 2016, pp. 9 e 10).

Em consonância pode ler-se no *Jornal da Torre* do Natal de 1985, nas atividades realizadas pelo 1º ano: «Continuamos a trabalhar no computador. Não jogamos, trabalhamos».

O jornal escolar é, como já notámos, umas das técnicas que melhor representam a pedagogia de Célestin Freinet. Através dele as crianças, num processo cooperativo, pois a realização total do jornal é da sua inteira responsabilidade, adquirem o gosto pela escrita, pela leitura e pelo cálculo. Num número do *Boletim do Movimento da Escola Moderna* (MEM), inteiramente dedicado às técnicas da pedagogia Freinet, pode ler-se:

A feitura do jornal desde a reunião de cooperativa até à fase final (-agrafar) é um momento privilegiado da classe para a valorização da expressão e do trabalho, relações e estruturas que envolve –a socialização.

Mais que uma simples motivação, o Jornal Escolar, é um instrumento de informação, suporte de criação, veículo do pensamento, iniciação ao juízo crítico, enfim, um verdadeiro auxiliar da ligação da escola à vida através da família, dos amigos, dos correspondentes, da própria comunidade.

Instrumento privilegiado de comunicação, o jornal escolar pode ser a base de todas as trocas entre alunos (Escola Moderna, 1978, p. 21).

5. O jornal comemorativo dos 40 anos de A Torre e os testemunhos dos antigos alunos e alunas

Em 2009, aproximando-se a comemoração dos 40 anos da escola e num momento em que aquela deixava as suas acanhadas instalações iniciais e transitava para um espaço mais amplo, é publicado um número especial do *Jornal da Torre* com um conteúdo muito diferente do habitual e que consistia num conjunto amplo de testemunhos de antigos alunos e alunas dando conta das recordações que neles permanecem sobre a escola que frequentaram. São aí recolhidos testemunhos de 76 antigos alunos e alunas (alguns elaborados em pares ou em pequeno grupo) na tentativa de percorrer todos os anos de vida da instituição. Os testemunhos têm extensão e forma de expressão variável e, mesmo sendo escritos, têm uma natureza autobiográfica e um grande paralelismo com os testemunhos orais. A ideia e a sua concretização são assim explicadas no texto que antecede o conjunto de testemunhos:

Atingida porventura pela «ternura dos 40» quis a equipa pedagógica, neste momento de transição para um espaço novo, que é também a despedida da velha casa que foi de nós todos, publicar neste jornal um conjunto de «memórias» da Torre. Memórias daqueles que ao longo de quatro décadas a frequentaram na qualidade de alunos – que são de resto o público para o qual, desde sempre, a escola se concebeu e vocacionou.

Que os testemunhos aqui publicados, cobrindo todos os anos de atividade da escola, permitam celebrá-la no que ela tem de mais fundamental: a capacidade de mudar e, não obstante, permanecer; a capacidade de se «outrar», sem nunca deixar de «ser»; enfim, a capacidade de percorrer uma curta distância [...], mas de, nessa curta distância, produzir tão longa(s) memória(s) (A Torre, 2009, p. 2).

Este texto capta, com grande acuidade, o espírito da celebração a que se procura dar corpo, o contributo dado nesse sentido pelas memórias dos alunos e, em particular, o aparente paradoxo que define a identidade de uma instituição como esta que almeja ao mesmo tempo, «ser», «permanecer» e «outrar[-se]», «mudar». Para uma escola que se pretende inovadora, como é o caso d'A Torre, esse é um desafio permanente e ambicioso. Como manter a sua identidade própria sem cristalizar num conjunto de práticas que dificilmente podem ser reconhecidas como inovadoras para sempre?

Passando à análise das memórias propriamente ditas, uma primeira ideia que podemos destacar é a sacralização d'A Torre que impregna os discursos dos seus antigos alunos. Vejamos os seguintes exemplos:

Não posso deixar de ver na Torre um lugar sagrado (Pardal, 2009, p. 8).

A Torre é como a ilha da utopia tornada realidade [...]. Às vezes tenho a veleidade de pensar que se todas as pessoas tivessem andado na Torre era muito fácil construir uma sociedade perfeita em todas as suas imperfeições (Antunes, 2009, p. 23).

Este entendimento das escolas diferentes como uma espécie de «lugares sagrados» da educação, para usar a expressão de um dos ex-alunos, foi historicamente comum entre as correntes críticas da chamada escola tradicional. Isso foi muito evidente, por exemplo, no momento da Educação Nova, em que as escolas novas mais conhecidas eram alvo de publicações, sendo muito procuradas por visitantes internacionais que intentavam ver ao vivo a concretização real do ideal pedagógico com que sonhavam. Estamos, como nota com propriedade a ex-aluna há pouco citada, quando fala da sua antiga escola como sendo «a ilha da utopia tornada realidade», próximos de um registo em que utopia e realidade se cruzam. Foi esse mesmo sentimento que Rubem Alves procurou transmitir, num conhecido livro dedicado à mais emblemática das atuais escolas portuguesas diferentes, a Escola da Ponte, quando lhe deu o título: «A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir» (Alves, 2001). O anterior excerto é igualmente muito interessante por nos remeter para o mito da construção da «sociedade perfeita» através da escola que acompanhou muitos dos projetos de regeneração social e de renovação da escola que se desenvolveram nos séculos XIX e XX. Essa idealização é igualmente muito bem captada, e com alguma ironia, por Marie-Laure Viaud:

Il existe depuis longtemps, dans l'imaginaire collectif, une représentation d'une éducation idéale et toute-puissante qui permettrait de «façonner» l'individu [...]. Il existe depuis longtemps une représentation d'une éducation idéale conduite par un «éducateur génial» et qui, «en douceur» et «dans la joie», «donne naissance» à un «enfant merveilleux» [...]. Mais ici, ces mythes et ces fantasmiques sont particulièrement nombreux. On a décrit l'importance primordiale de l'affectif où tous tentent de «se séduire les uns les autres», des fantasmiques liées au désir ambigu de «changer l'autre» [...]. S'y mêlent dans l'équipe adulte les fantasmiques du groupe fusion [...] et vis-à-vis de l'extérieur des fantasmes d'autosuffisance et de toute-puissance (2005, pp. 232-233).

Para além do «mito da escola ideal», construído, em geral, em contraposição a uma dada representação da «escola tradicional» encontramos, na sequência de excertos anteriormente apresentados, um conjunto de outras referências importantes no imaginário construído sobre este tipo de escolas, em particular a crença na «magia de uma relação afetiva», mas, também, ideias que nos remetem para a defesa de uma «escola alegre», para a consagração de um «fundador carismático», para a assunção de uma forte «comunidade simbólica» ou para a crença na bondade da criança. Voltaremos a algumas destas questões. O conjunto de representações, há pouco referido, sobre A Torre entendida como uma escola diferente conduz, igualmente, a uma certa idealização da etapa da vida que coincidiu com a frequência da escola:

Foram anos mágicos que me formaram para sempre e memórias inesquecíveis (Almeida, 2009, p. 3).

A Torre fez-me uma criança feliz (Pessoa, 2009, p. 32).

A minha infância foi, sem dúvida, a fase mais feliz da minha vida (Pavão, 2009, p.35).

Uma escola onde nos deixam verdadeiramente ser crianças (Pessoa, 2009, p. 37).

A felicidade associada à fase da infância, entendida como «anos mágicos», é, porventura, a ideia mais forte que pode ser retirada dos textos anteriores. A Torre surge aqui como o contexto que tornou essa magia e essa felicidade possíveis. Os ex-alunos da Torre veem-se como tendo sido «crianças felizes», como tendo sido essa «a fase mais feliz» das suas vidas, em particular porque os terão deixado «verdadeiramente ser crianças». A utopia «pedocêntrica» inspirada na Educação Nova está claramente presente nestes discursos. Esse olhar retrospectivo para a Torre como tendo sido o espaço ideal para uma infância feliz, protegida e rodeada de afetividade conduz, ainda, à construção da ideia de que essa comunidade constitui simbolicamente uma verdadeira «família», uma «casa», um «lar»:

Podia descrever as instalações, a vivenda transformada em Escola, tão acolhedora como um lar, porque é isso que a «Torre» é: um segundo lar para os pequeninos dos 3 aos 10 anos (Vale, 2009, p. 9).

Encontrei na Torre uma família (Maria Serra, 1983, p. 36).

A Torre foi a nossa casa. É a nossa família. É a nossa escola que nunca vamos esquecer (Rita e Costa, 2009, p. 51).

As metáforas anteriores remetem-nos claramente para a noção de identidade. As escolas diferentes tendem a possuir uma forte identidade como resultado de um projeto claramente delimitado e militantemente assumido por um grupo que se sente como uma espécie de vanguarda pedagógica. Lembremos a há pouco citada Marie-Laure Viaud quando ela se referia às «fantasias do grupo fusão». Estas escolas assumem-se, de alguma maneira, para usar a conhecida noção proposta por Benedict Anderson (2012), como «comunidades imaginadas». As memórias dos antigos alunos são muito enfáticas a esse propósito:

«Eu sou da Torre!» Vinte e quatro anos depois continuo a dizê-lo com a mesma vaidade. (Henriques, 2009, p. 21)

Não sabemos porque a nossa memória guarda umas coisas e outras vão, mas de uma coisa tenho a certeza: existe uma memória coletiva «torrense» povoada de minicalculadoras, de teatros, da cozinha da Esmeralda e da Jesus, da Tana e da Zoé na sala de professores envoltas em fumo [...]. A Torre é uma maneira de ser e de estar que assenta nos valores que mais prezo [liberdade, igualdade, criatividade, amizade, ...] (Antunes, 2009, p. 23).

Não se passa apenas pela Torre ... é-se a Torre (Nunes, 2009, p. 39).

A Torre não é simplesmente uma escola, é uma forma de estar na vida (Boavida, 2009, p. 41).

E agora que estou a crescer, acho que sou uma pessoa diferente por ter andado na Torre (Resina, 2009, p. 53).

Mais que terem sido apenas alunos de uma escola, aqueles e aquelas que o foram em crianças incorporaram uma identidade preexistente, a identidade

«torrense», definida como «uma maneira de ser e de estar na vida». Cada um deles e delas «é a Torre». No conjunto estão conscientes de que aquela escola os transformou em «pessoas diferentes», com valores que prezam. A consciência da diferença é algo que, na verdade, está bem presente neste tipo de escolas.

Como em quase todas as escolas diferentes, também n'A Torre é incontornável a presença tutelar da fundadora carismática: «Falta falar da Tana, gerações mais novas já não tiveram o prazer de conviver com a alma da escola, uma mulher muito especial que marcou definitivamente a minha infância» (Filipa Torre do Vale, 1969).

Algumas das mais características atividades educativas d'A Torre, comuns, de resto, como já aqui sublinhámos, a muitas destas escolas, por via da presença nelas, ainda que de forma híbrida, da tradição da pedagogia Freinet, continuam presentes nas memórias dos seus antigos alunos e alunas:

O Jornal de Parede – o «acho bem» e «acho mal», o «queremos fazer» ... a vaidade de ver os nossos textos impressos – montados por nós na imprensa com a ajuda de um espelho – ao fim de cada período [...]. A responsabilidade de sermos nós a pôr a mesa, a trazer o almoço e a arrumar a sala, os salames de chocolate feitos por todos sempre que alguém fazia anos [...]. O quadro de tarefas lá estava, garantindo que caberia a vez a todos (Rolo e Cabral, 2009, p. 6).

Ainda que as memórias das atividades desenvolvidas permaneçam vivas, são as memórias informais do quotidiano escolar que estão mais presentes na consciência dos antigos alunos e alunas:

Posso começar pela recordação das botas cheias de areia ao chegar a casa, das primeiras amizades [...], dos jogos de futebol no campo de trás e do campo das «guelas» (berlindes), da música e dos teatros, das calculadoras e dos números de 1 a 100 a rodear o teto da sala, dos professores [...], de quem nos dava de comer e olhava por nós [...], de quem nos levava a casa [...], dos acampamentos e festas de anos [...] (Chaves, 2009, p. 10).

Curiosamente, são alguns dos aspetos mais triviais do dia-a-dia escolar que deixam marcas mais profundas nestas memórias afetivas, onde têm lugar coisas tão banais como o esparguete à bolonhesa numa cozinha acarinhada por todos, o motorista que os conduzia para fora da escola nas visitas de estudo, os saltos para o poço de espuma da Faculdade de Motricidade nas aulas com o Prof. Carlos Neto, os jogos de futebol no minúsculo campo do edifício original entre muitos outros fragmentos que agora regressam à luz do dia.

6. Considerações finais

Como A Torre é uma escola onde muitos antigos alunos colocam os seus filhos, para além do hábito dos restantes manterem visitas com alguma regularidade à sua antiga escola, torna-se inevitável, ao seu olhar e nos seus discursos, uma comparação entre o que A Torre foi e é, algo que, como vimos, também estava

presente no preâmbulo do número do jornal comemorativo dos 40 anos do projeto. O momento, como já notámos, é propício a essas reflexões, já que A Torre acaba de mudar de instalações o que provoca sempre algum desconforto no que diz respeito à relação com as memórias em que a relação com os espaços é naturalmente muito importante. Alguns dos testemunhos vão exatamente nesse sentido, como no exemplo que a seguir se apresenta de um antigo aluno que é agora pai de crianças que frequentam a escola:

A Torre foi o meu mundo e agora é o dos meus filhos. Que coisa melhor queria um pai? Houve aspetos que mudaram, tínhamos terra para plantar, havia um lago e patos para apedrejar, já não há tijolos para fazer uma casa, mas ainda há muita coisa que não mudou: este jornal, o de parede, o «acho bem» e «acho mal», a digitinta, a ginástica com o Carlos Neto, a Anita na 1ª Classe, a sopa, ovos mexidos com salsichas da Jesus, a nespereira do vizinho, o campo de futebol, a música com o Domingos, desenho livre, as responsabilidades, a escadinha de caracol, a Alice na secretaria, os azulejos que nós pintámos e o cheiro da escola (Martins, 2009, p. 12).

A relação dialética entre o que muda e o que permanece está, como vimos, no cerne da anterior reflexão e conduz-nos a um problema com grandes implicações, designadamente no caso das escolas diferentes ou alternativas. Em que medida, e até quando, devem ser mantidas as práticas educativas introduzidas como inovadoras em algum momento? No pressuposto, já aqui reafirmado, de que essas práticas não se mantêm como inovadoras para sempre, não correm o risco de cristalizarem como práticas... tradicionais? Qual o potencial, em termos de inovação, que preservam as escolas inovadoras? Estas pretendem, naturalmente, manter-se fiéis a algumas das suas práticas mais emblemáticas e que as definem como tal, ou seja, pretendem manter a coerência dos respetivos modelos pedagógicos. Podemos incluir nessa lista práticas como o jornal de parede, o jornal de escola, as reuniões e assembleias que, para além de integrarem o património d'A Torre, e de muitas outras destas experiências, integram o património mais geral da tradição pedagógica «progressista». Como se conjugam, neste âmbito, tradição e inovação? A resposta é complexa e tem de ser necessariamente contextualizada. Como nota, com pertinência Marie-Laure Viaud, a ideia da inovação permanente é, também ela, de alguma maneira, mítica.

Il ne s'agit pas d'utopies. Il ne s'agit pas non plus d'innovations: Freinet, Makarenko, Korzack ont initié ces pratiques dès les années 1920. On parlait déjà de ces «pédagogies nouvelles» dans l'entre-deux-guerres. Il s'agit simplement de choisir: nous devons savoir quels adultes nous voulons, demain. Et nous demander ce qu'ils sauront, mais surtout ce qu'ils seront (Viaud, 2005, pp. 242-243).

Paradoxalmente, muitas das práticas que continuam a ser interpretadas como inovadoras resultam, na verdade, de uma poderosa tradição, no caso, e para utilizar a já aqui referida noção proposta por Peter Burke, de uma «tradição de inovação»,

que aqui temos designado, inspirados em Philip Jackson, embora conscientes do caráter problemático de tal noção, por «tradição pedagógica progressista».

7. Fontes

A. Almeida (entrevista concedida a Joaquim Pintassilgo. Lisboa, 26 maio 2016.

A Torre: Jornal escolar da Cooperativa A Torre. (2009).

N. Leitão (entrevista concedida a Joaquim Pintassilgo. Lisboa, 18 junho 2016.

8. Referências

Alves, R. (2001). *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Campinas, SP: Papirus Editora.

Anderson, B. (2012). *Comunidades imaginadas: Reflexões sobre a origem e a expansão do nacionalismo*. Lisboa: Edições 70.

Barroso, J. (1995). *Os liceus: Organização pedagógica e administração (1936-1960)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian / Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica.

Barroso, J. (2001). O século da escola: do mito da reforma à reforma de um mito. In Abrosio, T., & Terrén, E., *O século da escola: entre a utopia e a burocracia* (pp. 63-94). Porto: Edições ASA.

Burke, P. (2005). *O que é a História Cultural?*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

Burke, P. (2007). Cultura, tradição, educação. In Gatti Júnior, D., & Pintassilgo, J. (Orgs.), *Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de História da Educação* (p.13-22). Uberlândia: Edufu.

Canário, R., Matos, F., & Trindade, R. (Orgs.). (2004). *Escola da Ponte: defender a escola pública*. Porto: Profedições.

Canário, R., & Santos, I. (Orgs.). (2002). *Educação, inovação e local*. Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas.

Cuban, L. (1984). *How teachers taught: Constancy and change in American classrooms (1890-1980)*. New York & London: Longman.

Cuban, L. (2003). *Why is it so hard to get good schools?*. New York: Teachers College Press.

Escola Moderna: Boletim do Movimento da Escola Moderna. (1978, Dezembro).

Jackson, P. W. (1986). *The practice of teaching*. New York and London: Teachers College Press.

- Magalhães, J. (2004). *Tecendo nexos: História das instituições educativas*. Bragança Paulista/SP: Editora Universitária São Francisco.
- Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente: Histórias da Educação*. Porto: ASA.
- Paulus, P. (2013). *Uma outra forma de fazer escola: a Voz do Operário da Ajuda*. (Tese de Doutoramento). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Perrenoud, P. (2002). *Aprender a negociar a mudança na educação: Novas estratégias de inovação*. Porto: Edições ASA.
- Suárez Pazos, M. (2002). Historias de Vida e fuente oral. In Escolano Benito, A., & Hernández Díaz, J. M. (Coords.), *La memoria y el deseo: Cultura de la escuela y educación deseada* (pp. 107-133). Valencia: Tirant lo Blanch.
- Tyack, D., & Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopia: a century of public school reform*. Cambridge: Harvard University Press.
- Viaud, M. L. (2005). *Des collèges et des lycées «différents»*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Vincent, G. (Dir.). (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Viñao Frago, A. (2002). Relatos y relaciones autobiográficas de profesores y maestros. In Escolano Benito, A., & Hernández Díaz, J. M. (Coords.), *La memoria y el deseo: Cultura de la escuela y educación deseada* (pp. 135-175). Valencia: Tirant lo Blanch.