

# Fanzine

Número 5 | Setembro 2021



A harmonia das opiniões do individuo com os seus actos constitue o carácter; o acto publico em ree elle se patentiza, é uma lição de crenças moraes.

# EDITORIAL

Deixou-nos Ortega y Gasset, nas suas notáveis conferências, uma apaixonada e muito atual defesa do poder da Educação enquanto meio transformador da Sociedade, e dos seus cidadãos. Se o mundo se transforma sempre que uma nova geração ingressa na vida ativa, preparar os jovens para a inclusão comunitária, fomentar o seu compromisso com a *pólis*, formar o futuro cidadão como sujeito de direitos e deveres, sempre foi, é, e será uma necessidade de primeira ordem de todas as Sociedades Humanas, com objetivos de Liberdade, Igualdade e Fraternidade. Já na distante Democracia Ateniense, Platão na sua sublimação do conhecimento como via de acesso à virtude, nos exortou a que “*façamos da Educação a cidadela do Estado*”, pensamento este que nos conduz à questão essencial: de que Escolas, e de que Ensino necessitam as Repúblicas do Aqui e Agora, para virmos a ter cidadãos mais capazes de se tornarem construtores do Progresso Social, no futuro?

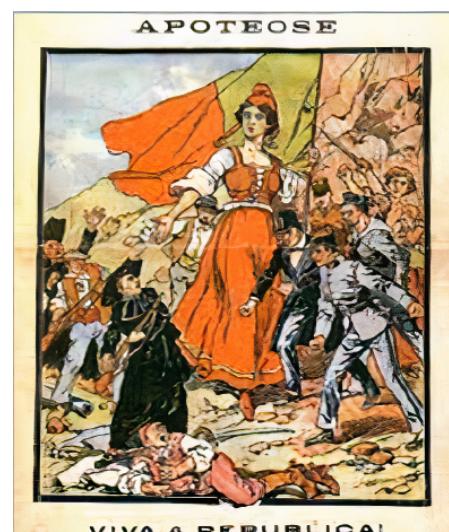
Responder a esta interrogação, num mundo cada vez mais complexo e liquefeito, não deverá deixar de ter em linha de conta o fato de a Razão não ser uma qualidade inata do ser humano, mas sim o resultado de uma individuação, sustentada num percurso de autoconstrução. Assim, todo o ensino que se pretenda orientado para a Modernidade, pressupõe sempre o necessário estímulo do pensamento livre e do sentido crítico, essenciais ao desenvolvimento da consciência. Daí que a oportuna recomendação de Ortega y Gasset “*Sempre que ensinares, ensina a duvidarem do que estiveres ensinando*”, se revela essencial em todo o programa educativo, para além de estar inerente ao nosso método Maçónico.

Foi tendo em conta a importância de que se reveste esta questão, que nos levou a escolher como “tema de capa” para o nº 5 da FANZINE, o tríptico “*Escola - Ensino - Educação*”, ao qual a nossa sensibilidade Maçónica não pode deixar de acrescentar o eixo “*Transmissão*”. Procurou-se, pois, neste número revisitar algumas experiências pedagógicas inovadoras do passado, às quais a Maçonaria não foi alheia, refletindo-as no presente, e deixando reflexões e pistas para o futuro, numa óptica clara de mais e melhor República, na qual a Escola Laica, obrigatória e gratuita, continue a ser um dos grandes pilares, que sustentam as nossas Democracias.

Não quisemos deixar de fora deste número instituições essenciais na transmissão do saber e da cultura, como são os organismos vocacionados para a investigação e para a divulgação dos seus resultados. Em concreto, no caso da cultura Maçónica, procurámos que no presente número não deixassem de estar presentes os Institutos de Estudos Maçónicos, no seu papel dinamizador da investigação Histórica desta corrente de ideias, das suas Instituições, e das suas interações com o Mundo Profano.

E, se na Cerimónia de Iniciação do Rito Francês, a todo o Recipiendo é dito que “*É na direção da verdade que nós vos exortamos a orientar-vos, preservando-vos de toda a intolerância e de todo o dogmatismo*”, almejemos, pois, por um Templo Exterior Universal, no qual ninguém deixe de ouvir “*Meu aluno, segue-me*”.

Joaquim Grave dos Santos



# ÍNDICE

## 1 - EDITORIAL

Joaquim Grave dos Santos

## TEMA DE CAPA

### 3 - A ESCOLA OFICINA N°1 DE LISBOA (1905-1987)

António Nunes

### 14 - L'ÉCOLE AU SERVICE DE L'IDÉAL DÉMOCRATIQUE

Françoise Despres-Dervout

### 20 - DA INESCAPÁVEL REVOLUÇÃO NO ACESSO À INFORMAÇÃO À NECESSÁRIA REVOLUÇÃO NO SISTEMA DE ENSINO

Patrícia Gonçalves

### 25 - UNE ÉCOLE LAÏQUE POUR VIVRE ENSEMBLE ET FORMER DES CITOYENS

Bernard Sarlandie

### 28 - L'INSTITUT D'ÉTUDES ET DE RECHERCHES MAÇONNIQUES (GdF): UN INSTRUMENT AU SERVICE DE LA RECHERCHE MAÇONNIQUE

Eric Saunier

### 30 - LIBERDADE DE GÉNERO

José

## RITO FRANCÊS

### 35 - HERMENÊUTICA DO RITO FRANCÊS

Maria José de Matos

## PORTUGAL ENTRE COLUNAS

### 46 - A SOCIEDADE DE INSTRUÇÃO E BENEFICÊNCIA A VOZ DO OPERÁRIO

António Gargaté

## DEGUSTAÇÕES

### 49 - LIVRO "QUE FAIRE...EN LOGE?" POR CÉCILE RÉVAUGER

### 51 - "REVISTA DE MAÇONARIA- N° 2"

## DIVULGAÇÃO

### 52 - LIVRO "FRANC-MAÇONNERIE ET ÉDUCATION (XVIIIe - XXe SIÈCLE)"

### 53 - 5 DE OUTUBRO

### 54 - DISCLAIMER



S.:C.:FRATERNIDADE  
G.:C.:G.:P.: R.F.:  
6009

Publicação digital do  
SOBERANO CAPÍTULO  
FRATERNIDADE  
ao Vale de Lisboa

GRANDE CAPÍTULO GERAL DE  
PORTUGAL - RITO FRANCÊS

Contacto: fanzine81@gmail.com

Diretor  
ALBERTO LOURENÇO

Editor  
JOAQUIM GRAVE DOS SANTOS

conselho editorial  
ANTÓNIO GARGATÉ  
NUNO DIAS PEREIRA  
NUNO DE SOUSA NEVES  
RICARDO GAIO ALVES

Design  
JOÃO G.

# TEMA DE CAPA

## A Escola Oficina nº1 de Lisboa (1905-1987)

*“... coisa mais útil como pode ser uma escola...”*



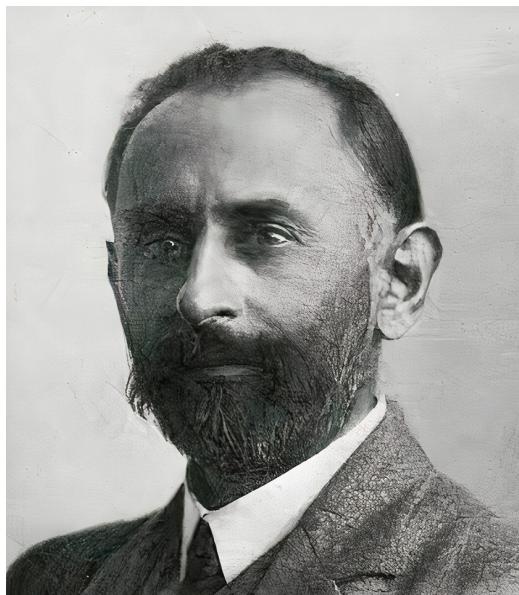
“Senhor”, teria dito a Napoleão o grande matemático Laplace quando lhe foi perguntado em que parte de sua mecânica celeste se encaixava Deus, “não tenho necessidade de tal hipótese”. (...)  
Se havia uma religião florescente entre a elite do final do século XVIII, esta era a maçonaria racionalista, iluminista e anticlerical”.

HOBSBAWN, 2012, p.347

A escolha deste tema, a educação e a Escola Oficina nº 1 de Lisboa, tem, naturalmente, uma clara e inequívoca intenção: arrastar para os tempos de hoje o ideário de um punhado de homens que viam na educação um meio determinante e fundamental na aquisição de um conjunto de valores dados como fundamentais na união fraterna dos homens. Para isso, obrigo-me a contextualizá-la numa diversidade geográfica e temporal, mas, ao mesmo tempo, escorado numa convergência dos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade, no republicanismo e, numa grande maioria dos casos, nas conceções da maçonaria.

Montaigne, já em pleno século XVI, na sua obra “*Ensaios*”<sup>1</sup>, deixa-nos uma apreciação muito crítica acerca da escola, entendendo-a como um espaço de importância determinante para a vida das pessoas, sempre que esta as capacita de verdadeiros e úteis saberes e não quando as trata como um depósito, quantas das vezes momentâneo, de conhecimentos desgarrados. Sobre isto, diz-nos: “*Efetivamente, os cuidados e despesas de nossos pais não visam senão encher a cabeça de ciência; a respeito de entendimento e virtude, nada. Indagamos de bom grado: sabe grego ou latim? Escreve em verso ou em prosa? Mas o principal fica para trás. Caberia indagar quem sabe melhor e não quem sabe mais*” (1, XXV: p. 58)<sup>2</sup>.

Mais tarde, mais precisamente em 1920, Adolphe Ferrière publicou uma pequena história<sup>3</sup> -de sentido crítico e até com um certo humor-, relativa à escola, acerca do porquê do seu aparecimento, traduzida para a língua portuguesa por Álvaro Viana de Lemos. Gostaria, não por mera curiosidade, mas para que haja um melhor entendimento do sentido político e social que Portugal vivia nestes tempos de referir, citando Nôvoa, que o livro nunca foi posto à venda em Portugal, devido a motivos políticos, sendo toda a edição canalizada para o Brasil.<sup>4</sup>



Adolphe Ferrière



1 A primeira edição (constituída por dois livros), é publicada em 1580.

2 MONTAIGNE, M. (2000). *Ensaios*. São Paulo: Penguin-Companhia das Letras.

3 In “Transformons l’école”, traduzido para a língua portuguesa, em Portugal, em 1928, com o título “Transformemos a Escola. Apelo aos pais e às autoridades”. Paris: Livraria Francesa e Estrangeira Truchy-Leroy.

4 “Junto ao livro há um recorte de jornal de um artigo de Ferrière com as seguintes anotações manuscritas: “Esta edição foi malfadada por motivo do levantamento de Braga ... de fev. de 27. Eu estivera com A. Sérgio em agosto ou setembro em Paris. Meu pai faleceu em....” “Não saiu no livro/que não foi posto a venda em Portugal. A edição foi toda para o Brasil por motivos políticos e, portanto, teve em parte da redação diferente da que os 2 tradutores lhe havia, dado.”, in PERES, E.T. (sd). O DIABO INVENTOU A ESCOLA A ESCOLA ATIVA NA VISÃO DE ADOLPHE FERRIÈRE. CEIHE (Centro de Estudos e Investigações em História da Educação).

## O DIABO INVENTOU A ESCOLA

*“Queiram ouvir esta história.*

*Um belo dia, deu o diabo uma saltada à terra, e verificou, não sem despeito, que ainda cá se encontravam homens que acreditavam no bem. Como não falta a Belzebú um fino espírito de observação, pouco tardou em se aperceber que essas criaturas apresentavam caracteres comuns: eram boas, e por isso acreditavam no bem; eram felizes, e por consequências boas; viviam tranquilas, e por isso eram felizes. O diabo concluiu, do seu ponto de vista, que as coisas não iam bem, e que se tornava necessário modificar isto.*

*E disse consigo: “A infância é o porvir da raça; começemos, pois, pela infância.”*

*E apresentou-se perante os homens como enviado de Deus, como reformador da sociedade. “Deus, disse Belzebú, “exige a mortificação da carne, e é mister começar desde criança. A alegria é pecado. Rir é uma blasfémia. As crianças não devem conhecer alegrias nem risos. O amor de mãe é um perigo: afemina a alma dum rapaz; é preciso separar mãe e filho, para que coisa alguma se oponha à sua comunhão com Deus. Torna-se necessário que a juventude saiba que a vida é esforço. Façam-na trabalhar (...); enchem-na de aborrecimento. Que seja banido tudo quanto possa despertar-lhe interesse: só é proveitoso o trabalho desinteressado; se nele se mistura prazer, está tudo perdido!”*

*Eis o que disse o diabo. A multidão, beijando a terra, exclamou:*

*- Queremos-nos salvar! Que devemos fazer?*

*- Crem a escola.” (...)*

(Adolphe Ferrière, 1928, p. 11/12)



Uma polifonia de vozes muito críticas quanto à função da escola vai, então, aparecendo em diferentes geografias e, naturalmente, também no nosso país. É fundamental mencionar, pois, e de forma muito clara, a determinação de um punhado de homens para os quais a educação era, como dizia Adolfo Lima, “o meio, o processo de alcançar a civilização, o progresso, o futuro humano” (p. 116).

A leitura, reflexão e entendimento do mundo tornaram-se capitais e, ao mesmo tempo, a força geradora das aprendizagens escolares. Este tipo de postura pedagógica e opção curricular, contrariava as escolas de então e, porque não dizer, uma grande parte das escolas de hoje. Tínhamos, como genericamente continuamos a ter, uma escola assente no mito da “maldição de Midas”<sup>5</sup>, no sentido dado por Hugo Monteiro e Pedro Ferreira (2011), para os quais “tudo o que a escola toca, torna-se (...) escolarizado” (p. 6)<sup>6</sup>. A Escola Oficina nº1, propunha-se, pois, destruir este mito, fazendo da escola um lugar predestinado à leitura do mundo, assente num discurso de liberdade e tornando a pedagogia num permanente exercício de intervenção cívica. Recordando Platão, temos que “Um espírito livre não pode aprender como escravo”.

5 LIMA, A. “Educação Integral”. Lumen, Lisboa, vol. I, nº 5, p.116-122, out. 1911.

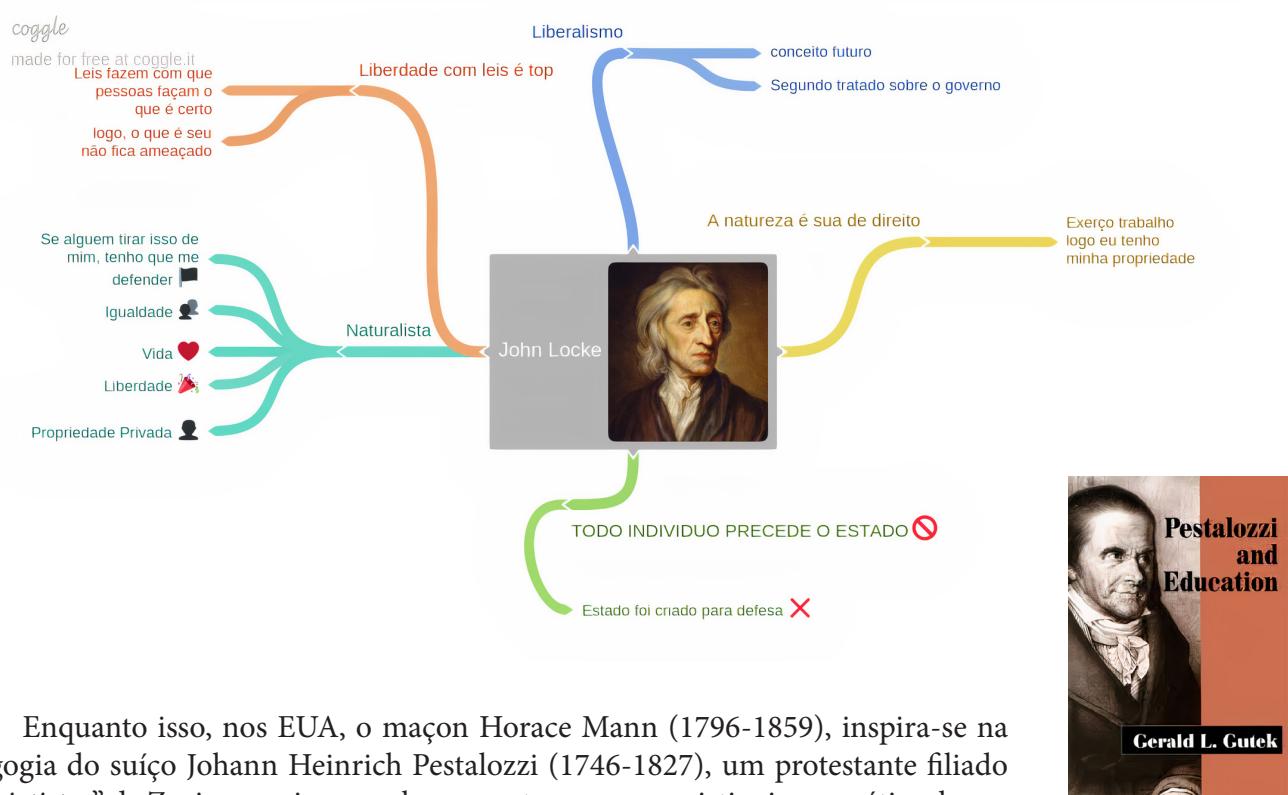
6 MONTEIRO, H. & FERREIRA, P. D. (2011). “Unpolite Citizenship: The Non-Place of Conflict in Political Education”. Journal of Social Science Education, 10(4), 5-11.

## I. Os Republicanos, os maçons e a importância da educação

“[...] um governo republicano requer uma população educada e alfabetizada; a educação deve cumprir uma função cívica e política, ao invés de religiosa; o Estado tem responsabilidade de promover a adequação educacional; a sociedade democrática deve oferecer oportunidades educacionais para todos, pessoas comuns e líderes talentosos.” (GUTEK, 1995, p. 181)<sup>7</sup>

Olhando para trás, mais precisamente para a Inglaterra do século XVII, encontramos em muitos dos seus mais proeminentes pensadores uma importante contribuição, que poderemos ler como revolucionária, relacionada com o surgimento de um novo conhecimento que passaria a constituir-se através de um corpo assente na aplicação de metodologias baseadas na discussão e na observação, buscando sempre, antes da palavra, a sustentação da verdade e da razão.

Daqueles pensadores, destacamos John Locke (1632-1704), que nos abre um espaço de reflexão ligado ao campo da educação e da pedagogia. Com ele, aparece um novo pensamento educacional no qual a maçonaria inglesa ousa participar, ritualizando, por exemplo, o culto da razão. Locke deixa-nos, entre várias obras, três que gostaria de referenciar: o “*Tratado sobre a Tolerância*”, de 1689, os “*Ensaios acerca do entendimento humano*”, de 1690, e, no campo pedagógico, o “*Pensamentos sobre a Educação*”, de 1693 (1986)<sup>8</sup>. Esta última, enfatiza a importância de desenvolver o desejo de saber, que levará o aprendiz à busca incessante de querer aprender. Condena, também, quer os castigos corporais, quer as recompensas materiais, olhando estes dois atos, a punição e o prémio, como algo inibidor à moral sólida do aprendiz.



Enquanto isso, nos EUA, o maçon Horace Mann (1796-1859), inspira-se na pedagogia do suíço Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), um protestante filiado dos “pietistas” de Zurique, cujos membros apostavam num cristianismo prático, longe da “*religião do verbo*” e das imposições dogmáticas. Pestalozzi tinha como objetivo libertar o povo pela educação, recolhendo crianças e jovens órfãos e abandonados. Dizia-nos Pestalozzi (2006, p.84) que “*A liberdade nada mais é do que uma palavra vazia quando o homem está enfraquecido, quando seu entendimento não foi alimentado pelo conhecimento e sua capacidade de julgar não foi cultivada, mas especialmente quando o homem não está ciente dos direitos e deveres que possui. como ser moral o que é.*”<sup>99</sup>

<sup>7</sup> GUTEK, Gerald L. (1995). *A History of the western educational experience*. Chicago: Loyola University.

8 LOCKE, John. (1985). "Pensamientos sobre la educación". Madrid: Akal.

<sup>9</sup> PESTALOZZI, Johann Heinrich. (2006). "Cartas sobre educación infantile". Madrid: Tecnos. (tradução da minha autoria)

Horace Mann, autor de uma obra emblemática, intitulada “*A Educação dos Homens Livres*”, arrasta consigo a Maçonaria que assume um papel de liderança na promoção da aprendizagem e da educação, tal como já fizera na Escócia e na Inglaterra. Mann, tem um papel determinante na expansão do sistema educacional dos EUA e é o grande defensor da escola pública universal (entre 1830 e 1850), sentindo, contudo, ao longo de todo este processo, grandes dificuldades em a implementar. Mann, acreditava, pois, que “*A educação, portanto, mais do que qualquer outra instituição de origem humana, constitui-se no grande nivelador das condições dos homens – o volante da máquina social. Quero, porém, dizer que proporciona a cada homem a independência e os meios pelos quais fica em condições de resistir ao egoísmo dos outros homens. Faz mais do que desarmar o pobre da hostilidade contra os ricos; impede que sejam pobres. A generalização de educação, ampliando a classe ou casta culta, patenteia área mais vasta sobre a qual vem expandir-se os sentimentos sociais; e, se essa educação se tornar completa e universal, contribuirá mais do que qualquer outra instituição para apagar as distinções artificiais da sociedade.*” (MANN, 1963, p. 107)<sup>10</sup>.

Entretanto, aqui ao lado, em Espanha, mais preciosamente em Alella, na Catalunha, no ano de 1859 nascia Francisco Ferrer y Guardia que em 1889 é iniciado maçom na Loja Verdad de Barcelona, com o nome simbólico de Zero. Mais tarde adere ao Partido Republicano e conhece Manuel Ruiz Zorilla que, segundo ele, era considerado o centro de ação revolucionária. Ajuda vários operários a passarem a fronteira para França para fugirem à tirania de Afonso XIII e cria uma biblioteca itinerante para os trabalhadores ferroviários, na altura, o local do seu emprego.

Exila-se em Paris depois de acusado em participar no levante republicano em Santa Coloma de Farners, no ano de 1886. Em França dá aulas particulares nas instituições ligadas à maçonaria e aos livres-pensadores. Apoia as lutas proletárias, definindo-se como um “*revolucionário inspirado no ideal de justiça, pensando que a liberdade, a igualdade e a fraternidade eram o corolário lógico e positivo da República*” (FERRER y Guardia, 2010, p.1)<sup>11</sup>. Começa a ter contactos com importantes personagens de diferentes movimentos, como o anarquista, o socialista (libertário ou não), o liberal, o dos livres-pensadores e, naturalmente, com a maçonaria. Todos estes exerceram uma enorme influência em Ferrer no que respeita à importância da educação dos operários para o triunfo da revolução republicana. Este seu interesse faz com que dê início a um movimento pedagógico particular, com uma pedagogia própria a que chamou de Educação Racional, criando várias escolas, as chamadas Escolas Modernas. Em 8 de Outubro de 1901, em Barcelona, inaugura a primeira Escola Moderna, a qual abriu apenas com 12 meninas e 18 meninos, crescendo, no entanto, de uma forma tão rápida, que em 1904 existiam já 32 escolas espalhadas pela Catalunha, Andaluzia e Múrcia, que comungavam dos seus ideais e princípios, chegando rapidamente às 60. Dizia Ferrer (2010, p.7), “*A missão da Escola Moderna consiste em fazer com que os meninos e as meninas que lhe forem confiados se tornem pessoas instruídas, justas e livres de qualquer preconceito.*”.

A sua Escola Moderna primava, assim, de uma pedagogia que se sustentava em valores como a liberdade, a igualdade, a fraternidade e a solidariedade entre todos os indivíduos, sendo para isso necessário que os processos de ensino se aproximasse dos processos reais da vida e disseminasse a verdade, a razão e a ciência.

A região de Barcelona, entre 26 de julho a 2 de agosto de 1909, assiste a um processo revolucionário muito violento que ficou conhecido como “*Semana Trágica*”. Neste, vários estabelecimentos foram saqueados e as igrejas e conventos incendiados em grande parte da cidade. Estes acontecimentos tinham por alvo a burguesia espanhola, a Monarquia e a Igreja. A repressão do governo foi muito violenta, tendo sido vários intelectuais e militantes republicanos acusados como líderes do movimento. Dentre eles estava Francisco Ferrer y Guardia. Depois de julgado, é pronunciada a sentença que o considera culpado aplicando-lhe a pena de morte e confiscando-lhe todos os bens, quer seus como dos seus familiares.



10 MANN, Horace. (1963). “A Educação dos homens livres”. São Paulo: Ibrasa.

11 FERRER, y Guardia. “A Escola Moderna”. Piracicaba: Ateneu Diego Cimènez.

É interessante referir que o Auditor do processo faz uma clara ligação entre as atividades pedagógicas da sua escola às suas ações revolucionárias e maçónicas. Francisco Ferrer é fuzilado em Barcelona a 13 de outubro de 1909, sendo que, em 29 de dezembro de 1911, após novo julgamento é oficialmente declarado inocente pela justiça espanhola.

No ano de 1909, Ferrer esteve em Portugal a visitar a Escola Oficina nº 1 de Lisboa, a qual apresentava traços de funcionamento muito parecidos com a pedagogia por si defendida. Sabendo da sua chegada a polícia do Governo Civil devolveu-o, em poucos dias, novamente a Espanha, onde seria, como vimos, pouco tempo depois fuzilado. Hoje, Lisboa tem uma das suas ruas com o nome de Francisco Ferrer, cujo processo começou poucos dias depois da sua morte, mas que, ao longo dos anos, sofreu inúmeros reveses, ficando finalmente em 2011 na toponímia da cidade.

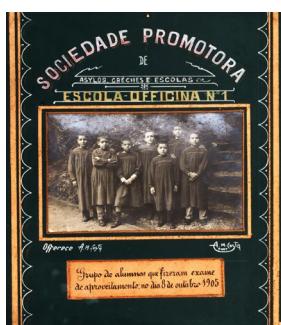


## II. A Escola Oficina nº 1 de Lisboa

“*Não é uma alma, não é um corpo que se educam; é um homem.*”<sup>12</sup>

(MONTAIGNE, M. I, XXVI)

A Escola Oficina nº 1 de Lisboa é criada em 1905 por um conjunto de homens ligados a instituições republicanas, à maçonaria, assim como aos ideais do anarco-sindicalismo. Era, podemos dizer, como um oásis dentro do sistema educativo português. Apresentava uma pedagogia audaz, inovadora, alternativa às escolas pertencentes à rede estatal.



“... No dia 9 de Fevereiro de 1905, na Sede Provisória da Sociedade Promotora de Asilos, Creches e Escolas, Rua Sº João da Praça, nº 83, 2º andar, às nove horas da manhã, perante os corpos gerentes da escola, dos dois professores e dos 4 alunos, foi solenemente inaugurada a Escola Oficina N° 1...” (a.d. 9 de Fev. 1905).

«... coisa mais útil como pode ser uma escola...». Esta frase, extraída da ata da a. g. de Sociedade Promotora de Creches, a 16.11.1902, é a pedra de toque para pôr termo à Creche de Santa Eulália, existente na Graça e fundada nos anos 70 do século XIX para os filhos das mães trabalhadoras, mas cujo impacto, contudo, não tivera grande êxito. Desta forma, aquele grupo de maçons, reunidos na Sociedade Promotora de Creches, resolveu encerrá-la e, a partir dela, abrir um outro espaço educativo. Nascia, assim, a Escola Oficina nº 1 de Lisboa.

Há uma clara evidência da importância que a maçonaria dá à questão da educação, isto porque vê nesta um espaço de afirmação de um conjunto de valores subsidiários de uma vida futura em que os homens se tornem mais solidários e independentes, como se inscreve nos ideais da Educação Integral e da Escola Nova. Por isso, não é de estranhar encontrarmos maçons na linha da frente deste combate pela desejada construção de um homem livre e justo. No “*Dicionário de Maçonaria Portuguesa*”, organizado por Oliveira Marques, quando se procura a Sociedade Promotora de Creches, encontramos escrito o seguinte: “... Sociedade de beneficência fundada em 1876 (...) com forte influência da Maçonaria. A sua iniciativa deve-se sobretudo ao Maçon José Gregório da Rosa Araújo. (...) Veio a transformar-se na Sociedade Promotora de Asilos Creches e Escolas de onde sairia a Escola Oficina N°1 ...” (p. 1370, vol. 2). Fazendo o mesmo exercício para a Escola Oficina nº1, encontramos a seguinte significação: “... Escola fundada em Lisboa pela Maçonaria em 1905 através da Sociedade Promotora de Asilos Creches e Escolas, e devido, sobretudo, à iniciativa das lojas «José Estevão» e «A Sementeira» (pp. 511 e 512, vol. 1).

12 MONTAIGNE, M. (2000). “Ensaios”. São Paulo: Penguin-Companhia das Letras.

Mais um testemunho que corrobora esta ideia é o de Borges Grainha<sup>13</sup> que na “*História da Franco Maçonaria em Portugal*”, diz que “... *A Escola Oficina N° 1 é igualmente obra de Maçons...*” (p. 25) e que “... *a Maçonaria (...) Tomou sob a sua proteção a Academia de Instrução Popular para raparigas e a Escola Oficina N° 1 para rapazes, derivada da Associação das Creches e das Escolas...*” (1976, ed. or. 1913, p. 188).

A partir de 1912, devido à popularidade que a escola gozava, a que se juntava a amizade existente entre muitos maçons e governantes, a escola é reconhecida como instituição de utilidade pública, começando a receber do Estado um importante financiamento, ao mesmo tempo que aos seus diplomas são lhes dada equivalência.

## i. Regulamentos

No “*Regulamento para a Escola Oficina n°1*”, encontramos a linha orientadora dos seus processos de atuação e objetivos:

No seu artigo nº7 do 2º capítulo lemos o seguinte: “*A Escola Oficina N° 1 é destinada a formar artistas escultores de madeira, para o que terá as seguintes aulas: Instrução Primária Elementar e Complementar. Desenho. Prática de escultura, talha e gravura em madeira, a) (sic) Sempre que possa ser, também Francês, Inglês, Alemão, História e Geografia...*”, para logo no artigo seguinte, que se refere às relações entre os adultos e as crianças, vermos espelhado o seguinte: “... *incumbe a todos os empregados tratar com carinho os alunos, sendo expressamente proibido, dirigir-lhes insultos ou exercer sobre eles qualquer acto de violência...*”, lendo-se um pouco mais adiante que “... *nenhum empregado, professor, membro de corpos gerentes ou associado poderá ocupar os alunos em seu serviço particular nem tampouco favorecer alguns com tratamentos ou atenções excepcionais...*”.

## ii. Princípios de Ação

Os de princípios de ação desta escola tornam-na uma referência em Portugal. Os alunos eram desafiados e orientados a discutirem os seus problemas, assim como os acontecimentos sociais com que se deparavam e a procurarem as soluções adequadas à sua resolução. A educação moral, cívica e intelectual era exercitada em permanência, não através de uma autoridade adulta, impostas a os alunos, mas por um sistema de onde emanava a responsabilidade de exercer o sentido crítico e a liberdade de opinião. A existência de uma assembleia geral formada pelo diretor, professores, alunos e, às vezes, também por funcionários, era o culminar desse tipo de gestão do espaço, do projetar de tarefas e da assunção das responsabilidades individuais e coletivas.

Outros pontos estratégicos eram a existência da coeducação dos sexos, a realização de trabalhos livres, a existência de oficinas, a edição, publicação e divulgação de revistas, a existência de uma república escolar, a promoção do teatro escolar e das festas cívicas, o incentivo ao trabalho autónomo, a distribuição de cargos sociais aos pequenos cidadãos, etc.

No “*Plano de Estudos para a Escola Oficina N°1*” de 1906, nos seus pressupostos pedagógicos e políticos podemos ler:

“... *As faculdades do Homem mantêm-se relacionadas de modo tão íntimo que raramente um acto é produto dum só; um esforço físico corresponde a um esforço intelectual e, por vezes, uma necessidade moral o impede ou incita. Se cada uma das faculdades não for perfeita, a resultante do concurso de todas será desequilibrada e imperfeita. (...) Desta correlação e simultaneidade de definições, resulta necessária a simultaneidade da educação nos aspectos em que é de uso classificá-la: físico, intelectual e moral. (...) A educação deve, pois, ser integral (destaque nosso), isto é, abranger todas as faculdades do homem e fazer-se dum maneira simultânea (...) não excluindo, no entanto, a supremacia da educação intelectual, por ser a que sempre orienta as outras...*” (“*Plano de Estudos para a Escola Oficina N° 1*”, s.d., pp. 3 e 4).

13 GRAINHA B. (1976, ed. or. 1913). “*História da Franco Maçonaria em Portugal*”, 1733-1912. Lisboa: Vega

### iii. A coeducação educativa

A igualdade entre os sexos foi um dos objetivos traçados para a escola. Esta igualdade era o mais alargada possível, não só na convivência, mas nas matérias a aprender: “*o Conselho Escolar foi unânime em considerar a admissão de alunas como uma necessidade para se completar o trabalho que a Escola Oficina tem pretendido realizar, encarando a coeducação como um fator da mais alta importância na correção dos defeitos habituais de cada sexo e como um preparo natural para a vida futura do aluno em sociedade. Pensa o Conselho que de futuro, as regras para a admissão de alunas, deverão ser iguais às que se estabelecem para a de alunos, com exceção da idade, cujos limites deverão ser retardados um ano*”.



A professora da escola Camila de Carvalho acerca desta matéria diz o seguinte: “*a educação deve ser igual para ambos os sexos. No que respeita a trabalhos manuais educativos também não deve haver diferenças. O que se ensina a um sexo, deve ensinar-se a outro.*“

### iv. A Escola Oficina na voz dos seus professores<sup>14</sup>

*O contacto com o passado altera o sentido do que pode ser conhecido. Estamos sempre nos ombreando com mistérios -não simplesmente a ignorância (fenómeno familiar), mas a insondável estranheza da vida entre os mortos.*

Robert Darnton

É importante salientar, mas porque não dizer, imperdoável, esquecer que todo este processo emerge de um punhado de professores que lá lecionaram num período de tempo que vai de 1906 a 1919, e dos quais é justo destacar as figuras de Adolfo Lima e Luís Filipe da Matta<sup>15</sup>. Com estes, encontramos, também, um naipe de educadores progressistas, na sua grande maioria republicanos, anarquistas e mações. Destes, iremos passar um conjunto de testemunhos que pensamos significativos para entendermos melhor toda a dinâmica da Escola Oficina nº1, escola de referência na educação em Portugal.

#### • Deolinda Lopes Vieira Quartim

Professora da Escola Oficina nº 1 entre 1911 e 1929. Foi casada com Pinto Quartim, jornalista, anarquista, e fundador do jornal Libertário “*Terra Livre*”, na primeira década do sec. XX, sendo, também, o primeiro chefe de redação de “*A Batalha*”, isto em 1919. Pertenceu à Maçonaria, com o pseudónimo de Maria Amália Vaz de Carvalho.



D.Q.-Eu entrei assim: ...A Escola Oficina nº 1 não tinha férias, mas era para quem queria, porque como era frequentada por crianças muito pobres e todos os dias se fornecia uma refeição, tanto quanto possível boa, e para aqueles pobres ali de Alfama e daqueles sítios não ficarem sem essa refeição, a escola estava aberta e eu ia lá. Os professores iam. Os que quisessem ficar na escola, esses tinham aulas, os que queriam ter férias tinham férias, mas iam todos para a escola. Se quisessem, tirar uns dias tiravam, combinando com os outros para os substituírem.

14 Todos os excertos das entrevistas -professores e alunos- são retiradas do seguinte trabalho: CANDEIAS, A. (1992). *Educar de outra forma – A Escola Oficina nº1 de Lisboa, 1905-1930*. Lisboa: IIE

15 Adolfo Ernesto Godfroy de Abreu e Lima (1874-1943) nasceu e faleceu em Lisboa. Formou-se em Direito pela Universidade de Coimbra e foi professor de Sociologia e diretor técnico da Escola Oficina nº 1, entre 1906 e 1914. É preso em outubro de 1927 pelas autoridades da Ditadura Militar e em 1933, é nomeado para diretor da Biblioteca-Museu do Ensino Primário -anexa à Escola do Magistério Primário de Lisboa-, onde permaneceu até à sua morte.

D.Q. - A escola não fechava. Tinha assistência escolar e tinha a assistência da cantina, que se chamava “A Solidária” e era gerida pelos alunos, enfim, pelos mais velhinhos, mas orientados mais ou menos pelo professor de Educação Social, o que já era em si uma Educação Social. A própria solidariedade... e para não terem a impressão que era uma esmola, eles pagavam não sei se era um vintém, se uma coisa assim.

• Lucinda Lopes

Professora na Escola Oficina nº 1 entre 1937 e 1987

L.L.-De modo que, quando fui para a Escola Oficina nº1 já tinha uma prática... mas chocou-me muito, não a maneira de trabalho...fiquei encantada com a maneira de trabalho, mas chocou-me muito a pobreza. As crianças eram extremamente pobres, das barracas daqui, e nós muitas vezes tínhamos que lhes despir os fatos com que vinham de casa, e enquanto as empregadas lavavam a roupa, nós vestíamo-los com os fatinhos da ginástica, e lavávamos-lhes a cabeça, e era realmente uma falta de limpeza total. Tudo isso me chocou! Mas precisamente por isso, é que eu me conservei, pela maneira de trabalhar, pela frequência, pela necessidade que havia de alguém se dedicar é que continuei... Eu tive uma colocação para o Colégio Militar mas não fui porque me agarrei aqui, não consegui sair

À pergunta se algumas pessoas estavam também ligadas à Maçonaria.

L.L.- Eu não sei, não tenho a certeza... Porque nunca...ele contou-me muita coisa, mas não lhe posso dizer que...eu nunca disse que ele era! Mas contava assim coisas sobre a escola, sobre as reuniões, sobre coisas que havia...ligadas à Maçonaria...ligadas à escola, mas de resto não sei de nada. Pois, uma vez, eu estava aqui, e veio a P.I.D.E. procurar um elemento da Direção, que eu disse que não conhecia, e depois tive que lhe telefonar, ainda era no tempo do Salazar...tive que lhe telefonar a dizer que tinha sido procurado... era uma bela alma, um belo homem! Insistiram, eu disse-lhes que não o conhecia, eu só trabalhava aqui, e conhecia poucas pessoas da Direcção com quem trabalhava, como o tesoureiro, por exemplo, mas que os outros não conheciam, ele era presidente da Direção nessa altura...e nunca mais cá voltaram e não sei porque é que andavam atrás dele.

## v. A Escola Oficina na voz dos seus alunos

• Emídio Santana

Foi dirigente sindical da C.G.T. nos finais da década de 20 do século XX, e aluno da Escola Oficina nº 1 entre 1912 e 1919

E.S.- Essa escola tinha um método diferente do programa oficial. Não havia a instrução primária nem a secundária. Havia um curso geral que ia desde as primeiras letras até ao liceu. Mas em moldes absolutamente diferentes.

Para dar a imagem mais completa, por exemplo, eu nunca aprendi o alfabeto. Um dia vim a saber que sabia o alfabeto. Havia armários com brinquedos. Cada prateleira tinha brinquedos cujo nome começava por uma letra, que era a letra que lá estava: A, B, C, D, havia para todas as letras. Portanto nós com a nossa curiosidade é que íamos buscar um brinquedo, e vinha a professora: -sabes o nome, sabes escrever, as letras são estas- e a gente ia compondo o nome do brinquedo com aquelas letras, e depois íamos pendurá-las no quadro e de seguida escrevíamo-las no quadro. Portanto, este processo foi assim, já nessa época.

À Pergunta para descrever um dia na escola

E.S- Sim! Entrava-se de manhã e cada um ia para o vestiário e vestia a sua bata. Não havia sinetas, não havia nada disso! Havia relógios e cada um tinha que saber que a aula tal era às tantas horas, qual a sala etc., e nós circulávamos pela escola, cada um a caminho da sua aula. As aulas eram de uma hora. Ou por outra, 50 minutos porque dez minutos antes acabava a aula e cada um ia, e ia trocar de material, se por exemplo se precisavam de canetas borrachas, etc., iam buscá-las à sua gaveta e ao seu armário e depois aparecia na aula e sentava-se. Áh! coisa curiosa: os alunos tinham uma associação, que era “A Solidária”. E todos os anos nomeava- se uma comissão entre os alunos e que dava a refeição todos os dias. Pagavam-se umas cotas e tínhamos o almoço!

À pergunta se a associação era dirigida por crianças.

E.S.- Pelos alunos! Claro que os professores nos ajudavam, mas nós é que tínhamos a responsabilidade. Por exemplo, à segunda-feira de manhã, quando íamos para a escola, havia a quotização, cada um pagava a cota da semana, e então este e aquele tinha que lá estar para receber as quotas, e para fazer as contas e conferir os pagamentos. O professor estava ao pé, mas nós é que fazíamos tudo isso. Isto de 1912 até 1919, que foi quando eu de lá saí.

E.S.- Essa associação tinha um hino, hino que a República depois tornou no hino oficial das escolas, depois: era “A Sementeira”. Começa assim: “... ó escolas semeai! O amor, a vida, a luz, a límpida verdade, ó escolas semeai!...” Portanto tínhamos a refeição lá na associação. Esta é que fazia as festas escolares. Depois do almoço tínhamos uma hora e meia de recreio. Íamos para o pátio, os professores iam para ali, a gente brincava, cada um procurava as suas brincadeiras, e os professores, podiam, por exemplo desaconselhar... Por exemplo recordo, que a primeira guerra surgiu quando eu andava na escola e a excitação tocou em nós, e nós, garotos de estratos sociais que estavam mais ou menos contagiadados por ideias políticas, que apanhávamos no seio da família, e éramos todos contra a Alemanha que eram os “boches” e começávamos a fazer as brincadeiras à volta das lutas entre franceses alemães e búlgaros, etc, e os professores moderavam isso, não proibiam, moderavam! e procuravam sugerir coisas e brincadeiras diferentes para não se cair no militarismo! não gostavam, e procuravam desviar-nos para outras brincadeiras. Não proibiam!

Outra coisa que a escola tinha: *não havia nenhuma espécie de castigos corporais e nem eram admitidas queixas*. Se a gente se fosse queixar de um colega o professor dizia: -olha isto, olha aquilo, fala com ele, procura pôr-te de acordo, não se faz queixa-, não se aceitava como queixa. Podiam ir ver se havia uma coisa mais grave, mas queixas não! O único castigo que havia se houvesse uma falta grave, o Conselho Escolar determinava uma suspensão, um dia dois dias, etc., e éramos suspensos e mandavam dizer para casa o porquê etc.

A consolidação do Estado Novo, nos anos trinta, eliminou, na prática, o pouco que restava do registo pedagógico progressista. No início dos anos 40, o governo salazarista impõe à escola a escolha por um dos géneros -Decreto-Lei Nº 31.433 de 29 de julho de 1941-, tendo esta optado por ser uma instituição feminina, mantendo-se esta situação até 1974, ano da Revolução de Abril. A Escola encerrou, definitivamente, em 1987, tendo até essa data funcionado regularmente no Largo da Graça.

## Considerações finais

“... A Escola Oficina Nº1 mereceu a admiração e louvor de pedagogistas por ser a primeira escola portuguesa. Podiam discutir-se pormenores da sua organização; mas como conjunto, como espírito particular criador dum ambiente benéfico para as crianças, como vida íntima, simples... humana, não era fácil encontrar-lhe semelhante onde quer que fosse, dentro ou fora do país.

O seu ponto de vista, a sua directriz era: dar a cada criança uma educação primária indispensável para um ser humano viver, inteligente e dignamente, na sociedade humana, não como animal domesticado ou como animal feroz, mas como unidade social, capaz de livremente concorrer para a evolução progressiva do agrupamento social.” (discurso de Luís da Matta, de 1933, aquando convidado a voltar a ser o Diretor Técnico desta escola).



Luís Filipe da Mata (sentado) e Luís da Matta (2º Dir)

Seguindo o ideário de Luís da Matta, a Escola Oficina nº 1 foi uma escola onde Educar era conseguir que todos os alunos fossem capazes de superar um destino dado à nascença, quer pela família, quer pela sociedade, quer, ainda, por limitações próprias. As suas práticas pedagógicas e orientações curriculares, inovadoras e alternativas - orientando-se pelos princípios da Educação Nova, assim como os seus professores, foram um exemplo de um vanguardismo educativo, gestionário, solidário, integral e racional.

Este modelo de escola, portador de um património educativo ímpar na história da Educação em Portugal, constituiu-se como um dos primeiros grandes exemplos de uma escola possível de conceber e, desta forma, abriu um novo espaço às instituições escolares, mostrando-lhes ser possível a existência de uma outra escola e rasgando novos horizontes demonstrativos do valor da educação na transformação da sociedade.

Por fim, recorro a Candeias, que de uma forma concisa, mas muito clara e precisa nos deixa espelhado o que foi a viver da Escola Oficina nº1 de Lisboa:

*“educar sim, mas segundo os objetivos políticos, sociais e culturais que visem a formação de um homem livre, racional e integral. Livre dos dogmas da religião e do Estado; racional ao ter como critério a verdade provada pela ciência; integral aproveitando e explorando de uma forma global as potencialidades intelectuais e afectivas do ser humano; integral ainda ao propor a educação politécnica, que recuse a divisão do trabalho manual – trabalho intelectual, que para os anarquistas será uma das causas e um dos resultados da divisão da sociedade em classes.”* (CANDEIAS, 1987, p. 328)

António Nunes



#### Outras referências bibliográficas

- CANDEIAS, A. (1981). “Movimento Operário Português e Educação (1900-1926)”, in Análise Psicológica, nº1, série II, pp. 39-60, Lisboa: I.S.P.A.
- CANDEIAS, A. (2003). Lima, Adolfo Ernesto Godfroy de Abreu e. In A. Nóvoa (dir.). “Dicionário de Educadores Portugueses” (pp. 736-746). Lisboa: Edições Asa.
- CANDEIAS, A. (1994). “Educar de outra Forma: a Escola Oficina Nº 1 de Lisboa, 1905-1930”. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- CANDEIAS, A. (1987). “As Escolas Operárias Portuguesas no primeiro quarto do Século XX”, in Análise Psicológica, nº3, série V, pp. 327-362, Lisboa: I.S.P.A.
- FERNANDES, R. (1973). “As Ideias Pedagógicas de Francisco Adolfo Coelho”. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- FERNANDES, R. (1979). “A pedagogia portuguesa contemporânea”. Lisboa: Instituto de Cultura Portuguesa.
- FERRER, F. (1978 ed. or. n/d). “La Escuela Moderna”. Barcelona: Tusquets Editor.
- FIGUEIRA, M. H. (2004). “Um Roteiro da Educação Nova em Portugal. Escolas Novas e Práticas Pedagógicas Inovadoras (1882-1935)”. Lisboa: Livros Horizonte.
- GOMES, J. Ferreira (1980). “Estudos para a História da Educação no Século XIX”. Coimbra: Almedina.
- MONTEIRO, H. & FERREIRA, P. D. (2011). “Unpolite Citizenship: The Non-Place of Conflict in Political Education”. Journal of Social Science Education, 10(4), 5-11.
- NÓVOA, A. (dir.) (2003). “Dicionário de Educadores Portugueses”. Porto: ASA Editores.
- NUNES, A. (2002). “Freinet: actualidade pedagógica de uma obra”. Porto: ASA Editores.
- PINTASSILGO, J. (2017). “Anarquismo e educação nova em Portugal: o contributo de Adolfo Lima”. Revista Espaço Acadêmico, n.º 196, set.

# *L'école au service de l'idéal démocratique*



Cet article est consacrée à Célestin Freinet, pédagogue reconnu mondialement. Tout au long d'une vie d'engagement, il a considéré, l'éducation, comme un moyen d'émancipation afin d'édifier une société nouvelle, plus juste et plus humaine. Sa pédagogie novatrice, a été mise au service d'une école du peuple, égalitaire, coopérative avec le souci constant de bâtir un monde de paix. Son nom est inséparable de celui de son épouse, Elise, institutrice, créatrice de la revue, l'Art Enfantin, prix Gustave



Doré en 1927, qui apportera de façon décisive ses compétences d'artiste au projet éducatif de son mari.

Célestin Freinet naît en 1896, à Gars dans un milieu modeste. Malgré les difficultés rencontrées, Il obtient le certificat d'études primaires puis, le brevet et est admis à l'école normale d'instituteurs de Nice de 1912 à 1914. Le 26 octobre 1914, il obtient son premier poste, mais mobilisé, nommé aspirant en 1916, participe dans l'infanterie à l'offensive du Chemin des Dames. Grièvement blessé par balle au

poumon, il sera hospitalisé pendant sept mois à l'hôpital militaire de Soissons. Mutilé de guerre à 70 pour cent, l'expérience de la guerre, sera pour Freinet, comme, pour des milliers d'enseignants pacifistes, décisive. Elle restera marquée à jamais dans leur corps et dans leur conscience: ainsi, Freinet, ayant des difficultés à parler du fait de ses blessures, sera amené à développer une pédagogie innovante, basée sur une nouvelle organisation du travail et la participation active des élèves, dans laquelle le maître s'exprime peu. Je cite, C.F «*Comme le noyé qui ne veut pas sombrer, Il fallait bien que je trouve un moyen pour surnager. C'était pour moi, une question de vie ou de mort*».



Dès la fin de la guerre, de nombreux enseignants se regroupent au sein de la Fédération des syndicats des Membres de l'Enseignement laïque et luttent pour que la tuerie de 14-18 ne se reproduise jamais. Ils veulent préserver ainsi les jeunes générations d'une expérience particulièrement douloureuse: «*Elle ne reviendra plus ma jeunesse perdue*» écrira. F.C dans «*Touché ! Souvenirs d'un blessé de guerre*». Dans leur revue l'Ecole Emancipée, ils réfléchissent aux moyens de promouvoir une éducation populaire. Une intense ferveur les anime: Pour eux, seule l'éducation, peut faire reculer la guerre et la violence. Freinet se tourne vers les «classiques»: Rabelais, Montaigne, Rousseau, Pestalozzi, mais s'intéresse aussi au philosophe américain John Dewey, tenant de l'apprentissage par l'action, «*Learning by doing*», à Francisco Ferrer et son «*Escuela Moderna*», Decroly et sa «*pédagogie des centres d'intérêt*», Maria Montessori et «*l'éveil sensoriel de l'enfant*» et les pédagogues de la jeune Union Soviétique, car à l'Est, un espoir est né: un projet de transformation politique et sociale qu'il suit avec intérêt. A la rentrée de 1920, Freinet est nommé à l'école de garçons de Bar-sur-Loup où il restera 8 ans.

Cette même année, il entreprend une longue série d'articles dans l'école Émancipée, collabore également à la revue Clarté dirigée par l'écrivain pacifiste Henri Barbusse, crée et participe à de nombreuses coopératives, dont «*L'abeille barroise*». Le pédagogue suisse, Adolphe Ferrière, fonde en 1921 la Ligue Internationale pour l'École Nouvelle, dont il rédige la charte qui

codifie en 30 points l'éducation moderne. Son ouvrage «*l'éducation active*» sera traduit en 17 langues et restera pour Freinet un ouvrage de référence. Freinet participe au congrès de Montreux en 1923: Il y rencontre le docteur Decroly, les pédagogues Cousinet, Claparède, Emile Coué, le professeur Cizek de Vienne. Selon son épouse Elise, «*il se montre passionnément intéressé par tout ce qu'il voit, tout ce qu'il entend*». Il se montre cependant réservé quant à la possibilité d'application de leur pédagogie qu'il juge élitiste, dans les milieux populaires et confirme l'orientation sociale qu'il entend donner à la sienne: Je cite, C.F: «*Il n'y a pas d'éducation idéale, il n'y a que des éducations de classe*»: Il lui faut donc fonder l'école du peuple. Pour cela, Il continue à s'informer, à voyager. Il se rend, en 1923, en Allemagne où il visite l'école libertaire d'Altona dans la ville de Hambourg, dans laquelle, je cite: «*on avait essayé de réaliser le mythe d'une école anarchiste intégrale sans autorité du maître, sans règle, ni sanction*». Cette expérience ne le convainc pas, mais il en retient, l'organisation de «*classes promenades*» et l'utilité d'un matériel scolaire, abondant et spécialisé. Se dessine alors l'importance de ce que va nommer Freinet, le «**matérialisme pédagogique**»: l'école doit bénéficier d'une situation spécifique avec potager, fruitier et espace d'élevage.



L'aménagement intérieur doit comporter une salle commune pour les travaux collectifs, ainsi que des ateliers spécialisés de travail manuel et d'autres, réservés, à la documentation, l'expression et la documentation. A la rentrée suivante, Freinet **supprime l'estrade dans sa classe**. Ce qui nous paraît aller de soi aujourd'hui, est alors un véritable acte de rupture avec la pédagogie traditionnelle: c'est la

remise en cause de la relation d'autorité, mais aussi, une réflexion à propos de celle-ci. Je cite C. Freinet: «*Faire disparaître l'estrade sur laquelle trône votre chaire, qui deviendra tout simplement une table comme les autres, au niveau et à la mesure des autres tables*». Il organise «**Des classes promenade**», afin d'observer le milieu naturel et social dont les enfants rapportent des échos écrits et sonores. Les textes produits sont corrigés, enrichis, illustrés. Sa pédagogie s'organise alors résolument autour de l'écriture et de la lecture de textes imprimés, grâce à l'acquisition *d'une presse CINUP qui devient le principal support de l'activité des écoliers. Ce dispositif fait rentrer le monde dans la classe et donne un sens à leur travail*: Outre, les qualités d'aide à l'orthographe, la grammaire, toutes les disciplines sont concernées: les mathématiques, l'histoire, la géographie, les sciences physiques. *L'imaginaire y a droit de cité, (dessin et rédaction libre)*, il est même grandement motivé par.

Je cite C.F: «*la transcription majestueuse en caractère imprimé et sa diffusion*». Dans cette situation, de l'éducation par le travail, on est confronté à de véritables problèmes: le tâtonnement expérimental prend tout son sens: On cherche, on écrit, on crée, parce que l'on correspond, on imprime: sont mis en œuvre, les problèmes conceptuels, techniques, relationnels qui développent l'esprit de responsabilité et de solidarité entre les enfants de différents âges: C'est ainsi que naît l'esprit de coopération. Pour C.F je cite: «*La coopérative, c'est à la fois le bien commun, le lien du groupe, l'outil d'autogestion, le forum, l'école de la démocratie. C'est une véritable société d'enfants capable d'administrer la presque totalité de la vie scolaire*». Dès 1924, il supprime tous les manuels scolaires de sa classe, déclarant «*les manuels préparent la plupart du temps l'asservissement de l'enfant à l'adulte, et plus spécialement à la classe sociale, qui par les programmes et les crédits, dispose de l'enseignement*». En tant que membre, d'une délégation syndicale, il visite l'URSS, en septembre 1925 et rencontre Nadejda Kroupskaia, l'épouse de Lénine, alors ministre de l'Education. A la suite de ce voyage, il écrira «*Un mois avec les enfants russes*». 1926, est l'année de son mariage avec Elise et de leur adhésion au parti communiste.



Ce sera, également, *la première expérience interscolaire régulière* entre la classe de Freinet de Bar-sur-Loup et celle de René Daniel, instituteur à St Philibert en Trégunc. Jeune institutrice, j'ai rencontré, Mr Daniel, à son domicile de Quimper et il m'a été possible d'évoquer longuement, la complicité intellectuelle, l'amitié, entre ces deux instituteurs de classes rurales déshéritées et la correspondance, qui tout naturellement s'établit



entre leurs deux classes. Je cite ci-après, un extrait du livre «*Elise et Célestin Freinet*» de Madeleine Freinet, leur fille: «*Nous vivions désormais la vie de nos petits camarades de Tregunc. Nous les suivions dans leurs chasses aux taupes ou leurs pêches miraculeuses, car la mer était venue jusqu'à nous et nous tremblions avec eux les jours de tempêtes. Nous leur racontions la cueillette de la fleur d'oranger et des olives, la fabrication des parfums ou les fêtes de carnaval et notre Provence tout entière s'en allait à Tregunc. Et un jour, arriva le premier colis. Il contenait des algues et des coquillages et tout un paquet de crêpes délicieuses. Nous en avons mangé, nous en avons fait manger à la grande classe et chaque élève est reparti à midi avec une part minutieusement établie à l'intention des parents. Leur réaction ne s'est pas fait attendre: il faut leur envoyer des oranges, des kakis, des olives, des fougasses. Et le colis pour Tregunc se préparait dans la fièvre. Une vie nouvelle pénétrait dans la classe*». «*Nous n'étions plus seuls*» dira C. Freinet. C'est à Tours, en août 1927, que se tient le 1er congrès des imprimeurs: Freinet a réussi à fédérer autour de sa méthode, 41 instituteurs qui viennent de France mais aussi de Belgique, de Suisse et d'Espagne. (Sa connaissance de l'espéranto est là un véritable atout). Les participants décident de créer une coopérative autour de l'imprimerie mais aussi autour du cinéma, car Pathé leur autorise l'exploitation du Ciné-Baby la même année. Freinet et Rémy Boyau présent-

tent de petits films: «les élèves de Bar-sur-Loup au travail» et « les vendanges à Camblanes» et en octobre, une équipe de cinéphiles Girondins, animée par Rémy et Odette Boyau, Marguerite Bouscarrut et Jean Gorce crée la «**Cinémathèque Coopérative de l'Enseignement Laïc**». Ces jeunes enseignants utilisent les moyens les plus modernes de leur époque et le cinéma est particulièrement captivant auprès des publics d'enfants et d'adultes. Documentaire, récréatif, ou de fiction, il peut également, dans le combat laïque mené contre l'école confessionnelle, (particulièrement âpre en Bretagne, par ex), contribuer à l'éveil des consciences. A partir de l'imprimerie, Freinet va développer d'autres outils pédagogiques: **les textes libres** sont rassemblés dans un «**Livre de vie**» que chaque élève possède désormais et qui devient livre de lecture, selon la méthode naturelle qui respecte le rythme de chaque enfant. Le succès des échanges interscolaires, donnent lieu à la création d'une revue «**La Gerbe**», entièrement écrite et illustrée par les écoliers. **Des fichiers auto- correctifs sont créés pour chaque matière**. Une nouvelle revue éducative, voit le jour: **La Bibliothèque de Travail (BT)**. Freinet devient

populaire dans le milieu de l'enseignement, et même au-delà, puisque le grand quotidien, *Le Temps* lui rend hommage à travers un article intitulé, «*l'école de Gutenberg*». Freinet est désormais un pédagogue reconnu internationalement, mais l'affaire de St Paul de Vence ou Freinet

vient d'être nommé va lui donner, bien malgré lui, une notoriété nationale. A St Paul, Freinet est responsable d'une classe de 49 élèves dans une école vétuste. Il sollicite l'ouverture d'une seconde classe, qui, il l'espère, pourrait être attribuée à son épouse avec laquelle, il souhaiterait mener ses projets pédagogiques: Ils n'obtiennent pas satisfaction. Un différent l'oppose ensuite à son administration à propos du rapport d'inspection de son adjoint. Menacé de mutation d'office, Freinet cède sur les conseils de son syndicat. Dans la nuit du 2 au 3 décembre 1932, une cinquantaine d'affiches de deux types différents sont apposées sur les remparts de la ville: Les unes reprennent un récit de rêve, qui isolé de son contexte, est considéré comme un appel au meurtre, les autres, accusent l'instituteur de faire de ses élèves de futurs bolcheviks. La municipalité d'obédi-



ence républicaine et démocratique appelle à une grève scolaire, l'administration mène une enquête. La presse nationale se fait l'écho de ce conflit qui est évoqué à l'Assemblée Nationale. Maurras lance une violente campagne dans «*l'Action Française*». Le préfet décide de traduire Freinet devant le Conseil Départemental de l'enseignement primaire qui le condamne à la censure. Il fait appel de cette décision devant le Conseil d'Etat, alors qu'une pétition de parents d'élèves l'accuse de faillir à son devoir de neutralité en faisant l'éloge de la révolution russe. Le 23 avril 1933, une foule hostile se presse devant l'école, dont les vitres volent en éclats: Freinet craignant pour la sécurité de ses élèves, et la sienne, sort un revolver. Les autorités académiques lui intiment l'ordre de quitter son poste, il refuse, car partir «serait abdiquer». Un comité d'action national est créé en sa faveur: d'éminentes personnalités lui apportent leur soutien: Blaise Cendrars, André Malraux, Victor Basch, Adolphe Ferrière. Au même moment éclate «*l'affaire Boyau*», victime d'insultes et de voies de fait après l'effraction de sa classe. Des incidents de même nature éclatent un peu partout en France. Je cite

Classe B



E. F.: «*Ce n'est plus alors le problème des questions pédagogiques qui était seule posée, mais la légalité républicaine tout entière mise en péril par les journées de février 1934*». Pour calmer les esprits, Freinet, accepte un congé de trois mois jusqu'à la prochaine rentrée

scolaire. En juin, le préfet, lui annonce son déplacement d'office. Refusant sa réaffectation à Bar-sur-Loup, il fait une demande de longue maladie qui est acceptée et demande sa retraite anticipée. Alors que le 14 juillet 1935, les partis de gauche sont réunis au stade Buffalo pour prêter le serment du Front Populaire, Freinet, au congrès de l'Internationale de l'Enseignement en août 1935 propose aux éducateurs et aux parents d'élèves la création d'un «*Front Populaire de l'Enfance*». Je le cite: «*il manque à ce pays le vaste mouvement de fond susceptible d'imposer aux gouvernements une action vigoureuse et coordonnée, en faveur non seulement de l'école mais de l'enfance et la jeunesse*». (Ces mots résonnent encore de façon très actuelle aujourd'hui...) Romain Rolland en prend la présidence et la charte fondatrice est présentée à

travers toute le France. Cette initiative ne rencontrera pas le succès escompté, car Freinet se heurte encore à des pesanteurs et des conservatismes puissants: sa pédagogie dérange, mais lui-même dérange plus encore, tant il a bousculé l'ordre établi. Seule alternative à la situation qui est lui est faite: la création d'une école expérimentale, coopérative, indépendante du pouvoir politique. Ce projet est d'abord rejeté par les militants, soucieux des frais de scolarité, inhérents à un tel projet, puis accepté. Sur les collines de Vence, au quartier du Poulier, le couple découvre un terrain ensoleillé et une petite maison, entourée de bois. Grâce à la famille d'Elise Freinet et d'amis, ils réussissent à les acheter. Freinet, après s'être heurté à de très nombreuses difficultés avec l'Education nationale manifestement décidée à annuller son projet, peut annoncer l'ouverture de son école-pensionnat mixte le premier octobre 1935. Il souhaite y accueillir, je le cite: «une majorité d'enfants du peuple, des enfants déshérités d'abord, puis des fils d'ouvriers et de fonctionnaires, et quelques enfants de bourgeois, s'il en vient». L'école ouvre avec quelques enfants, des petits israélites dont les familles ont fui l'Allemagne nazie et des petits réfugiés espagnols. Je cite E.F «le militantisme pédagogique rejoint le militantisme politique» et Freinet s'inscrit ouvertement dans la lutte contre le fascisme. C'est l'avènement du Front Populaire qui permet la reconnaissance officielle de cette nouvelle école. Freinet espère trouver un appui du gouvernement auquel il présente un «Nouveau plan d'étude français» et une réforme du système éducatif car, celle-ci est au programme du nouveau ministre de l'enseignement, Jean Zay avec lequel il correspond régulièrement.



Jean Zay

Si les apports des techniques Freinet inspirent le plan «Jean Zay», il ne sera jamais appelé pour les présenter, pas plus que pour travailler à un projet de réforme de l'Education nationale. Son appartenance au parti communiste et son attitude réfractaire à sa hiérarchie en sont probablement la cause et c'est le pédagogue Roger Cousinet qui devient la référence

à la pédagogie nouvelle. Par contre, ses outils pédagogiques tels que le cinéma, le théâtre, le phonographe, la radio ou l'éducation physique pénètrent progressivement dans les écoles de France. D'autres causes mobilisent Freinet: Les congés payés venant d'être institués, Freinet œuvre en faveur de la politique gouvernementale d'accès aux loisirs: Il s'intéresse au développement des Auberges de jeunesse et au Tourisme vert. Son école devient pendant l'été un centre d'accueil pour enfants et adultes qui souhaitent vivre selon des méthodes naturistes, chères à Elise Freinet. En août 1939, au dernier congrès de la CEL, la participation de Freinet s'intitule: «*L'école au service de l'idéal démocratique*», je cite E. F. «ce fut un beau stage de fraternel travail et de fraternelle amitié». «*L'éclatement de la guerre changea le cours des choses. Les hommes appelés par une mobilisation soudaine s'en allaient dans le chaos*».



Ainsi que Freinet l'avait rappelé lors du dernier congrès, tous doivent participer à la lutte contre le fascisme pour que la démocratie et la liberté triomphent: Au sein de sa classe, responsabilité et solidarité sont les maîtres mots. Ses élèves écrivent des lettres aux soldats. Ce sont «*Les lettres à nos amis mobilisés*». Ils organisent des collectes pour préparer et leur envoyer des colis. Mais la censure veille et le journal des enfants de l'école «*Les pionniers*» est interdit. Si la période du Front Populaire est la seule, durant laquelle, Freinet n'a jamais été inquiété par la police, les tracasseries et les perquisitions se multiplient désormais. Le 20 mars, Freinet est envoyé au camp d'internement de St Maximin. Elise supervise le travail des enfants qui travaillent en mode d'autogestion, mais elle est aussi l'objet d'une surveillance incessante, reçoit l'ordre de renvoyer ses petits élèves et ne peut garder auprès d'elle que les enfants orphelins. Dix mois après, les scellés sont mis sur les locaux de la CEL et l'école est cédée à

un centre d'accueil tchécoslovaque. Avertie qu'elle allait être arrêtée, après avoir mis les orphelins en sécurité, Elise Freinet doit quitter Vence. Au camp, malgré, des conditions de détention très rudes, et une santé précaire, Freinet travaille inlassablement et rédige des ouvrages fondamentaux: «*l'Expérience tâtonnée*», «*Essai de psychologie*» et «*l'Education du travail*». Je cite E. F. : «*C'est autour de la grande épopée travail que se joue le destin de l'homme; c'est aussi autour de l'activité de l'enfant que se joue l'avenir de l'adulte. Le travail dans son destin individuel comme dans un aspect social est le grand levier qui décide de la libération des individus à condition cependant que dans la trajectoire historique lui soit assigné, un rôle de libération, d'émancipation de l'homme*». Malgré un état de santé qui se dégrade dangereusement, Freinet est transféré dans plusieurs camps, puis libéré et assigné à résidence. Il rejoint les siens à Vallouise

dans les Hautes Alpes. En 1944, il s'engage dans la résistance et prend la direction du maquis FTP du Briançonnais. De cette expérience, Freinet, nous a laissé un recueil de poèmes «*Images du maquis*» à la gloire des maquisards et illustrés par sa femme de vingt fusains. Je cite Delphine Lafon: «*A l'instar d'Eluard ou d'Aragon, il participe au courant littéraire qui puisse son inspiration dans l'action et hisse l'idéal de la fraternité au niveau d'une geste patriotique faite d'héroïsme et de fraternité*». Avec l'étiquette PC, il anime le Comité départemental de libération de Gap et s'occupe des enfants victimes de la guerre. L'école de Vence ouvre en 1945. Le mouvement Freinet s'organise en 1947, en Institut Coopératif de l'Ecole Moderne. Face aux calomnies, lancées contre eux, Elise et Célestin Freinet quittent le PC en 1948 après 22 ans d'adhésion. Le film de J.P Le Chamois en 1949, «*L'école buissonnière*», popularisera l'œuvre de Freinet et aura un très grand succès. Le congrès de

la FIFEM à Nantes en 1957 (Fédération Internationale des Mouvements d'Ecole Moderne) consacre le rayonnement international de sa pédagogie. L'école de Vence est reconnue comme école expérimentale et ses enseignants pris en charge par le Ministère de l'Education Nationale, qu'il l'achète et la place sous tutelle de l'Inspecteur d'Académie de Nice: la vocation de l'école étant de: préserver la pédagogie qui a été voulue par Elise et Célestin Freinet. En 1968, est adopté «**la Charte de l'École Moderne**». L'UNESCO rend un hommage solennel à C.F en 1966 pour le centenaire de sa naissance en rappelant

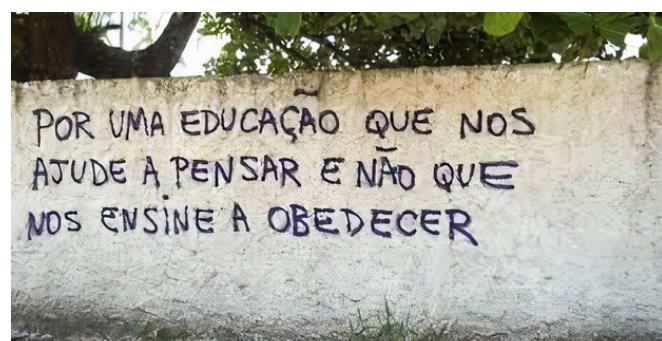
l'universalité de son œuvre et l'école de Vence est classée au patrimoine du XXe siècle des Alpes Maritimes.

Ainsi, s'achève l'évocation de la vie d'un homme, empreint à mes yeux d'une grande humanité, précurseur de la Déclaration des Droits de L'Enfant. Fidèle à ses convictions, il est resté aux

côtés des enfants les plus démunis. Sa pédagogie leur a permis d'être acteur de leurs apprentissages et de bâtir leurs savoirs à travers des situations de recherche, «**le tâtonnement expérimental**», en favorisant **le développement de leur esprit critique, d'analyse et de synthèse et en les amenant à une réelle autonomie**.

Des milliers d'instituteurs et de professeurs, à travers le monde, pratiquent cette **pédagogie de la réussite, paritaire et bienveillante** dans les écoles Freinet ou dans l'institution scolaire qui s'en est inspirée. Dans la cour de l'école de Vence pousse un bel arbre, un chêne, il en est devenu le symbole. Freinet avait dit: «à la croissance de ce chêne, on verra l'épanouissement de l'école». Ce chêne, porteur des espoirs de Freinet est amené sans nul doute à grandir encore et encore...

Françoise Despres-Dervout.





# Da inescapável revolução no acesso à informação à necessária revolução no sistema de ensino

As alterações do modo de vida das últimas décadas não têm precedente no que diz respeito ao acesso dos cidadãos à informação. Estas alterações têm consequências, muitas das quais não conseguimos ainda antever na sua maior expressão, outras que já conseguimos começar a vislumbrar e outras ainda que já se fazem sentir fortemente.

Se os modelos de ensino mais tradicionais já não vinham a servir-nos da melhor forma, estando identificadas necessidades urgentes de mudança como a redução do número de alunos por turma e a necessidade de tornar o aluno efetivamente o centro do modelo educativo, hoje não é possível ignorar a mudança significativa nos hábitos de consumo de informação que se alteraram drasticamente na última década, especialmente para os mais jovens.

## Os modelos de Ensino

O modelo educativo que ainda prevalece no Ensino Público em Portugal, desde o Ensino Básico ao Ensino Superior, é ainda muito próximo do modelo educativo tradicional. Este último centra-se na elaboração de um programa de estudos nacional por disciplina e por ano e contempla a figura do professor no papel ativo, centrado em aulas tipo conferência em que o aluno tem papel passivo na transmissão de informação. Estas aulas são complementadas por sessões de resolução e aplicação de problemas orientadas pelos docentes e, especialmente no ensino básico, pela elaboração de trabalhos de casa (que chegam a ser atualmente objeto de alguma polémica). O modelo tradicional tem vindo a ser adaptado no sentido do maior envolvimento dos

alunos em trabalho autónomo e de grupo, mas esta componente depende bastante do docente e do estabelecimento de ensino, assim como dos meios disponíveis para o desenvolvimento de projetos mais ambiciosos.

Quando falamos de modelos de ensino ou de modelos educativos falamos de estruturas que tiveram ao longo da História diferentes organizações e metodologias: desde o método Socrático na Grécia antiga, baseado na inquirição e debate, com a intenção de fomentar o pensamento e análise crítica - como descrito na República de Platão, até ao sistema Prussiano, com o desenvolvimento da escola pública de massas que consolida um modelo de organização escolar assente na matriz pedagógica constituída pela classe (Figura 1). Por outro lado, as Universidades Inglesas de Cambridge e Oxford tiveram na sua matriz um sistema de tutorado, em que um grupo pequeno de alunos apresenta e debate material que produzem sob a orientação de um tutor. Compreensivelmente este modelo, apesar das suas vantagens no que diz respeito ao pensamento autónomo e crítico, não é facilmente adaptável ao ensino de massas...



Figura 1 Classe no ensino simultâneo (2)

Quando se refere o modelo de ensino tradicional, estamos em princípio a referir um modelo que é herdeiro do sistema de ensino Prussiano. Frederico o Grande em 1762 decretou a expansão do sistema de ensino obrigatório de forma que todos os cidadãos de ambos os sexos, com idades entre 5 e 13 ou 14 anos, fossem instruídos em conceitos educacionais essenciais, como a matemática, a escrita e a leitura, principalmente em escolas financiadas pelos municípios. Este sistema foi muitas vezes criticado pela intervenção do estado nos conteúdos a ensinar e pela sua obrigatoriedade, que nessa combinação podem conduzir

à padronização e à inculcação do serviço de uma ideologia, não sendo necessariamente promotor de valores como a liberdade e o pensamento crítico (1).

## E em Portugal?

Em Portugal (2) a democratização do acesso à Educação fez-se muito lentamente, com avanços e recuos, que nos trouxeram até ao 25 de abril de 1974 com cerca de 25% da população nacional considerada analfabeta. Esta lentidão e instabilidade são visíveis no número de anos de escolaridade obrigatória, que foi de 3 anos durante grande parte do Estado Novo, até 1964, mas que tinha atingido os 7 anos durante a curta primeira República, no início da qual os números do analfabetismo eram dramáticos, atingindo mais de 75% da população. Em 1964 a escolaridade obrigatória foi alargada ao 6º ano – quando na Europa já se discutia o alargamento da escolaridade obrigatória para os 10 ou 12 anos – iniciando-se então um conjunto de reformas no sentido da democratização e expansão da Educação escolar, pela mão de ministros da Educação como Leite Pinto e Veiga Simão. Estas reformas estabeleceram alguma continuidade no sistema educativo até 1986 com a aprovação da Lei de Bases de Educação<sup>1</sup> passados doze anos do 25 de abril.... O projeto de Educação contido na Lei de Bases tinha como objetivo a garantia de uma “*formação geral comum a todos os portugueses*”, implicando uma “*formação básica não especializada de caráter geral e universal, não socialmente distinta, durante, pelo menos 9 anos*”. Assim, a grande democratização do ensino em Portugal, com a escolaridade obrigatória a atingir os 12 anos apenas em 2009, fez-se principalmente com base num sistema tradicional de ensino nas escolas públicas, baseado em classes ou turmas com conteúdos programáticos definidos a nível nacional.

E na universidade? O Ensino Superior viu o número de alunos matriculados a crescer de forma muitíssimo significativa entre o final da década de 80 e o início do século XXI, tendo estabilizado a partir de então entre os 2.2% e os 2.4% da população residente, ou entre cerca de 3.4% e 3.9%, se se incluir o ensino politécnico, como se pode ver na Figura 2, onde não se pode ignorar a clara quebra verificada entre 2011 e 2015, revertida nos últimos 5 anos.

<sup>1</sup> Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro.

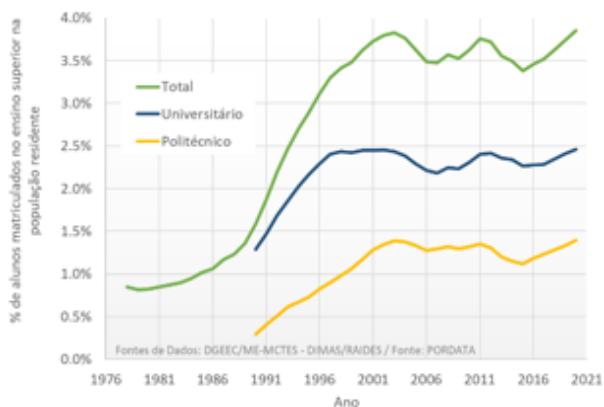


Figura 2 Percentagem de alunos matriculados anualmente no ensino superior, incluindo ensino universitário e ensino politécnico até 2020.

### Educação: um direito ou uma obrigação?

Os seres humanos são a espécie que mais demora a tornar-se adulta. Há uma bagagem de conhecimento enorme que tem de ser transmitida às crianças e jovens para poderem compreender, integrar e continuar a construir as sociedades em que vivemos. Podemos discutir e debater a carga ideológica desse conteúdo, quando é o estado que define os programas que devem ser lecionados. No entanto é indiscutível que, estando nós nos ombros de gigantes, cada indivíduo sem um sistema de ensino organizado dificilmente conseguirá abranger a parte essencial da quantidade de conhecimento que a humanidade adquiriu, no qual confiamos e no qual se baseia o funcionamento das nossas sociedades. É assim necessário que haja um consenso alargado na sociedade quanto aos conteúdos que são transmitidos durante o período de escolaridade obrigatória, que se podem prestar a maiores ou menores polémicas conforme a área disciplinar...

A Educação é reconhecida como um direito de todas as crianças do mundo, direito esse consagrado no art.7.º da Declaração dos Direitos da Criança (3), proclamada pela primeira vez unânime e não compulsoriamente pela Resolução da Assembleia Geral das Nações Unidas n.º 1386 (XIV), de 20 de Novembro de 1959, tendo este direito sido reforçado e alargado numa redação mais completa, no art.28.º da Convenção Universal dos Direitos da Criança (5) ratificada em 1990. Sendo um direito individual, a Educação tem um papel primordial na

construção do futuro de todos, porque idealmente é a base da construção de sociedades em que os indivíduos partilham do conhecimento e o utilizam para melhorar o mundo em que vivem. Uma das questões que se colocam hoje é qual a melhor forma de transmitir esse conhecimento nas sociedades globalizadas em que vivemos e que estão saturadas de informação com diferentes níveis de fiabilidade...

### A Educação e o acesso à informação

O acesso generalizado que hoje temos a diferentes tipos de informação - científica, histórica, comprovada, não comprovada, falsa, jornalística, de opinião - faz com que não seja a escola o principal veículo de transmissão de informação. No modelo de escola tradicional, o personagem central, o Professor, expõe informação, ensina a utilizá-la e, de preferência, promove o pensamento crítico sobre o exposto perante um conjunto de alunos que escutam de forma mais ou menos passiva. Atualmente o primeiro passo do processo, o da procura de informação sobre quase qualquer tema, está acessível a todos os que tenham uma ligação à internet e um tablet, telemóvel ou computador. O papel do Professor como fonte de informação perde assim a relevância face à necessidade crucial de orientação dos alunos para a seleção de informação adequada e factual e para a sistematização e utilização dessa informação. É sobretudo inestimável o papel do Professor na tarefa de orientar os alunos num processo de análise crítica da informação disponível.

### E as aulas teóricas no Ensino Superior?

Vem esta reflexão a propósito de recentemente anunciadas adaptações dos cursos do Ensino Superior a uma “*geração de nativos digitais*”, adaptações essas que podem incluir a redução do número de horas de aulas teóricas, a adoção do recurso a metodologias “*online*” (inclusive no pós-pandemia) e a atribuição de maior autonomia aos alunos na definição do seu currículo (5), sendo diversas as vozes a constatar que “*O modelo de ensino atual é muito expositivo, centrado no professor, e agora é tempo de fazer a transição para um mais centrado no aluno. Devemos aproveitar esta oportunidade para evoluir, porque a Educação continua a ser o elevador social mais eficaz*”(6). O exemplo de processo de adaptação que melhor conheço é o do

Instituto Superior Técnico (onde sou docente), que publicou em 2018 uma análise sistemática e detalhada ao seu Modelo de Ensino e Práticas Pedagógicas (7). Nesta análise começou-se por constatar que apesar do modelo de aprendizagem centrada no aluno ser preconizado pelo Processo de Bolonha, em vigor partir de 2006, a sua implementação foi “*deixada ao critério individual dos docentes, no pressuposto de que estes, por vontade e moto próprio, adquiririam as aptidões necessárias e encontrariam a melhor forma de o fazer. E embora tal possa ter ocorrido em vários casos, a expectável aversão à mudança levou a que muitos docentes simplesmente não tivessem alterado as práticas e crenças de muitos anos com a entrada em vigor do Processo de Bolonha.*” Analisando o modelo das aulas, foi constatado que as aulas teóricas eram geralmente longas e recitativas e que a maioria dos alunos as frequentava de forma passiva para recolher apontamentos. Os docentes apontaram a quase ausência de respostas a questões lançadas na aula, associada a um absentismo crónico dos estudantes a partir da fase inicial do semestre. Foi opinião geral dos estudantes que as “*aulas teóricas de pouco ou nada servem, em particular nos casos em que abundam apontamentos de qualidade e exames resolvidos dos anos anteriores nos repositórios*”. Ou seja, a informação está disponível “online” para todos. Para quê assistir às aulas e perder tempo precioso necessário na preparação de trabalhos e projetos?

A análise das aulas práticas revelou também que a experiência de aprendizagem dominante se resumia à resolução de problemas definidos de forma clara pelos docentes, com tipicamente uma solução única, obtida através de uma abordagem bem definida. Ou seja: um ensino quase algorítmico com pouca necessidade de uma análise mais crítica pela parte dos estudantes. Também nas aulas laboratoriais a prática prevalente era a de execução de protocolos laboratoriais predefinidos pelos docentes que os estudantes executavam, pouco intervindo na definição e planeamento experimental. Estas metodologias, muito embora possam servir para o ensino simultâneo de um número significativo de alunos, que acabam por passar nos exames e terminar os seus cursos, não promovem o desenvolvimento do espírito crítico, inventivo e criador, de base científica, nem são a melhor forma de preparar os alunos para antecipar, intervir e

responder aos desafios futuros da sociedade. O modelo de ensino proposto e que começará a ser posto em prática no ano letivo que agora começa, tenta resolver os problemas identificados através de uma abordagem centrada no aluno e da implementação de um modelo ativo de aprendizagem, com forte responsabilização e reforço do trabalho autónomo dos estudantes. Este modelo passa por promover a aprendizagem baseada em projetos, na investigação e na resolução ativa de problemas, incluindo uma avaliação verdadeiramente contínua em todas as unidades curriculares. E é nessa mudança de paradigma de ensino, que se inclui a redução do número de horas de aulas teóricas nalguns casos, ou, pelo menos, o reforço do cariz teórico-prático destas aulas com o objetivo de se promover o enquadramento da matéria, incluindo exemplos, demonstrações experimentais ou computacionais, de forma que este tipo de aulas perca parte do seu caráter recitativo e de exposição exaustiva. Pretende-se também que as aulas práticas sejam de aprendizagem ativa, eliminando a centralidade focada no docente, funcionando em pequenos grupos e como complemento ao trabalho desenvolvido pelos estudantes em casa, esperando-se também na componente laboratorial laboratório um papel mais ativo dos estudantes na conceção, design e condução de experiências.

### Em jeito de conclusão

As mudanças no modelo de ensino no Ensino Superior para um modelo de ensino centrado no aluno são necessárias, sendo a redução do peso da componente letiva teórica anunciada genericamente para o Ensino Superior uma boa medida nesse contexto. Fora desse contexto é uma medida que pode ser preocupante, devendo evitar-se a tentação de substituir professores por recursos online, o que agravaría alguns dos problemas identificados no modelo atual. Para que a mudança anunciada seja bem-sucedida as instituições de Ensino Superior devem apostar na qualidade dos corpos docentes, assegurando-lhes a formação necessária, reforçando-os com assistentes e monitores e colaborando com investigadores e com empresas, num acompanhamento integral dos estudantes, à semelhança das boas práticas das melhores instituições internacionais de Ensino Superior.

Patrícia Serrano Gonçalves

- (1)[https://www.academia.edu/7406389/Origem\\_da\\_educa%C3%A7%C3%A3o\\_obrigat%C3%B3ria\\_um\\_olhar\\_sobre\\_a\\_Pr%C3%A7aAssia](https://www.academia.edu/7406389/Origem_da_educa%C3%A7%C3%A3o_obrigat%C3%B3ria_um_olhar_sobre_a_Pr%C3%A7aAssia)
- (2)<http://in-learning.ist.utl.pt/modos-de-organizacao-escolar.html>
- (3)[https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/historical-development-60\\_pt-pt](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/historical-development-60_pt-pt)
- (4)[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs\\_referencia/declaracao\\_universal\\_direitos\\_criancapdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/declaracao_universal_direitos_criancapdf)
- (5)[https://www.unicef.pt/media/2766/unicef\\_convenc-a-o\\_dos\\_direitos\\_da\\_crianca.pdf](https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf)
- (6)<https://leitor.expresso.pt/semanario/semanario2540/html/primeiro-caderno/sociedade/revolucao-em-curso-nas-universidades>
- (7)<https://www.publico.pt/2021/03/09/sociedade/noticia/modelo-ensino-seculo-xix-alunos-seculo-xxi-1953718>
- (8)<http://conselhopedagogico.tecnico.ulisboa.pt/plenarios/mepp-2122-modelo-de-ensino-praticas-pedagogicas-2122/documentos/>



# Une école laïque pour vivre ensemble et former des citoyens.



**I.** Il y a 150 ans, au cours des 72 jours fulgurants de la Commune de Paris, la question de l'éducation fut posée comme «*la question mère, qui embrasse et domine toutes les questions politiques et sociales*». Elle devait devenir «*un service public de premier ordre*.»

L'éducation devait être la traduction de l'égalité naturelle des hommes.

Le Frère Édouard Vaillant peut être considéré comme le véritable fondateur de l'école laïque, gratuite et obligatoire dont il jette les bases par son arrêté du 22 mai (1871), instituant la gratuité, créant les premières écoles primaires de filles et les collèges professionnels qui délivrent un enseignement «*integral*» donnant aux élèves, à côté de la formation professionnelle, un solide bagage de culture générale.

**L'ÉCOLE LAÏQUE  
ET  
GRATUITE**  
- 22 avril 1871 -



Edouard Vaillant

L'instruction religieuse doit être radicalement supprimée des écoles publiques. Aucun signe religieux ne doit être présent dans les écoles publiques. Enfin les congrégations doivent être chassées de ces écoles où ne doivent plus enseigner que des laïcs.

Les bases de l'école, ce sont la science et la raison. Dans l'école, il ne faut employer «*que la méthode expérimentale ou scientifique, celle qui part toujours de l'observation des faits, quelle qu'en soit la nature, physiques, moraux, intellectuels*».

L'école publique doit pouvoir accueillir athées ou croyants, français et étrangers, filles et garçons. L'enfant doit disposer d'une certaine liberté: Il faut «veiller à ce que, désormais, la conscience de l'enfant fût respectée et rejeter de son enseignement tout ce qui pourrait y porter atteinte». A côté des sciences et des lettres, notons aussi l'importance accordée par la Commune à l'enseignement des sports et des arts qui font l'objet de nombreuses mesures.



Jules Ferry

On peut se rendre compte de la conception visionnaire qui a guidé cette volonté d'éducation véritablement populaire.

L'œuvre de Vaillant, détruite par Mac Mahon, sera reprise douze ans plus tard par le Frère Jules Ferry.

Chaque commune de France avait alors son école publique laïque, et la plupart du temps l'instituteur faisait office de secrétaire de mairie.

Les Délégués Départementaux de l'Éducation Nationale, nommés par l'Inspecteur d'Académie, étaient là pour s'assurer que la laïcité était bien respectée.

**II.** Un autre élan a failli être donné à la Libération par le plan Langevin-Wallon, inspiré par les généreuses idées du Conseil National de la Résistance (Les jours heureux). Bien que n'ayant jamais été appliqué en tant que tel, il reste l'un des textes de référence essentiels en matière d'éducation. Il prévoyait, entre autres, un enseignement polyvalent obligatoire jusqu'à 18 ans (enseignement du 1<sup>er</sup> degré) et le 2<sup>e</sup> degré au-delà (ce que l'on appelle aujourd'hui l'enseignement supérieur).

L'enseignement du 1<sup>er</sup> degré serait organisé, après le cycle non obligatoire de la maternelle, en trois cycles obligatoires de 6 ans révolus à 18 ans avec un corps professoral unique de la maternelle à l'université. Les trois baccalauréats (général, technologique et professionnel) sont directement inspirés de ce plan, de même que l'unification du recrutement des enseignants à Bac+5.

**III.** Il y a 40 ans, on nous promettait un grand SPULEN (Service Public Unifié et Laique d'Éducation Nationale). Cela aurait pu se réaliser avec la nationalisation (bien entendu sans indemnité ni rachat) des officines privées, la plupart du temps catholiques. Las, les calotins ont réussi à mobiliser la droite la plus réactionnaire qui a fait plier le gouvernement de l'époque et entraîné la démission d'un (grand) ministre de l'Éducation Nationale, Alain SAVARY.



Aujourd'hui, nous sommes toujours dans un système dual, avec des résultats qui vont à l'encontre de ce que l'école est censée apporter: au lieu de combler les écarts face à l'éducation et à la culture, l'école les augmente. Un nombre croissant d'élèves quitte l'école primaire sans savoir lire (un peu plus de 15%), et ces écarts s'accroissent encore lors des années collège (le taux des élèves en grande difficulté à l'issue de la 3<sup>ème</sup> a augmenté de 30% en 10 ans).

#### CHARTE DE LA LAÏCITÉ À L'ÉCOLE



Philippe MEIRIEU parle «de ce système éducatif qui fonctionne tel une centrifugeuse qui tourne et exclut, qui détecte, trie et dérive.» Il poursuit en remarquant que «l'école n'est pas là pour dépister et alimenter cette centrifugeuse qui fait de l'exclusion son principe de fonctionnement au contraire de l'intégration.»

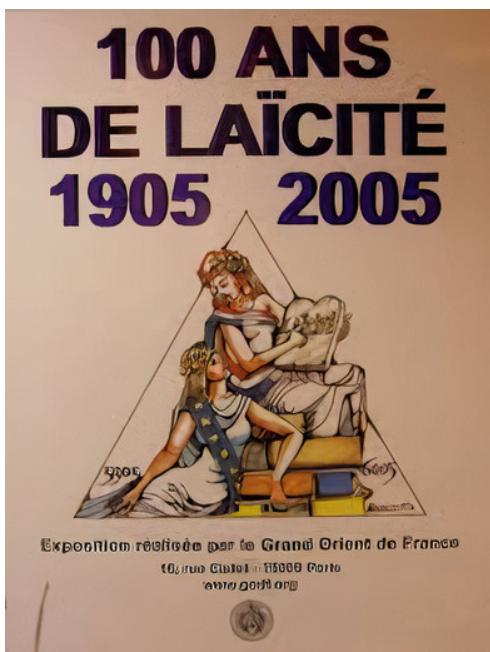
**IV.** Le ministre actuel a proposé de dédoubler certaines classes d'élèves issus de quartier défavorisés ; les enseignants de ces classes ont apprécié, mais dommage que cela se soit fait en supprimant des postes, notamment dans le secondaire, ou en fermant des classes rurales qui avaient pourtant un nombre d'élèves permettant de bien travailler.

D'autre part, on parle d'école inclusive, mais il y a un manque flagrant d'Accompagnants pour les Élèves en Situation de Handicap, et encore, au lieu de leur donner un véritable statut, on se contente de leur proposer 60 heures de formation !

Mais ce ministre tire sa gloire de la casse du baccalauréat, examen en voie de régionalisation et qui assure de moins en moins l'entrée dans l'enseignement supérieur. Les enseignants et les lycéens sont vent debout contre cette réforme.



**V.** Une spécificité française : dans chaque école de la République figure depuis quelques années une Charte de la Laïcité, complément indispensable de notre devise «Liberté Égalité Fraternité» apposée au fronton de chaque établissement. Certaines écoles profitent du 9 décembre (commémoration de la loi de séparation de l'Église et de l'État de 1905) pour produire un événement autour de cette valeur. Et le barbare assassinat du professeur Samuel PATY montre que cela reste un combat de tous les jours.



Bernard P. SARLANDIE  
SC Égalité, vallée de Bordeaux  
SC Émancipation, vallée de la Côte d'argent



*L’Institut d’Études et de Recherches Maçonniques  
(Grand Orient de France):  
un instrument au service de la recherche maçonnique*

*Origines, objectifs et activités (1974-2015)*

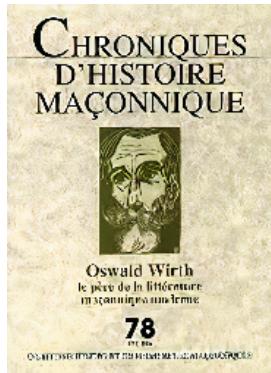
L’Institut des Études et de Recherches Maçonniques est une institution peu connue des francs-maçons, y compris des francs-maçons français, mais pourtant vieille de près d’un demi-siècle. Créé par une décision du Conseil de l’Ordre du Grand Orient de France en 1974, à l’initiative du Grand Maître Jean-Pierre Prouteau, son ambition initiale était de développer la qualité et la rigueur dans recherche maçonnique en renforçant ses liens avec les milieux universitaires et savants qui la regardaient souvent avec beaucoup de circonspection. Le projet originellement très ambitieux, -autour d’une approche globale de la recherche sur la franc-maçonnerie il était prévu 3 sections, historique, économique et scientifique- a été tôt recentré autour de la valorisation de la recherche historique. Autour de la pratique de l’histoire, de la connaissance des méthodes de cette discipline, le contexte était favorable, avec la préexistence de la Commission d’histoire au sein du Grand Orient de France, de la publication récente de la première édition du Dictionnaire de l’historien Daniel Ligou, de la publication de travaux historiques novateurs remarquables, comme ceux de Maurice Agulhon qui, le premier, analysa le fait maçonnique comme un fait de sociabilité, à partir de l’exemple de la Provence.



Le président élu fut logiquement un historien auquel l'on doit de nombreux ouvrages de référence sur la franc-maçonnerie française : André Combes.

Les activités pérenne et marquante de l'IDERM qu'a présidé ce dernier durant plus de 40 ans (1974-2015) ont revêtu deux formes : une revue, originellement annuelle (les *Chroniques d'Histoire Maçonnique*) ; la tenue de conférences mensuelles, rue Cadet, au siège du Grand Orient, destinées à maintenir le flambeau de la recherche mais aussi la cohésion associative nécessaire. Les Lettres de l'IDERM, nourries notamment de précieuses recensions d'ouvrages, ont aussi joué ce rôle depuis les débuts de cet Institut.

### Évolution et perspective (depuis 2015)



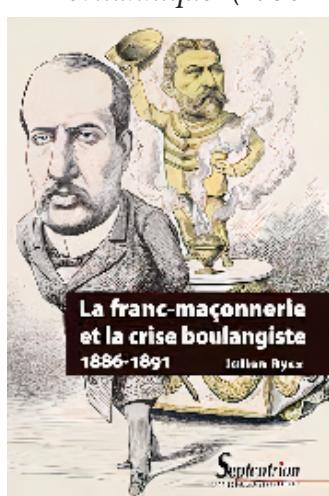
Depuis ma succession survenue en 2015 liée à mon statut d'historien (universitaire, auteur d'une thèse de doctorat sur la franc-maçonnerie en Normandie, directeur de l'écriture d'une Encyclopédie de la franc-maçonnerie chez Hachette, valorisation du riche fonds Gaboria...), l'IDERM s'est efforcée de pérenniser l'action engagée de longue date, mais avec aussi la perspective de la densifier en tirant le meilleur profit des nouveaux supports éditoriaux (Confort Éditions, Collection Monde Maçonnique des Presses Universitaires de Bordeaux), et de la politique d'extériorisation du Grand Orient de plus en plus affirmée.

Dans cette perspective, deux évolutions ont marqué l'activité de l'IDERM durant cette période et vont marquer les années à venir :

- Une évolution éditoriale caractérisée par la densification de notre action autour du soutien aux auteurs engagés dans les études sur la franc-maçonnerie, de la publication de la revue *Chroniques d'Histoire maçonnique* -dont j'assure la codirection en chef avec Pierre Mollier, devenue bisannuelle et qui se caractérise par une ouverture croissante vers la recherche historique la plus actuelle sur la franc-maçonnerie -sans négliger apports des travaux engagés dans les loges-, de même que par une meilleure couverture médiatique (la revue est sous Cairn depuis 2019), et par un lien plus fort avec les programme des journées d'études devenues annuelles depuis 2017, lesquelles sont aussi l'objet d'ouvrages plus ambitieux, à l'instar de «*Franc-maçonnerie et éducation*», parue chez Maisonneuve et Larose en octobre 2021, de «*La franc-maçonnerie dans les colonies*» en 2022, également chez Maisonneuve et Larose. La création d'une collection dédiée à l'étude de la franc-maçonnerie est envisageable.
- Un autre point nouveau réside dans la diversification et la provincialisation des actions de l'IDERM, avec notamment par la tenue d'expositions, commencées en 2015, prolongées en 2019, suspendues provisoirement en raison de la crise sanitaire.
- Un dernier point est la mise en place de deux Prix de la recherche maçonnique, de thèse et de master, en 2016, vecteur clé de reconnaissance de la recherche maçonnique et de la consolidation des liens avec les milieux académiques, à plus forte raison lorsque deux des quatre thèses récompensées (Simon Deschamps, *Sociabilité maçonnique et pouvoir colonial dans l'Inde britannique (1730-1921)*) et un master (Julien Rycx, *La franc-maçonnerie et la crise boulangiste (1886-1891)*, Collection Histoire et civilisations, Presses Universitaires du Septentrion, août 2019) ont été publiés.

L'internationalisation de son action devrait nourrir également la prochaine étape de l'action de l'IDERM.

Eric Saunier, président de l'IDERM



# LIBERDADE DE GÉNERO



---

*abafa-palhinha; arrombado; paneleiro; larilas; lelé; bicha; baitola; abichanado; lingrinhas; maricas; miasco; rabo; rabogay; rabeta; rebola; rabolho; panasca; panisga; panilas; panão; panuco; picolho; viado; perobo; boiola; frozô; roto; gay; bamby; xibungo; rasgado;*

*fufa, fessureira, sapatona, camionista, caminhoneira, lambe-carpetes... até nos insultos as mulheres são discriminadas... há muito menos, é como nos salários.*

Depois da poesia, um discurso com alguns anos, mas que deveria ser de todos os dias, tenhamos a esperança que o seja:

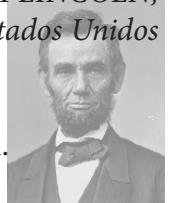
*Há 87 anos, os nossos pais deram origem, neste continente, a uma nova Nação, concebida na Liberdade e, consagrada ao princípio de que todos os homens nascem iguais.*

*Encontramo-nos atualmente empenhados numa grande guerra civil, pondo à prova se essa Nação, ou qualquer outra assim concebida e consagrada, poderá perdurar. Eis-nos num grande campo de batalha dessa guerra. Eis-nos reunidos para dedicar uma parte desse campo ao derradeiro repouso daqueles que, aqui, deram suas vidas para que essa Nação possa sobreviver. É perfeitamente conveniente e justo que o façamos.*

*Todavia, numa visão mais ampla, não podemos dedicar, não podemos consagrar, não podemos santificar este local. Os valentes homens, vivos e mortos, que aqui combateram já o consagraram, muito além do que nós jamais poderíamos acrescentar ou diminuir com os nossos fracos poderes.*

*O mundo muito pouco atentará, e muito pouco recordará o que aqui dissermos, mas não poderá jamais esquecer o que eles aqui fizeram.*

*Cumpre-nos, antes, a nós, os vivos, dedicarmo-nos hoje à obra inacabada até este ponto tão notavelmente adiantada pelos que aqui combateram. Antes, cumpre-nos a nós, os presentes, dedicarmo-nos à importante tarefa que temos pela frente – que estes mortos veneráveis nos inspirem a uma maior devoção à causa, pela qual deram a última medida transbordante de devoção – que todos nós aqui presentes, solememente admitamos, que esses homens não morreram em vão, que esta Nação, com a graça de Deus, renasça na liberdade, e que o governo do povo, pelo povo e para o povo, jamais desapareça da face da Terra. Disse ABRAHAM LINCOLN, a 19 de Novembro de 1863, na consagração do Cemitério Militar de Gettysburg, Pensilvânia, Estados Unidos da América.*



1. Sexo: características biológicas que definem os seres humanos como mulher ou homem.
2. Intersexo: pessoa com características sexuais que incorporam aspectos da biologia masculina e da biologia feminina, tal como estas são entendidas por normas sociais e médicas. Por vezes, a pessoa é sinalizada como intersexo logo à nascença; outras vezes isto acontece mais tarde, nomeadamente na puberdade; noutros casos ainda, a própria pessoa nunca chega a sabê-lo.
3. Características sexuais: conjunto de atributos de natureza física que abrange as características sexuais primárias, como os órgãos genitais internos e externos, e as características sexuais secundárias, manifestas nomeadamente, em massa muscular, distribuição capilar, estatura e tom de voz.
4. Género: atributos e expectativas socialmente associadas a ser-se do sexo feminino ou do sexo masculino, bem como às relações entre mulheres e homens. Estes atributos, expectativas e relações são socialmente construídos, variando consoante a sociedade e o período histórico. Assim, o género abrange um conjunto amplo de representações relativas a comportamentos que condicionam o que é esperado, permitido e valorizado numa mulher ou num homem. Na maioria das sociedades, existem diferenças e desigualdades entre mulheres e homens no que diz respeito às responsabilidades atribuídas, às atividades empreendidas, ao acesso aos recursos e ao controlo sobre os mesmos, bem como às oportunidades no acesso à tomada de decisão. O género inclui-se num contexto sociocultural mais abrangente, no qual se integram outros fatores importantes para a sua análise como a origem racial e étnica, a idade, o nível de pobreza, etc. O conceito de género é também importante para compreender o contexto da identidade de género.
5. Identidade de género: experiência interna e individual sentida por cada pessoa relativamente ao género com que se identifica, que pode ou não corresponder ao sexo atribuído à nascença. Pode envolver, se livremente escolhido, a modificação da aparência ou do corpo por meios cirúrgicos, farmacológicos ou de outra natureza e outras expressões de género, incluindo o comportamento, o vestuário, a expressão verbal e corporal.
6. Expressão de género: modo como cada pessoa exprime a sua identidade de género, envolvendo aspectos diversos como o comportamento, o vestuário, a expressão verbal e expressão corporal. Ao contrário da identidade de género, a expressão de género corresponde ao que pode ser observado do exterior.
7. Transgénero (ou Trans): pessoa cuja identidade de género não corresponde ao sexo que lhe foi atribuído à nascença. Pode desejar ou não a modificação da aparência ou do corpo por meios cirúrgicos, farmacológicos ou de outra natureza. Sinónimo de transgénero.
8. Orientação sexual: atração afetiva e/ou sexual por pessoas de sexo diferente (heterossexual), do mesmo sexo (gay ou lésbica) ou de mais do que um sexo (bissexual).
9. LGBTI: sigla usada para referir de forma conjunta as pessoas lésbicas, gays, bissexuais, trans e intersexo. Existem mais adições a esta sigla.

O facto de se ser homem não faz parte da vida privada. O facto de se ser “branco” não faz parte da vida privada. O facto de se ser gay não faz parte da vida privada, são dimensões da identidade de uma pessoa, de quem essa pessoa é, das características que lhe dão ou tiram poder em termos sociais.



Da vida privado, são relações que se tem, do que se gosta ou não gosta no sexo, ou até se se gosta de sexo. Todos teremos que ter o direito de manter a vida privada, privada. O direito, mas não o dever.

A identidade não faz parte da vida privada, pois é a face visível de uma qualquer pessoa.

As pessoas heterossexuais não precisam de apregoar a sua heterossexualidade porque o pressuposto cultural generalizado, continua a ser o de que as pessoas são heterossexuais (e estatisticamente são 90% da população, pelo que o pressuposto tem uma base real). Quando se olha para pessoas no autocarro ou no supermercado, não se percebe que estão ali várias pessoas homossexuais. O pressuposto automático nas cabeças é, o de que todas as pessoas são heterossexuais. O pressuposto é errado (e isso tem consequências graves também em campos como a saúde ou a educação ou a segurança ou a justiça, que têm que ser feitas a pensar em todas as pessoas), pois estatisticamente 10% das pessoas não são heterossexuais.

Mesmo assim, mesmo não precisando, as pessoas heterossexuais passam a vida a apregoar a heterossexualidade porque falam da vida privada, ou seja, das relações que têm. Põem a fotografia do casal em cima da secretária sem sequer hesitar ou pensar duas vezes.

As pessoas homossexuais ou bissexuais só existem se disserem que o são. São cátivos. Estão cátivos. Porque por um lado ninguém espera que o sejam (são estatisticamente uma minoria) e porque, por outro lado, a orientação sexual, ao contrário de outras categorias identitárias que geram discriminação, não é visível (a não ser que se queira). Assim os preconceitos e pressupostos da nossa sociedade carregam de correntes estas pessoas.

Ao longo do tempo, a discriminação funcionou sempre com base no silenciamento: se ninguém disser que é lésbica ou gay, então “essas pessoas” não existem e não temos essa chatice de ter que perceber que existem. É que, depois ainda vão ter a mania de que têm direitos. Porque objetivamente, as pessoas homossexuais ou bissexuais, foram esbulhadas dos seus bens, e o seu Templo foi destruído. A sua cidade foi destruída.

O silêncio é, portanto, e continua a ser, a principal medida da discriminação. Do medo que sempre foi imposto. E o silêncio tem custos enormes na vida das pessoas homossexuais. Criticar quem quebra o silêncio por ter quebrado o silêncio, é precisamente apoiar a discriminação. E é discriminar, porque ninguém exige silêncio a pessoas heterossexuais, que poderão ter a sua fotografia de casamento na sua secretária e ninguém dará qualquer importância.

Não perceber, isto é, não perceber nada. E não querer perceber ou não querer pensar no assunto é querer discriminar.



É claro que não há qualquer simetria em dizer-se que se é homossexual ou em dizer-se que se é heterossexual. Porque não é comum ser alvo de crimes de ódio por ser heterossexual. Infelizmente, não é o caso para lésbicas e gays, que sempre cresceram a ouvir-se como insulto.

Todos nós já fizemos pranchas ou balaústres, sobre temas diversos e os temas “civilizacionais” são favoritos; acontecendo sempre, seja no corpo, seja depois no debate, a mesma e correta conclusão: determinada situação só se altera sistematicamente através da educação. Apenas a educação fará as pessoas, as famílias, uma comunidade, uma nação, um país, uma civilização, a humanidade, progredir e superar as suas insuficiências. Apenas a educação lava as lágrimas e afasta a miséria.



Tivemos, por estes tempos, uma nova polémica que polarizou a sociedade portuguesa, o caso da objeção de consciência que um Pai alegou para que os seus dois Filhos não frequentassem a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, invocando que entendia que a educação sexual e de género têm cariz moral e, como tal, não competem à escola. Evidentemente que a disciplina era obrigatória e a sua não frequência implicaria a retenção dos alunos.

No referencial de Educação para a Saúde, apresentam-se como objetivos nesta área da disciplina em apreço: “*respeitar e aceitar a diversidade na sexualidade e na orientação sexual*”, “*desenvolver uma atitude positiva no que respeita à igualdade de género*” ou, “*distinguir os diferentes métodos contraceptivos*”. Tipicamente corresponde a apenas uma aula semanal de 45/50 minutos. Uma aula semanal de 45/50 minutos!

Os temas estão organizados em três grupos: um obrigatório para todos os níveis de escolaridade, um segundo que deve ser abordado em dois ciclos de ensino e um terceiro com opções a trabalhar num ano. O primeiro grupo de temas obrigatórios inclui direitos humanos, igualdade de género, interculturalidade (diversidade cultural e religiosa), desenvolvimento sustentável, educação ambiental e saúde. O segundo grupo inclui sexualidade, media, instituições e participação democrática, literacia financeira e educação para o consumo, segurança rodoviária e risco. O terceiro grupo contempla empreendedorismo, defesa e paz, bem-estar animal ou voluntariado, por exemplo.

Apenas a parte respeitante aos conteúdos de “*respeitar e aceitar a diversidade na sexualidade e na orientação sexual*”, “*desenvolver uma atitude positiva no que respeita à igualdade de género*” ou “*distinguir os diferentes métodos contraceptivos*”, gerou a já referida objeção de consciência, sob o argumento de que a educação sexual e de género têm cariz moral e, como tal, não competem à escola. Assim, e apesar de todas as guerras a respeito, de todos os veneráveis mortos... de todos os cemitérios... de todas as consagrações, alguém parece não concordar com direitos humanos de outros humanos, e pretende afastar as suas crianças de uma ferramenta de educação progressista e que tenta contrabalançar as ideias pré-existentes na nossa sociedade, ainda que essas ideias sejam tecnicamente erradas, e humanamente inaceitáveis. Então para quê a Clemência? Para quê deixar a cada um, o seu espaço para a reconstrução do seu Templo?

Da mesma forma que existem pessoas que entendem que a temática de identidade de género é desnecessária, e que tudo o que não corresponder à sua ideia, será no mínimo um desvio, e para muitos um pecado e o simples endereçamento do tema, uma conceção ao demónio; Existiam pessoas no sul dos Estados Unidos da América, que pensavam (e assim educavam os seus filhos) que os negros não eram pessoas, pelo que poderiam ser tratados como animais e muitos os tratavam pior do que os animais eram tratados na época. Invoquei Abraham Lincoln, pois faz-me recordar que as ideias de Liberdade, Igualdade e Fraternidade, existem porque alguém lutou e morreu por elas, porque alguém fez a coisa certa.



Alguém persistiu na ideia de que a humanidade não podia ficar apenas com o recebido dos seus Pais, que tinha que progredir e acrescentar algo aos seus Filhos.

Fazer a guerra pode ser um caminho que seja necessário para que a Humanidade progrida, mas a Educação é um caminho muito mais fácil, pois evita o sofrimento humano e porque parte do princípio de que cada um de nós é responsável pelo Outro e que se acrescenta, quando acrescenta ao Outro. Nós somos os guardas uns dos outros.

*Génesis 9:6: “Perguntou, pois, o Senhor a Caim: Onde está Abel, teu irmão? Respondeu ele: Não sei; sou eu o guarda do meu irmão?”*

Temos, isso sim, de condecorar o Outro, aquele que fomos educados a desprezar, aquele que apenas imaginamos carregado de correntes e afastado de nós. Condecorar, como Homem, como um nós, como um dos Grandes da nossa Corte, devolver-lhe os seus bens mais preciosos: a sua Dignidade, a sua Liberdade, reconstruir com ele o Templo. E abraçá-lo e transmitir-lhe as marcas particulares da Amizade e da Estima, pois são merecidas, como as são a todos os Homens.

Construímos a Ponte, e consagramos a Liberdade de Passagem. E mesmo que a passagem possa ser disputada, e que até se possam perder as Insígnias de Honra, jamais se perderá jamais a Espada da Liberdade, e assim armado e empunhando a Colher de Pedreiro, qualquer Templo será facilmente reconstruído.

Que todos nós, solememente admitamos que estes Homens não sofreram em vão, e que este Templo assim consagrado, renasça para Liberdade nos nossos corações, e que jamais desapareça da face da Terra.

José

#### Referências

- Dicionário aberto de calão e expressões idiomáticas, de José João Almeida, Universidade do Minho.
- [www.cig.gov.pt](http://www.cig.gov.pt) da Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género.
- Página no Facebook de Paulo Corte-Real, presidente da ILGA Portugal.
- Expresso | Cidadania: o que se ensina na disciplina da polémica
- Ritual de referência 3<sup>a</sup> ordem GCGP - RF



# RITO FRANCÊS

## HERMENÊUTICA DO RITO FRANCÊS



---

*“o trabalho da memória é essencial para prestar justiça ao Rito Francês e aos seus valores, às suas raízes, à sua história, às suas atribulações, e sobretudo à sua enorme vitalidade”*

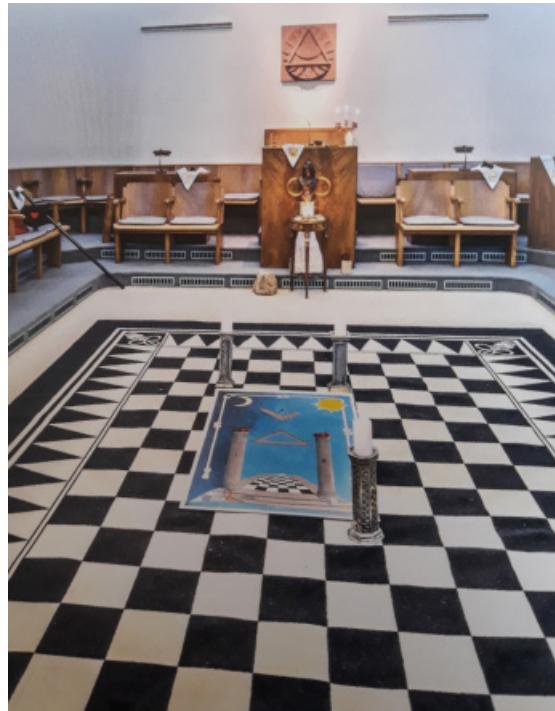
*Laure Caille*

---

A história do Rito, nascido na fronteira entre dois mundos, o do absolutismo esclarecido e do mundo moderno do contrato social, desenvolve-se no seio da nova sociabilidade, que ganha protagonismo numa sociedade em mudança e pela mudança. A sociabilidade maçónica é “uma associação de homens sábios e virtuosos, cujo propósito é viver em perfeita igualdade, estar intimamente unidos pelos laços de apreço, confiança e amizade, sob a denominação de Irmãos, e estimular-se uns aos outros na prática das virtudes”<sup>i</sup>.

Na sua diversidade, a Loja era a expressão local de uma micro-sociedade onde se experimentam novas relações sociais e novos modos de organização do espaço, enquanto se tornava o “centro da união”. As lojas setecentistas tinham por modelo de funcionamento dois sistemas ritualísticos: gálico e anglicano. A consolidação da maçonaria francesa exigia uma estruturação do Rito, que seria o Rito da maçonaria francesa. Em 1773, a Grande Loja de França transformada em Grande Oriente, instala solenemente o Duque de Chartres, e dá início a uma ampla reforma, que abarca lojas e rituais tendo em vista a implementação de uma estrutura de grande alcance, e afirmar uma autoridade centralizada. No Congresso de Dezembro daquele ano, é estabelecida uma comissão encarregada de estudar os diversos rituais usados nas Lojas, com a intenção de dar unicidade do Rito.

Rito primordial da maçonaria francesa do sec. XVIII<sup>ii</sup>, o Rito Francês (Moderno) é portador de uma tradição, que sendo fiel ao espírito das luzes dos seus iniciadores e à história da Obediência, é uma tradição inventada, no sentido dado por Hobsbawm, um conjunto de práticas de natureza ritual ou simbólica que visa inculcar valores e normas de comportamento, tacitamente aceites e normalmente reguladas por regras. De qualquer forma, o que naturalmente define o Rito Francês não são tanto as tradições que partilha com outros, mas as diferenças que o distinguem. E neste aspecto,



tanto podemos falar do princípio laicidade, como de um costume típico da maçonaria francesa, a prática de “pranchar”<sup>iii</sup>, tão estranha à maçonaria inglesa.

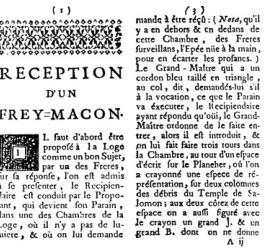
Os ritos são inerentes à vida humana, são constructos suportados pela linguagem dos mitos e os seus modos de significação, pelos símbolos e pelas metáforas que no seu conjunto constituem um Ritual. Mas, o ritual maçónico não é um fim em si mesmo, é um instrumento de socialização e cultura, que serve a transmissão de saberes e ideias, na procura da Verdade. Ao oferecer-nos um método de reflexão, o ritual abre o caminho para que cada um seja capaz, de por si mesmo, encontrar uma resposta às interrogações sugeridas pelos mitos, alegorias e símbolos.

O ritual é inseparável do rito, contudo, só a história é fonte de legitimidade maçónica, os mitos e as alegorias não devem ser transformados em palavras testamentárias do passado real, pois a sua função é a de construir sentido.

A estruturação do Rito Francês e seus rituais absorveu aquilo que os historiadores chamam as fontes documentais da maçonaria francesa, e que constituem os antecedentes dos rituais anteriores ao *Régulateur du Maçon*, tais

como: os *Devoirs Enjoins Aux Maçons Libres* (1735) de Mac Lean; o relatório sobre os segredos dos «*Friimassons*» (1737), divulgado pelo tenente da polícia René Hérault, que acolhido em algumas Lojas como documento oficial, se transformou numa espécie de manual para os próprios maçons<sup>iv</sup> - *Reception d'un Frey-maçon*, que foi tomado como primeiro ritual de Recepção do Aprendiz-Companheiro;

O *Secret des Francs-Maçons* (1744), do Abade Pérou que é o ritual impresso mais antigo da maçonaria francesa com instruções sobre a iniciação, numa loja parisiense, e que, contemplando apenas os dois primeiros graus, descreve as funções dos



Vigilantes na preparação do recipiendário e nas viagens da recepção, bem como do significado das espadas, o discurso do orador, o simbolismo dos passos do ocidente ao oriente, o juramento, e o abraço do Venerável ao recipiendário, bem como as palavras que lhe transmite. O uso das espadas estava carregado de simbolismo porque anunciaava a desejada igualdade de direitos. E, numa explicação bem à maneira de Anderson, o Abade Pérou deixa bem explicito que ao recipiendário se exige que desnude o peito, para a Loja ter a certeza de que ele não é mulher.



*Le catéchisme des Francs-Maçons* (1744), foi o primeiro documento elaborado com um objectivo de instrução, composto por um conjunto de perguntas e respostas para a aprendizagem de cada grau. Em 1745 aparecem *L'Ordre des Francs-Maçons trahi*, e *Le Sceau Rompu*, e outras apologias e panfletos, uns a atacar e outros a defender a maçonaria, como a “*Apologie sur les Francs maçons*”<sup>v</sup>, cuja autoria é atribuída a Procope<sup>vi</sup>, bem como canções mordazes, a que se juntavam textos regulamentares, estatutos e textos jurídicos e as chamadas Constituições inglesas.

Como refere Hervé Vigier, reinava naquela época a ausência de uniformidade relativamente ao costume de conferir graus e aos rituais utilizados. Mas a verdadeira crise que sofria a maçonaria, era a perda de saber, que lançou as lojas numa anarquia

teórica pela falta de rigor ritual. A organização dos rituais dependia das Lojas-Mães: Avignon, Marselha, Lyon, Paris...e cada uma com a sua idiosincrasia. Depois de duas tentativas para reformar os rituais, coube ao Irmão Alexandre-Louis Roëttiers de Montaleau, dar forma e conteúdo às propostas que foram sendo aprovadas parcialmente, relativas ao juramento, às questões da Câmara de Reflexões, ao discurso do orador, ao grau de companheiro, e ao grau de mestre.

Finalmente em 1785 o primeiro manuscrito sobre os rituais azuis do Rito Francês, apresentado por Roëttiers de Montaleau, estava concluído e aprovado, nascido de uma elaboração simbólica e de uma prática de quase cinquenta anos de franco-maçonaria, tendo sido elaborado no crivo dos valores humanistas de um período pré-revolucionário, impregnado de enciclopedismo, desenvolvimento da responsabilidade de cada pessoa na sociedade, e no ideal da liberdade. O Rito Francês é plenamente o rito do século das Luzes (Ph. Thomas).



Roëttiers de Montaleau

No início de 1772 é então criada uma Câmara de Graus com a finalidade de estruturar os Altos Graus. Seleccionar e sintetizar foi mais uma vez o trabalho de Roëttiers de Montaleau à frente de uma equipa perseverante e meticolosa. A alteração com mais impacto, terá sido a transformação da função de Mestre em grau, a partir da criação do mito de Hiram e das noções de arquitecto e construção. Impunha-se reorganizar os graus superiores existentes antes de 1780, surgidos depois da obra de Samuel Prichard: *Mansory Dissected* em 1730<sup>vii</sup>. A profusão de graus era de tal ordem, que a situação acarreou a necessidade de reformulação, harmonização e sintetização dos mesmos, e respectivos rituais, impondo-se um acentuado afastamento do escocismo reinante.

Esta fixação oficial do “*Regime*” do Rito Francês (Moderno), marca uma ruptura com as práticas maçónicas anteriores, instituindo uma estrutura organizada em 3 graus simbólicos, mais 4 graus superiores, filosóficos, o que institui um sistema próprio, a que foi acrescentada uma 5<sup>a</sup> ordem federadora. O Regime encerra assim todos os conhecimentos maçónicos, necessários ao conhecimento da Verdade.

Aprendiz, Companheiro, Mestre, Mestre Eleito/Mestre Escocês/ Cavaleiro do Oriente/Rosa-Cruz.

Os rituais circulando em forma fac-similada, só foram publicados em 1801, sob o título de *Régulateur du Maçon* (1785) para os graus azuis ou simbólicos e o *Régulateur des Chevaliers Maçons* (1788) para os graus filosóficos ou Altos Graus, da responsabilidade do Grande Capítulo Geral de França. Na sua finalidade, “os sete graus são um convite à procura incansável da verdade, pelo questionamento, uma dúvida permanente, mas também por uma participação à construção de uma sociedade mais igualitária e liberta de dogmas”<sup>viii</sup>. Todo este trabalho implicou conflitualidade e procura de consensos, mas o resultado deu corpo coerente ao Rito, e fez dele uma proposta pertinente para a construção do projecto maçónico.

A leitura do *Régulateur du Maçon* permite constatar que no essencial a mensagem ritual das Lojas Azuis se mantém, mais além de alguns detalhes que os diferenciam, como por exemplo:

- depois do painel da Loja ser preparado pelo Irmão Arquitecto-Preparador o Colégio entrava sem entrada solene, mas o Venerável era o último a entrar;

- não havia qualquer referência ao GADU, nem na abertura dos trabalhos nem no final, embora apareça como evocação ou invocação no momento de recepção dos três graus;

- a bateria de júbilo, e a bateria no encerramento dos trabalhos, repetida três vezes, era inicialmente Vivat-Vivat-Vivat, mas foi substituída em 1849 por Liberdade. Igualdade. Fraternidade, depois do GODF ter transposto o artº2 da declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão para a Constituição da Obediência, e ter decidido o seu uso ritual em 1877;

- naquele tempo tão pouco havia bateria de luto;
- para a entrada no 2º e 3º grau apenas se davam os passos de cada grau;

- os companheiros não precisavam de estar a sul;

- a cadeia de União e o Ósculo Fraterno não eram realizados antes dos trabalhos de banquete que se seguiam a todas as reuniões, e onde verdadeiramente se debatiam os assuntos que interessava a todos. Só se por algum motivo importante o banquete não fosse celebrado é que a Cadeia de União seria feita antes do encerramento dos trabalhos;

- o tempo dedicado ao ritual era normalmente de 20 minutos, enquanto o banquete demorava significativamente umas três horas, o que justifica a existência de um ritual próprio.

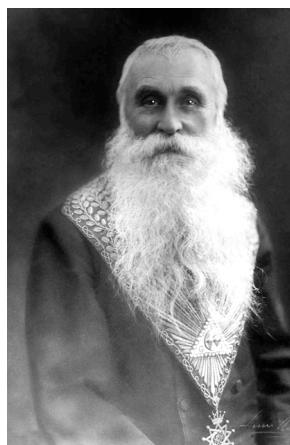
Depois da reforma de Roëttiers de Montaleau ocorreram mais cinco importantes reformas, entre 1858 e 1955, impulsionadas pelas transformações sociopolíticas e ideológicas de uma França em tumulto social e político.

Condicionadas pela ideologia política e moral, a reformas de Murat denunciam as ideias moralistas, deístas, dogmáticas do Príncipe, em cuja revisão dos rituais de 1858, manifesta uma vontade de controlar a instituição, nomeadamente através do Regulamento Geral das Lojas, e desenvolve uma coabitacão de dois ritos, o que contribuiu para que desvalorizar as Ordens de Sabedoria. A ele se deve a introdução da referência ao tríptico Liberdade, Igualdade e Fraternidade; as ideias positivistas do Irmão Amiable foram transpostas para as reformas de 1880 e 1887, com a justificação de acabar com as práticas supersticiosas. A ele se deve a retirada da invocação do GADU das práticas rituais introduzidas por Murat, e o esvaziamento da natureza simbólica dos rituais; O Congresso de 1877 faz alterações substanciais no relativo à liberdade absoluta de consciência, princípio fundamental do Rito Francês, dando uma natureza adogmática e liberal ao Rito. A consciência libertava-se da religião, e apoiava-se na Razão e na Ciência.

O Irmão Blatin, em 1907, sob a III<sup>a</sup> República, embora sendo um racionalista, acreditava no valor pedagógico do simbolismo, e aportou ao sistema ritualístico uma dimensão emotiva. Com forte espírito de família desenvolve formas rituais para cerimónias fúnebres, levantamento de colunas, divulga a prática de cremação, impõe o aparecimento do RER, mas também faz aparecer os Manuais de Adopção e de Reconhecimento para os graus simbólicos, e incentiva as sessões brancas; o Irmão

Gérard (1922) de volta ao minimalismo, decide simplificar os trabalhos, reduzindo o número de gestos, abrindo e encerrando as sessões à batida do malhete, e como refere L. Marcos, com ele volta o espírito positivista que prolonga e agrava o desejo de fazer do ceremonial maçônico um catecismo racionalista. Finalmente, as reformas de A. Groussier que (1938 e 1955) promovem o retorno do simbolismo e outros temas iniciáticos mais esotéricos. No seu conjunto, estas reformas ajudam a compreender toda a problemática do processo de estruturação do Rito Francês e das suas declinações: Rito Francês, Rito Francês Restabelecido (1907) e o mais recente Rito Francês filosófico, praticado pela Loja Tolerância a Oriente de Paris, desde 2002, nascido de uma reflexão filosófica no pós-maio de 1968 <sup>ix</sup>.

A revisão ritual do Irmão Groussier, constitui um retorno às grandes linhas definidoras do rito. Os rituais de Groussier recuperam o carácter iniciático, voltando às tradições, mas assumindo uma linguagem do nosso tempo (L. Marcos). Nomeadamente, a reintrodução do método simbólico veio contribuir para o enriquecimento dos rituais, na medida em que aquele se traduz numa via interior de descoberta progressiva, pois o símbolo constrói o sentido e participa na construção da cultura.



Arthur Groussier

A. Groussier, figura carismática da Maçonaria da Belle Époque e pai do Código de trabalho francês, deixou a sua marca de grande arquivista na exploração dos fundos documentais do GOdF segundo os métodos da erudição clássica <sup>x</sup>, renovou e deu veracidade ao Rito, o que justifica plenamente que o rito tenha adoptado o seu nome, mas não foi suficiente para conservar as práticas Capitulares, que foram sendo progressivamente substituídas pelo Altos Graus do REAA.

O silêncio das Ordens de Sabedoria, durante 150 anos, foi paralelo à descaracterização das práticas ritualísticas nas Lojas Azuis. Só na década sessenta do século passado, graças às investigações do Irmão René Guilly e da actividade do capítulo Jean-Théophile Désagulier, por ele fundado, o GOdF inicia um movimento de refundação, que fez sair da amnesia o Rito Francês, e reencontrar as fontes dos valores republicanos, laicos e de cidadania, que caracterizam a Obediência <sup>xi</sup>. Em 1994, é tomada a decisão de reactivar o Rito Francês Moderno, porque o rito assim denominado, e que era praticado numa minoria de lojas, correspondia efectivamente ao Rito Francês tradicional, e não o que resultara do trabalho de Groussier, baseado nas modificações de 1877.

As questões do costume, à volta do que é a tradição, das mulheres em maçonaria, e do GADU, não estiveram ausentes desta última refundação. Mas, finalmente foi reconhecido que o Rito Francês era o rito natural do GOdF e dele faziam parte integrante as Ordens de Sabedoria. À preocupação pelo “Progresso do Homem”, juntava-se a procura do “Progresso da Humanidade”. Assim:

*“Os graus simbólicos têm por finalidade a preparação da concórdia universal, a procura da verdade, o estudo da Moral e a prática da Solidariedade, tendo em vista o aperfeiçoamento intelectual e social da Humanidade. As Ordens, assim denominadas pelo ordenamento dos diversos graus anteriores a 1780, e sabedoria pela arte de viver em harmonia com os outros, são o percurso de aceitação das aportações da ciência, dos ensinamentos da História, e das realidades tangíveis do mundo que nos rodeia e uma exigência da responsabilidade”* <sup>xii</sup>.

As Ordens de Sabedoria, renascem das cinzas ao inscrever-se no espírito do respeito pela liberdade do outro, na liberdade absoluta de consciência e no estabelecimento de um espaço no qual se inscreve a procura iniciática dos nossos Irmãos <sup>xiii</sup>. Os seus rituais fazem uma leitura dinâmica dos mitos e alegorias, propõem um método de reflexão sobre o mundo e sobre a humanidade, sem dogmatismos, e usando uma pedagogia baseada na liberdade, mostrando como foi pertinente a sua concepção setecentista, ainda que inspirados num mundo completamente diferente. Elas são um caminho para “vencer os vícios e submeter as vontades”.

A função do ritual continua a ser a de constituir-se como guia para as práticas de um grupo, servindo de união espiritual entre todos. O seu carácter repetitivo garante uma apropriação do passado, e a memória explicativa do sentido dos gestos, palavras, toques ou atitudes, mas *não dispensa o pensar individual, o porquê e o como*, porque o maçom do Rito francês é um homem esclarecido e emancipado no espírito das Luzes, e que deve saber fazer uso da Razão. *Sapere Aude!*



O ritual é, porventura, um instrumento de trabalho, que tem como função primeira a constituição de uma comunidade de ressonância, enquanto processo narrativo de incorporação e encenação corpórea que gera saber e memória <sup>xiv</sup>.

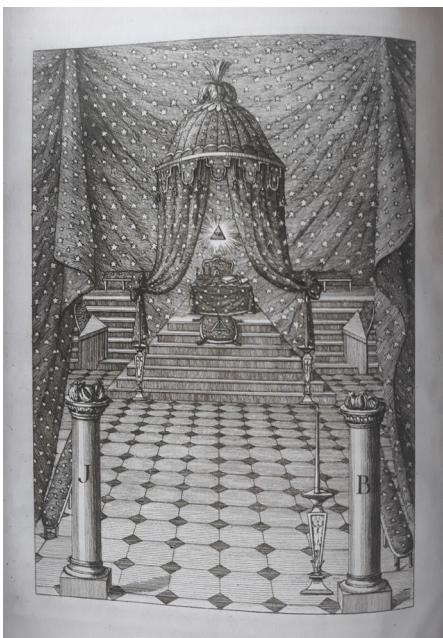
Na sua natureza laica, põem em destaque as capacidades humanísticas do ser, e o seu empenho na transformação social, o si-mesmo e o outro, promovendo numa permanente articulação entre a *ipseidade* como caminho do aperfeiçoamento individual, a *alteridade* como solicitude e a *igualdade* como justiça social. Em termos funcionais, enquanto eixo fundamental de uma sessão em templo, o ritual cria um quadro espaço-temporal ritualizado das sessões, instaurando uma ruptura com o mundo profano. Ao abrir e fechar o espaço e o tempo, o ritual fornece as condições para a reflexão e um reencontro de cada Irmão consigo mesmo, e com a sua vontade de construção do templo interior. Ao

suscitar a emoção e favorecer a introspecção, cria as condições para se viver em comunhão, e é essa vivencia que é sagrada. Ainda assim, o Ritual do Rito Francês não é um texto revelado, nem tão pouco um mistério. Ele comporta uma linguagem que traduz a tomada de consciência do que somos, do projecto colectivo em que nos inserimos, e dos valores éticos que transportamos para a sociedade. Através dele nos reconhecemos como membros de uma Fraternidade.

Os rituais geram saber e memória. São processos narrativos que permitem estabelecer uma relação com o mundo que descrevem. Ao objectivar o mundo, o ritual não encerra o mundo, pelo contrário abre-o à transmissão e a novas narrativas, mas a manutenção do seu núcleo original promove a identificação entre os elementos da Loja que se reveem na mesma linguagem. E a sua linguagem codificada, sendo constituída por referências aos mitos, símbolos, metáforas e analogias, comporta duas realidades, uma real e outra mitológica, e ambas servem para nos introduzir/iniciar numa cultura, e facilitar a socialização através de uma linguagem comum.

*“L’allégorie nous offre une grammaire décalée de nos propres existences; le symbole installe la langue commune, la garantissant grâce à un signe de reconnaissance, ce rapprochement des deux moitiés d’un object que chacun détient; quant au mythe, il projette cette nouvelle manière de dire dans l’histoire, par l’idéalisation d’un temps ou d’un événement passé dont il convient de tirer quelque leçon ou morale”*<sup>xv</sup>.

Transportando consigo um sentido e uma virtude pedagógica, aplicada a um ensino específico do grau /ordem, como parte do sentido geral do sistema, o ritual deve ser compreendido e explicado por cada um à sua maneira, ainda e sempre na perspectiva de um projecto maçónico, cujo objectivo é «*melhorar o homem e a sociedade*». O ritual não é para decorar frases feitas à maneira do século dezolito, é para ser interrogado com sentido crítico, para se erigir como fonte de inspiração para a vivencia colectiva, centro de socialização e fonte de conhecimento e de cultura maçónica, com qualidades de flexibilidade, que lhe permitam uma adequação sociológica ao tempo vivido. Desta forma, os rituais não impõem dogmas nem padronizam o pensamento, fundamentalmente porque os valores maçónicos que transmitem não são imutáveis e a linguagem,



adequada à sua expressão, evolui a par do real social.

Na defesa da laicidade, homens e mulheres livres, do Rito Francês somos movidos pela Razão, pelo que encontramos no ritual as razões para agir em consonância com ideias adequadas ao espírito humanista, e à moral maçónica

ca, partindo do princípio de que o Homem se basta a si mesmo, sem necessidade de recorrer à providência divina, mas sendo tolerante para com os que recorrem à crença religiosa. O que é fundamental é «conciliar a abertura ao mundo com a progressão pessoal de cada um e cada uma no seio de uma sociedade livremente escolhida»<sup>xvi</sup>. Esta via emancipadora, arreigada no desejo de inovar e progredir em conjunto, faz com que a tradição seja transmitida tanto na fidelidade aos princípios como na liberdade para os reformular, salvaguardando o sentido maçónico que faz da Ordem o Centro da União, tendo por objectivo reunir o que está disperso. Cada um dos graus e cada uma das ordens confluem para uma reflexão e um conhecimento, que faz da maçonaria uma escola de livre pensamento, na procura da verdade, no estudo da moral e na prática da solidariedade.

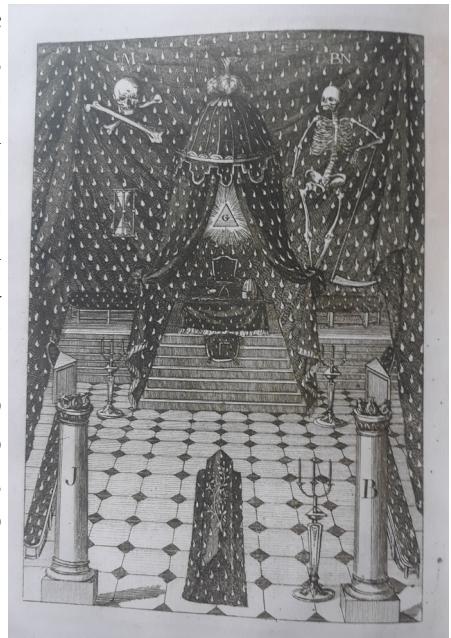
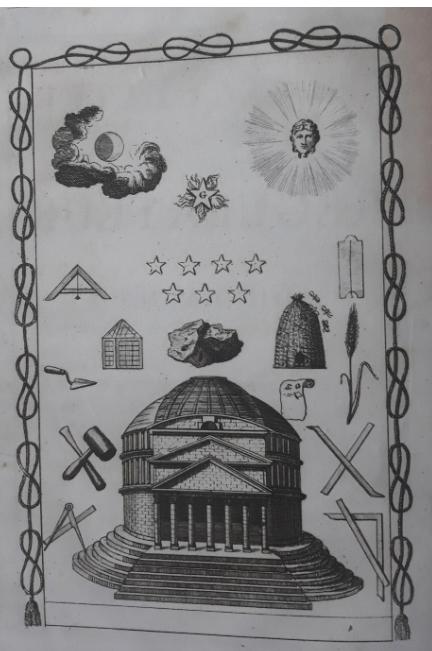
O que confere singularidade ao rito e aos rituais do Rito Francês, é o ser iniciático e recorrer aos mitos e aos símbolos para trabalhar na busca de respostas às interrogações do homem, face aos grandes mistérios da vida e da morte. Os mitos marcam as etapas do processo iniciático, integradas num método adogmático que se desenvolve numa cultura e numa ética de interrogação, de dúvida e debate socrático, enquanto as alegorias sugerem a reflexão sobre a emancipação, o conhecimento, a liberdade e a justiça. Foi as-

sim, que o sonho de uma República de Irmãos alimentou os valores da Fraternidade, de que o Rito Francês é portador. Ainda hoje, cada Irmão e cada Irmã, ao subscrever a Carta do Rito Francês, compromete-se com a procura filosófica, espiritual e moral da maçonaria não dogmática, baseada nos princípios fundamentais, da liberdade absoluta de consciência, de tolerância mútua, do respeito por si próprio e pelo outro, e pela laicidade. Sendo que este compromisso implica conhecimento e partilha.

O poder do ritual não pode ficar encerrado na leitura ocasional, ele tem que ser fonte de sentido para o iniciado que experimentou a morte simbólica. Porque recebido e constituído, o maçom deve continuar a olhar a iniciação como primeiro símbolo do processo de consciência de uma nova vida.

O silêncio imposto pelo ritual no 1º grau é, por sua vez, o prelúdio da reflexão, um tempo inicial de encontro consigo mesmo, e com as razões que o/a levam a fazer o caminho da construção, em liberdade de consciência, e na procura da Luz. Contudo, a humanidade que nos distingue, faz-nos baloiçar entre o bem e o mal. Logo, o modo de vida que cada um escolhe depende da importância que sua consciência assume no seu agir, e em última instância é dele que depende a interpretação do ritual.

Como vigilante de um caminho necessariamente imperfeito, a consciência ajuda a corrigir obstáculos e erros, tendo em conta que entre o pensar e o agir, se interpõe a vontade, as emoções e os desejos. Os rituais geram saber e memória. São processos narrativos que permitem estabelecer uma relação com o mundo que descrevem. E, ao objectivar o mundo, o ritual não encerra o mundo, pelo contrário abre-o à transmissão e a



novas narrativas, mas a manutenção do seu núcleo original promove a identificação entre os elementos da Loja ou do Capítulo que se reveem na mesma linguagem.

Afirmámos antes que o Rito Francês é um sistema, logo os rituais foram concebidos para servir articuladamente esse todo, e na sua dimensão pedagógica são úteis, tanto à formação do maçom como à transmissão feita pelos Vigilantes e restantes Mestres. Assim como o ritual de Aprendiz orienta o recipiendário para este adquirir o conhecimento e descobrir a verdade maçónica, encerrada nos símbolos, o do companheiro ensina-o a ser capaz de aprofundar essa verdade, e a utilizar os instrumentos significativos para desbaste da pedra bruta que somos nós. Como os obreiros não aspiram ao repouso, o ritual chama a atenção para as palavras do frontão da Escola de Pitágoras: *Aqui só pode entrar quem souber de Geometria, mas quem só souber de Geometria também não pode entrar.* Esta é a meu ver uma clara advertência de que a via simbólica não deve ter a exclusividade na transmissão, porque a meta do companheiro está em aprender e em a colaborar na construção de um mundo melhor, de ser um entre iguais, o que supõe passar do trabalho introspectivo ao trabalho com o outro, numa via societal de transformação da cidade, implícita na divisa: Liberdade, Igualdade e Fraternidade.

O Grau de Mestre, fundado no mito de Hiram, embora criado para estruturar “uma aristocracia maçónica e para favorecer uma maçonaria aristocrática”, no dizer do R. Dachez, ele não pode ser visto como um grau de chegada. O seu significado não se restringe ao reconhecimento das suas capacidades do mestre, e ao lugar na Câmara do Meio. O grau implica novas responsabilidades, como a obrigação de instruir os/as companheiros e os/as aprendizes, a ajudá-los no seu aperfeiçoamento, mas também implica o dever de trabalhar para a emancipação intelectual e moral da humanidade. O 3º Grau, legitimado pela sua integração no sistema do Rito Francês, ganhou um sentido e um papel de charneira no sistema, que não releva da solenidade da cerimónia ou da dramaturgia, mas da transmissão. A palavra não está perdida, ela é substituída. E essa substituição

implica uma responsabilidade acrescida, a que o ritual da 2ª Ordem dá seguimento e profundidade.

Equivocadamente as Lojas organizam a elevação à Mestria na expectativa de atingir o cume de uma progressão. No entanto, a finalidade primeira é a de assegurar a coesão do Rito Francês, estabelecendo o grau de Mestre, enquanto elo de ligação entre os graus simbólicos e os graus filosóficos, porque a chave de compreensão das ordens está no mito de Hiram, e na sua continuidade simbólica.

O mito conta uma história, que traduz uma vontade, resultado de uma procura consciente e calculada, que visa a elaboração de conteúdos ao serviço de uma visão diferente da instituição maçónica (Dachez). Criado com o objectivo de fixar os elementos constitutivos de uma ética coerente com os valores de uma franco-maçonaria eminentemente hermenéutica, o mito de Hiram conduz aos fundamentos do projecto maçónico, da construção do homem justo, que depois de se melhorar a si mesmo, assume o compromisso de melhorar a sociedade.



Não obstante, o longo silêncio das Ordens de Sabedoria retirou ao 3º grau um sentido de ponte, transformando-o em estatuto, de Mestre, pelo qual o grau de mestria, passou a ser um fim em si mesmo, um fim de um ciclo, e não de passagem para um nível superior de conhecimento.

Aceitando que o mito de Hiram responde à necessidade de *fixar um modelo exemplar de todas as ações humanas explicativas* (M. Elíade), Hiram apresenta-se como um modelo, pela sua capacidade de superação, de vontade de conhecimento e inflexível no respeito pelos valores morais, rectidão e perseverança, transmitindo uma imagem transcendente do ser humano, capaz de suscitar o empenhamento individual e a legitimidade da lei.

Sendo os Capítulos lugares de socialização, os rituais estruturados a partir de um mito histórico-judaico-cristã e numa narrativa metafórica, ensinam-nos que o pensamento do homem não é retilíneo, não começa com um objectivo e acaba na cognição do mesmo. O pensamento maçónico é

uma procura constante, uma actividade invisível e imprevisível. Pensar metaforicamente, torna presente o que o tempo não apagou, mas que é sempre interpretação condicionada pelo mesmo presente. Conhecer a polissemia da metáfora torna-se uma actividade relacionada com o nosso sentido da realidade, que desponta de uma hierofanía mitológica e nos ajuda a aprofundar o nosso modo de ser no mundo.



Depois da morte de Hiram, no caminho dos graus filosóficos, a 1<sup>a</sup> ordem coloca-nos entre a paixão e a racionalidade, entre a vingança e a justiça, mas a decisão está na capacidade de julgar, na certeza de que foi a justiça que tornou o homem humano. A justiça pertence a uma autoridade legítima, mas as medidas a aplicar têm que responder ao princípio da igualdade perante a lei. Ser justo não é ser bom nem ser legal, é ser equitativo. O justo deve compreender a necessidade da construção de uma sociedade justa com instituições justas, e deve usar de imparcialidade no acto de julgar. De certa forma a figura de Abiba'al pode abrir espaço a pensar que entre a vingança e a justiça, se encontra um vislumbre de esperança na regeneração do ser humano. Abiba'al assustou-se perante a presença de Joaben ou autopenalizou-se porque a sua consciência assim o determinou?



No discurso histórico do ritual da 2<sup>a</sup> Ordem, o mito evidencia que a joia do Mestre foi encontrada, pela perseverança e união dos companheiros. Agora pode prosseguir a construção, porque a palavra-chave foi transmitida. A reflexão à volta da mesa da união convoca uma tensão entre o emocional e o racional ao exigir um coração puro capaz de aperfeiçoar o que é imperfeito, os nossos vícios, e de chegar ao tesouro da verdadeira moral. Porém, compreender a complexidade da vida, supõe fazer da unidade dos valores um compromisso com a transformação social, mas também a solidariedade com o outro. Fazer uma humanidade melhor, melhorar o homem e a sociedade, passa pela alteridade, pela tolerância com o nosso Irmão. E, não há tolerância sem compreensão, pois a “maçonaria induz um conhecimento activo e afectivo, a partir do amor em geral, mas que parte da liberdade de cada membro e ao ritmo e à maneira que cada uma escolhe, deseja ou pode obter”. Gallan. Da união à unidade, da união dos homens à universalidade dos valores, é o caminho a percorrer pelo Grande Eleito. É o valor da união que imprime força à Construção, daí o apelo à conciliação do antagonismo dos valores, em detrimento da liberdade de alguns, mas a harmonia entre contrários supõe trabalhar para a harmonia entre todos.



Na 3<sup>a</sup> ordem, estão criadas as condições para a realização do projecto, mas só há projecto se houver vontade colectiva para o realizar. Em primeiro lugar há que aprender a ser livre, a libertar-se da servidão, porque como refere de la Boetie “Ser humano é ser livre, e quando perde a liberdade, o ser humano perde a sua humanidade”. Sem liberdade não há construção, condição primeira para acreditar que a reconstrução societal na qual estamos implicados é um projecto de uma nova sociedade, mais igual-

itária e justa, que nos coloca perante a nossa capacidade de decidir de acordo com a nossa liberdade de consciência. Portanto o caminho da construção /destruição/reconstrução depende das nossas escolhas: “*Numa mão o gládio e na outra a colher de pedreiro*”. Como ordem da liberdade, a 3<sup>a</sup>ordem introduz no percurso maçónico uma tripla condição: a que é preciso ser livre para construir, que os construtores devem ser iguais, e que toda a construção é precária.



Na 4<sup>a</sup> Ordem o ritual encerra os conhecimentos maçónicos recuperando as mensagens dos três graus simbólicos, resumindo a finalidade da maçonaria como continua procura da verdade. Conformando uma ética, a construção do templo interior impõe uma finalidade, o estabelecimento da Harmonia, uma procura da paz e da concórdia, ressalvando uma espiritualidade laica.

O pensamento do maçom do rito francês reclama-se de um racionalismo moral, fundado nos valores republicanos, laicos e democráticos, pelo que não precisa de dogmas para compreender as origens, precisa sim de saber usar a sua racionalidade para perspectivar a Cadeia de União no futuro, melhorando o presente.

A liberdade é, pois, a condição primeira para a construção, mas é a igualdade o valor que convoca a união. União que como qualquer construção humana, é precária, e por isso exige Persistência e Firmeza. É a coragem de escolher que nos faz reconfigurar o nosso projecto de vida e a forma de estar no mundo, sendo certo que, *na organização do templo como na organização da sociedade, todos temos o direito igual à participação, todos temos algo a dar e a realizar, contribuindo para o plano do Templo.* “*O RF está fortemente ligado ao empenho social e aos valores que o formatam (laicidade, liberdade absoluta de consciência, e implicação na realidade social da sua época), privilegia a eficácia social à veracidade histórica*”. Y.Bannel. Joaben, nº11. Paris Juillet.2018.

Fazer a hermenêutica do Rito Francês supõe uma reflexão compreensiva das dimensões simbólicas, societais, e da mensagem emancipadora do Rito, mas também das questões que resultam da vivencia ritual na Loja, pois os ritos merecem ser analisados não somente em função da sua origem, mas sobretudo do seu fim, e da sua utilidade social ou espiritual (Nozick).

Maria José de Matos

- i. Régulateur du maçon.1801.CERF de Montaleau. Astúria. 2019
- ii. Dachez, R. in La Chaine d'union, nº63.2013. GODE
- iii. Révauger.C. Que faire... en Loge? Dervy. 2021
- iv. Bauer et Mayer. Le Rite Français. Que sais-je? Puf. Paris 2012.
- v. Encontra-se traduzido para português por José Gregório, testemunha no processo do Santo Ofício sobre Jacques Mouton. Cit. Por Silva Dias. Os Primórdios da Maçonaria em Portugal. Vol. II, Tomo I, INIC. Lx 1980:151-153.
- vi. Encontra-se traduzido para português por José Gregório, testemunha no processo do Santo Ofício sobre Jacques Mouton. Cit. Por Silva Dias. Os Primórdios da Maçonaria em Portugal.VolII, Tomo I, INIC.Lx 1980:151-153.
- vii. Algumas lojas parecem tê-lo adoptado precocemente, pela referência que o Abade Péreau faz no “*Secret des Franc-maçons*” de 1742, ao falar do “*Mestre Escocês*”. Situação confirmada no ano seguinte em documento da 1<sup>a</sup> Grande Loja intitulado *Ordonnances Générales*, de 11/12/1743, que confirma a existência de mestres, “*desde recentemente alguns Irmãos (que) se apresentavam sob o título de Mestre Escocês*”. Nota 128- no Régulateur du Maçon 1801. CERF Roettiers de Montaleu. Masonica. Astúrias. 2019.
- viii. Léger,C. Les Chapitres de Rites Français, Lieu de Socialization-Joaben, nº11
- ix. Carreau, Jean-Paul. Le RFF dernier rite au sein du GODE. La Chaine d'Union, nº55,2011.
- x. Molier.P-Paris-Berlin-Moscou. Les archives retrouvées.in Les Francs-Maçons - L'Histoire. Pluriel. 2010
- xi. Révauger,C. et Marcos,Ludovic. Les Ordres de Sagesse du Rite Français. Dervy. 2015
- xii. Léger,C. Les Chapitres de Rite Français, Lieu de socialization. In Joaben, nº11
- xiii. Texto da sessão fundadora do GCG de França, 1966.in Révauger e Marcos. Ob.cit.
- xiv. Byng-Chul Han. Do desaparecimento dos Rituais. Relógio D'Água. Lx. 2020.
- xv. Ph.Guglielmi in Joaben nº11- editorial. Julho. 2018.
- xvi. Révauger. C. La tradition démocratique du RF, des origines à nos jours. In Hiram.be. Le blog maçonnique.10/01/2021.



# Portugal entre Colunas



## A Sociedade de Instrução e Beneficência A Voz do Operário

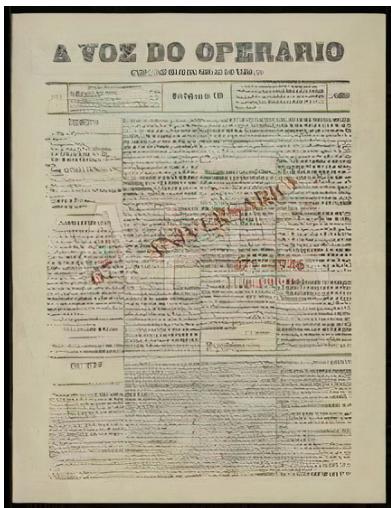
Ao fim de todos estes anos que passaram, desde a minha infância, recordo a escola aonde aprendi as primeiras letras. Entrei numa secção da "Voz do Operário", então com morada no Largo de Alcântara, aos 7 anos e de lá sairia depois de fazer o exame da 4<sup>a</sup> Classe. Fiquei assim, ligado emocionalmente, no princípio da minha formação a esta secular Instituição, razão que me motivou e agradou, na apresentação deste modesto trabalho.

A fundação da "Voz do Operário" tem origem na segunda metade do Séc. XIX, numa altura em que despontava em Portugal, o movimento operário, consequência do início do período industrial. Aliás, este crescente movimento, reflete a exploração da força de trabalho, com poucas condições e garantias sociais, que levou a um descontenta-

mento entre o operariado. Estas condições serão profusamente aproveitadas, por Republicanos e Socialistas, junto das classes trabalhadoras urbanas, tendo um franco apoio contra a vigente monarquia.

Na época, a indústria tabaqueira era a que tinha mais expressão, com cerca de vinte fábricas ativas, empregavam cerca de cinco mil operários. Com o aumento de investidores e de produção, que não correspondeu ao aumento do consumo, levou a que em 1879, originasse uma séria crise no setor, acarretando despedimentos e agravando as já difíceis condições do operariado, seguidas de greves e manifestações públicas, noticiadas pelos jornais da época, fortemente controlados pelos patrões, pelo que os relatos além de serem censurados, eram fortemente tendenciosos.

De acordo com a tradição, seria Custódio Gomes, operário tabaqueiro de Lisboa, indignado com a recusa de publicação duma notícia sobre as condições de vida dos operários tabaqueiros, que desencadeia a formação da Associação e a publicação de um periódico, que não só defendia os operários tabaqueiros, como os companheiros de outras classes. Assim, a 11 de outubro de 1879, nasceria “A Voz do Operário”, pelas mãos de Custódio Braz Pacheco, outro operário tabaqueiro.



A necessidade de manutenção do periódico, levaria a que se procurassem formas de financiá-lo, o que conduz à fundação da “Sociedade Cooperativa A Voz do Operário” em 13 de fevereiro de 1883. Nos estatutos entretanto aprovados, seria estabelecido o objeto da Sociedade, sustentar a publicação do periódico, estudar o modo de resolver o grandioso problema do trabalho, procurando por todos os meios legais, melhorar as condições deste, do ponto de vista económico, moral e higiénico, estabelecer escolas, gabinete de leitura, caixa económica e que possa concorrer para a instrução e bem-estar da classe trabalhadora em geral e dos sócios em particular. Para esse fim, cerca de 316 sócios comprometeram-se a arcar com uma quota semanal.

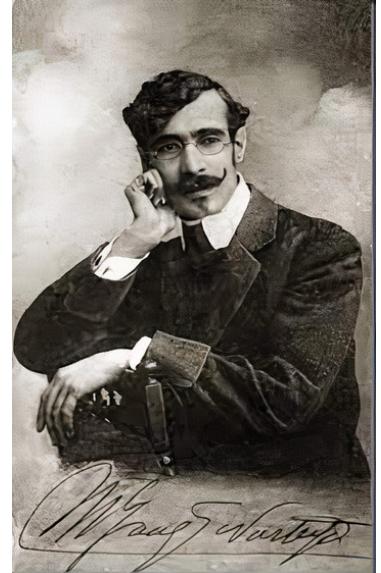
Por solicitação dos associados, em julho de 1883, a atividade da Sociedade foi alargada à assistência funerária, correspondendo a uma necessidade da classe face ao exorbitante preço dos funerais.

Em julho de 1887, o periódico “A Voz do Operário”, muda a sua sede do Beco do Froes para a Calçada de São Vicente. À data, o número de sócios rondava os mil, não sendo todos operários tabaqueiros, o que obrigou a que fossem revistos os seus estatutos em 1889. Um ano mais tarde seriam

os mesmos aprovados pelas autoridades, convertendo-se a “Sociedade Cooperativa” em “Sociedade de Instrução e Beneficência A Voz do Operário”.

Em 1891, foi designada a primeira Comissão Escolar, que preparou o arranque da primeira escola, que iniciaria a sua atividade em outubro do mesmo ano, num edifício igualmente localizado na calçada de S. Vicente. A Sociedade continua a desenvolver-se e, em 29 maio de 1907, o primeiro-ministro monárquico, o ditador João Franco, autorizou a concessão de uma parcela de terreno, para a construção dum edifício de raiz, onde pudessem ser instaladas as escolas e os serviços de “A Voz do Operário”.

Em outubro de 1912, com a presença do então Presidente da República, Manuel de Arriaga, foi lançada a primeira pedra do atual edifício sede, sita na Rua Voz do Operário, à Graça. Da autoria do Arquiteto Manuel Joaquim Norte Júnior, nosso Irmão Maçon, com uma profusa obra, sendo considerado o arquiteto das Avenidas Novas. São dele igualmente alguns edifícios icónicos, como por exemplo a Casa Atelier Malhoa, o Palace Hotel da Cúria, o Grande Hotel do Monte Estoril, a sala D. Carlos do Palace Hotel do Buçaco, etc... a extensão dos seus trabalhos levar-nos-ia a um único artigo só sobre o assunto. As obras no edifício sede serão terminadas, após várias vicissitudes, em 1932, altura em que o número de sócios rondava os 70 mil.



Norte Júnior

Em 1938, já as escolas de “A Voz do Operário” eram frequentadas por 4200 alunos, na sua grande maioria filhos de operários.



Domingos da Cruz

Dada a sua proximidade de outra escola mítica, que nós conhecemos muito bem, a “Escola Oficina nº1”, a orientação pedagógica da “Voz do Operário” seria fortemente influenciada, através de diversos Irmãos Maçons, que estiveram ligados a ambas as organizações.

zações, com especial destaque para Domingues da Cruz, que foi iniciado na Respeitável Loja Paz em 1 de Outubro de 1915, com o nome simbólico de “Plebeu”, tendo sido Venerável Mestre desta Oficina em 1935.

Durante a primeira República, “A Voz do Operário” teve grande desenvolvimento. A componente educacional, passou a ter um destaque na sua atividade, a par da ação mutualista e da publicação do jornal. Na ação mutualista, apoiou-se os mais desfavorecidos, inclusivamente com o fornecimento de refeições. Na sede inaugurou-se um balneário público, desenvolveram-se cursos de formação profissional, manteve-se a assistência funeral e inaugurou-se a biblioteca. Foi um período áureo da Sociedade, que contava com inúmeros beneméritos entre os seus associados, altura em que aumentou substancialmente o seu património. Durante a ditadura do Estado Novo, foi a vertente educacional, assim como a ligação à Instituição de eminentes figuras da cultura portuguesa, que permitiram a sua sobrevivência. As dificuldades desta época, foram comuns a muitas outras instituições. O modelo educativo foi controlado pelo estado, o periódico e as atividades culturais foram sujeitos à censura.

Após o 25 de Abril, a Sociedade volta aos seus ideais e ao método pedagógico do movimento da Escola Moderna, que se impõe no ensino nacional. As atividades multiculturais voltaram a ter destaque na sua sede. Desenvolveu-se paralelamente a prática desportiva e no âmbito social, alargou-se o apoio aos idosos. Foram ainda inauguradas, creches e jardins de infância e prolongou-se o ensino até ao 3º ci-

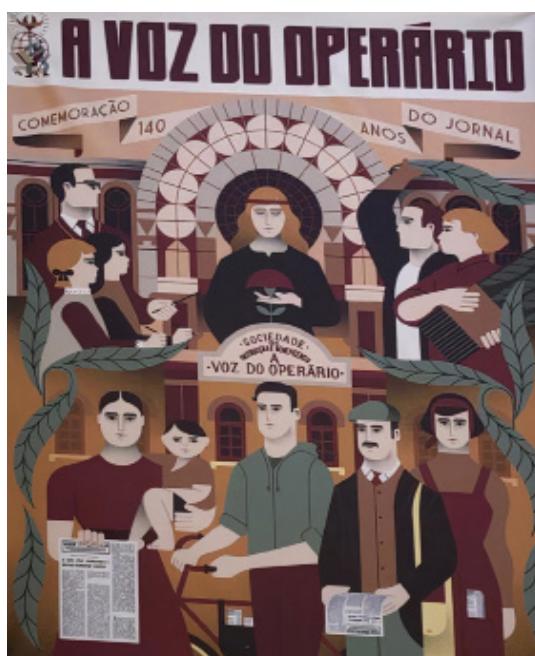
clo. Manteve-se a publicação regular do jornal, com periodicidade mensal e na biblioteca foram repostos muitos dos livros apreendidos durante a ditadura.

Com o reconhecimento do seu mérito perante a sociedade, a 20 de novembro de 1925, foi a Instituição agraciada com o grau de *Oficial da Ordem Militar de Nossa Senhora Jesus Cristo*, em 22 de outubro de 1930 com o grau de *Grande Oficial da Ordem da Instrução Pública*, em 3 de agosto de 1983 com o grau de *Membro Honorário da Ordem de Mérito* e, por último, em 18 de abril de 2019 com o grau de *Membro Honorário da Ordem da Liberdade*.

Ainda hoje, a Sociedade mantém em funcionamento o balneário público e um posto médico. Com alguns milhares de sócios, esta prestimosa Sociedade criada no final da monarquia e desenvolvida durante a primeira República, continua com o seu modelo educativo, desde a creche ao 6º ano de escolaridade, frequentados por cerca de 500 crianças e jovens.

No passado havia, como já foi dito, uma forte ligação da maçonaria ao nível da orientação pedagógica de “A Voz do Operário”, através de alguns Irmãos que integraram vários cargos na Sociedade. Hoje e no futuro, deveríamos repensar as nossas prioridades, como a mais antiga Potência Maçónica em Portugal e portadora da herança republicana, mobilizando conhecimentos e vontades, no sentido de levarmos às camadas mais jovens os nossos ideais, porque só assim teremos no futuro cidadãos esclarecidos.

António Gargaté



# DEGUSTAÇÕES

## “Que faire... en Loge?”

por Cécile Révauger

Prefácios de Pierre Mollier e Andrew Prescott

Em 2021 foi editado, pela “éditions Dervy” (Paris), o livro “Que faire... en Loge?” de autoria da Irmã Cécile Révauger. Trata-se de uma Irmã bem conhecida da Maçonaria Portuguesa em geral, e dos Irmãos Eleitos do Soberano Capítulo Fraternidade em particular, não só por ter sido autora de obras sobejamente divulgadas entre nós (“La Longue Marche des franc-maçonnnes”, Paris, Dervy, 2018, e “Les Ordres de Sagesse du Rite français. Au cœur de la franc-maçonnerie libérale”, Paris, Dervy, 2015, em coautoria com o Irmão Ludovic Marcos), mas também porque enquanto Mui Sábia e Perfeita Mestra do Soberano Capítulo Égalité, ao Vale de Bordéus (GCGRF-GODF) deu início a uma proficia e fraterna partilha de Trabalhos com este Atelier do Grande Capítulo Geral de Portugal – RF. Da mesma resultou uma viagem de uma delegação do Fraternidade a Bordéus, em 2018, seguida da realização, no ano seguinte, de um Conselho em Lisboa, com participação de Irmãos e Irmãs do Égalité. Nessa ocasião, tivemos a oportunidade de assistir, na véspera deste evento, a uma conferência apresentada pela Irmã Cécile Révauger, relativa à História da Maçonaria Feminina, que contou com a participação de numerosos Irmãos e Irmãs do GOL, GLFP e DH. Também não é

por demais acrescentar, nesta breve apresentação da autora, que a Irmã Cécile Révauger foi este ano eleita membro da Câmara de Administração do Grande Capítulo Geral do Grande Oriente de França, tendo sido a primeira mulher a aceder a um cargo deste tipo, nas Jurisdições de Altos Graus que recrutam nesta Obediência. É a mixideade, que vai ganhando força nos Soberanos Capítulos desta Jurisdição, e que teve o seu reflexo natural na escolha dos respetivos titulares dos Orgãos Nacionais.



Cécile Révauger, Alberto Lourenço e Vasco Lourenço

Muito embora, na maior parte dos casos, a Historiografia Maçónica se focalize essencialmente na perspetiva da História das Obediências, apresentadas em geral como blocos monolíticos, na presente obra a autora optou por uma abordagem diferente, centrando-se nas Lojas, e nos seus Trabalhos, e ilustrando através de diversos exemplos, que se dispersam no tempo e no espaço, a complexidade da qual o fenómeno maçónico se reveste, bem como a importância das vivências em Loja na construção de uma História, que se desenvolveu de forma diferente em diversos países e continentes, e que explica as diferentes identidades, que esta corrente de pensamento veio a assumir. É revisitando pequenos episódios ligados à atividade de Lojas de Lille, Toulouse, Bordéus, Paris, Londres, Boston, New York, da Martinica, de Guadalupe, Barbados, ou até da Polinésia, que a Irmã Cécile Révauger nos demonstra que a forma como decorreram as Sessões Maçónicas, ao longo de 300 anos de vida da Ordem, se revestiu de grande diversidade e riqueza, dando corpo à sua valorização, enquanto fenómeno social e cultural.

Um erro frequente, que devemos evitar acima de tudo, quando estudamos a evolução do ceremonial maçónico, é o de supor que as Lojas dos séculos XVIII e XIX tinham o mesmo tipo de atividades do que as nossas Oficinas atuais. Como nos refere o Irmão Pierre Molier no seu Prefácio “É uma inclinação natural do espírito humano de se considerar que o que se conhece corresponde à natureza das coisas. Assim o maçon francês deste início do século XXI acredita em geral que a vida em loja tal como a concebe hoje no nosso país – o modo de praticar as cerimónias, a organização dos trabalhos... - é a maneira normal de viver a franco-maçonaria e que, apenas com diferença de alguns detalhes, foi sempre desta forma”. Não é difícil de concluir que o mesmo se passa muitas vezes em Portugal e, em particular, quando assistimos a determinadas narrativas no que concerne à História do Rito Francês no nosso país, não podemos deixar de concluir que as mesmas incorrem neste pecado capital, e que só podem ser míticas, uma vez que pressupõem condições de prática, que as Lojas Portuguesas do início do século XIX não disposeram, em virtude dos sucessivos momentos de perseguição, que a Maçonaria Portuguesa atravessou. Daí que o presente livro seja uma ferramenta muito útil, para ajudar a compreender como variou, em diversos locais, a identidade das Lojas, e a gestão do tempo dos seus Trabalhos, alertando-nos para desconfiarmos sempre das armadilhas, que muitas vezes, por necessidade de legitimação de determinados Corpos Maçónicos, a Tradição ajudou a construir.

Outro aspecto interessante deste livro é a comparação que é feita entre as Tradições das Lojas Anglo-Saxónicas, e a prática das Maçonarias Continentais, demonstrando mais uma vez, que em ambos os casos, nem sempre foi assim. Por exemplo, a Prancha apresentada e debatida em Loja, que constitui característica essencial da atividade de uma Oficina francesa, só se generalizou a partir do final do século XIX, sendo, todavia, ainda hoje um costume ausente das Lojas Anglo-Saxónicas, que limitam as suas Sessões à prática do Ritual.

Das variadíssimas Lojas revisitadas, escolhidas um pouco aleatoriamente, em função das investigações realizadas pela autora, e dos contextos geográficos que o seu percurso de vida a levou a conhecer, destaco a Loja Saint Louis de la Martinique, ao Oriente de Paris, de cujos arquivos foram retirados diversos aspetos interessantes.

Esta Oficina tem uma ligação importante a Portugal, uma vez que tanto dos Quadros desta Loja Azul, como do Capítulo com o mesmo título distintivo, durante o período da Guerra Civil (1832-1834), figuraram vários Irmãos Portugueses, que se encontravam emigrados por razões políticas. Consta aliás do espólio do Museu Maçónico Português um diploma de Soberano Príncipe Rosa Cruz, conferido por este Atelier Superior a um emigrado liberal.

Este livro, que se recomenda tanto ao Maçon, que deseja conhecer melhor a diversidade das ideoinscrições da Ordem, e a forma como foram construídas, como ao Profano que pretende penetrar no mistério das Lojas Maçónicas, abre também novas pistas ao Historiador da Maçonaria, evidenciando que uma investigação que tenha apenas em conta a composição, e a sociologia das Quadros das Lojas, bem como a interação dos seus membros com as comunidades nas quais se encontravam inseridos, deixa de fora uma parte importante da vida das Oficinas, centrada nas suas práticas rituais, na gestão dos seus tempos de Trabalho, nas suas Tradições específicas, nos seus Regulamentos Internos, nas temáticas debatidas nas Pranchas apresentadas. É toda esta riqueza de vivência em comum, que o presente livro convida a ter em conta, em futuros estudos que venham a ser feitos relativos à História de Lojas Portuguesas.

E, atendendo ao contexto atual, revela-se extremamente oportuna a reflexão que a Irmã Cécile Révauger nos deixa, no final da sua “*Introdução*”:

“Terminei esta obra no pico da pandemia do coronavírus. Jamais em dois centos de anos, fora dos períodos de guerra, as lojas tinham tido de suspender tão longamente os seus trabalhos. Alguns Irmãos, algumas Irmãs tentam afincadamente encontrar sucessores tais como os grupos de Whatsup ou as videoconferências; mas como substituir uma sessão de loja? A ausência faz-nos entrever o caráter precioso e fundamentalmente humano de todos estes trabalhos. O que, em primeira abordagem, poderia parecer fútil é, em alguma parte, essencial. Com este recuo imposto pela pandemia, talvez os maçons disponham agora do tempo para colocarem a si próprios a questão de fundo: Que fazer... em loja?”.

Joaquim Grave dos Santos

# “Revista de Maçonaria – número 2”

No passado mês de abril foi editado o número 2 da “Revista de Maçonaria”, a qual resulta de um projeto independente das Organizações Maçónicas, que tem por Diretor o Irmão Fernando Marques da Costa, e por Editor o Irmão Manuel Pinto dos Santos. Esta publicação é composta por um volume com 363 páginas, que comprehende artigos integrados nas rubricas “Efemérides”, “História”, “Ritual”, “Atualidade”, “Documentos” e “Recensões Críticas”.

Intrínsecos defensores da diversidade da abordagem, enquanto forma metodologicamente mais adequada à compreensão da complexidade do fenómeno Maçónico, os responsáveis pela publicação desta revista, reiteram neste número esta sua posição, salientando-se no Editorial, que “...a Revista de Maçonaria é um projeto de diversidade e, nesse sentido, um centro onde essa diversidade pode convergir sem restrições, que não sejam as que dependam da qualidade intrínseca necessária à colaboração nas suas páginas e sem preconceitos que decorram de um alinhamento nesta ou naquela corrente de prática ou de investigação sobre o fenómeno maçónico...”. Nesse sentido, convivem neste número 2 tanto artigos dedicados a aspectos de correntes esotéricas e místicas, como é o caso do trabalho do Irmão Álvaro Thomaz, relativo à História do Rito Antigo e Primitivo de Memphis-Misraim, como investigações referentes a aspectos da História do património Maçónico, tais como o do Irmão Óscar Gois “Apontamentos para a História do Palácio Maçónico do Bairro Alto”, ou o do Irmão Carlos Caetano “Monumento a Gomes Freire de Andrade em S. Julião da Barra”.

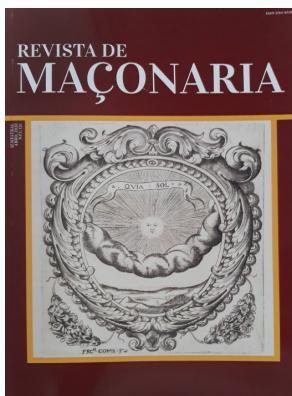
Como já foi timbre no número 1 desta Revista, a História é a sua grande linha de força, pois não só lhe é dedicada uma rubrica específica, como na globalidade das temáticas, a maior parte dos artigos refletem perspectivas históricas das matérias tratadas. Tendo em conta que, no nosso País, não temos nem Lojas de Investigação, nem Institutos de Estudos Maçónicos, que promovam a edição das conclusões dos seus Trabalhos, uma publicação desta natureza vem necessariamente colmatar uma lacuna importante, permitindo

que quem investiga possa encontrar aqui um espaço de divulgação dos seus estudos, constituindo-se esta Revista como um incentivo ao aparecimento de Historiografia Maçónica Portuguesa mais atualizada.

Outro aspecto interessante é o notório propósito de internacionalização da Revista, integrando este número um artigo da Irmã Cécile Révauger “Les Francs-Maçonnnes sur le chemin de la Liberté”, publicado na sua língua de origem, bem como um trabalho do Historiador Brasileiro Professor Pablo Iglesias Magalhães, dedicado a um tema “A introdução dos Ritos Maçônicos no Brasil: Circulação de Manuscritos, Livros Clandestinos, e os primeiros Rituais impressos (1813-1836)” e a um período no qual as Histórias Maçónicas de Portugal e do Brasil se tocam. O intercâmbio que esta publicação tem possibilitado, entre investigadores destes dois Países tem sido muito útil, revelando fontes ainda inéditas, e que a “Revista de Maçonaria” tem divulgado em primeira mão entre nós. Tal foi o caso do “Ritual Prober”, documento essencial para a compreensão do Cerimonial Maçónico em Portugal, no pós-guerra civil (1834), publicado no nº 1, o mesmo sucedendo com o Caderno Manuscrito propriedade do Professor Pablo Magalhães, divulgado neste nº 2, que é provavelmente o mais antigo elemento ritual em Português, relativo aos Altos Graus do Rito Francês.

Um apontamento curioso do presente número é a divulgação de uma coleção de postais anti-maçónicos da “Belle Époque”, editados por M. A. Duléry com o título “Collection Antimaçonnique – Initiation de l’Apprenti, reconstitué d’après le Manuel du F. Ragon”, que nos recorda que a ridicularização do ceremonial maçónico foi sempre uma das armas mais correntemente utilizadas pelo anti-maçonismo. Recomenda-se, pois, a leitura deste nº 2 da “Revista de Maçonaria”, sobretudo aos Irmãos e Irmãs que se interessam particularmente pela História da Ordem, sendo a mesma igualmente acessível ao Profano que pretenda aprofundar os seus conhecimentos nestas matérias.

Joaquim Grave dos Santos



# DIVULGAÇÃO

## A sair proximamente: «*Franc-maçonnerie et éducation (XVIII<sup>e</sup> – XX<sup>e</sup> siècle)*»

Encontra-se previsto para o próximo mês de outubro o livro “*Franc-maçonnerie et éducation (XVIII<sup>e</sup> – XX<sup>e</sup> siècle)*”, editado pela Hemisphères Éditions, Paris. Trata-se de uma obra coletiva, dirigida por Éric Saunier, com colaborações de Céline Bryon-Portet, Fulvio Conti, Jean-Paul Delahaye, Philippe Foussier, Alexandre Laumond, Yvan Pozuelo, Céline Sala, Jeffrey Tyssens e Sylvain Wagnon.

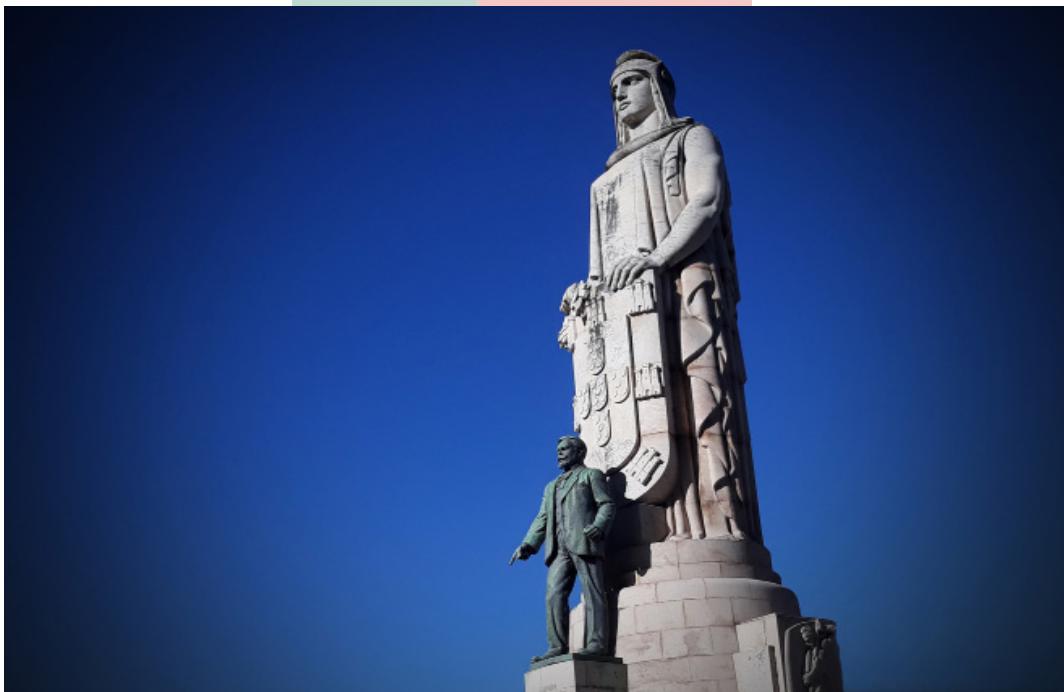
A IIIa República foi, em França, um período no qual a questão escolar foi uma questão política e um meio privilegiado, para enraizar os ideais republicanos na sociedade. Foi também, um tempo no qual a Maçonaria, com base numa sensibilidade despertada no século das Luzes, contribuiu muito ativamente neste projeto.

Esta ação da Maçonaria, a favor de uma educação emancipada das influências religiosas e políticas, estendeu-se também a outros países como a Bélgica, a Itália, Espanha e Portugal.

Num momento em que o lugar da escola na sociedade, se encontra particularmente subvertido, o presente livro pretende ser também um convite aos Maçons para que reflitam, no âmbito da educação, em novas formas de ação suscetíveis de darem resposta ao seu projeto de progresso da Humanidade.



# DIVULGAÇÃO



## 5 DE OUTUBRO

111 ANOS DA IMPLANTAÇÃO DA REPÚBLICA

a memória e a figura de António José de Almeida, *ardente tribuno, patriota perfeito, cidadão exemplar*, são eternizadas em Lisboa pela estátua da autoria de Leopoldo de Almeida, segundo projeto de Pardal Monteiro

o local, durante o Estado Novo, sempre foi palco de encontro, a 5 de outubro justamente, de anti-fascistas, democratas, combatentes pela liberdade, que expressavam a sua *gratidão e saudade pelos heróicos combatentes do 5 de outubro de 1910*

agora que constatamos diariamente a fragilidade da democracia e os ataques desgastantes de ideologias proto-autoritárias que pugnam pela reconstrução de antigos regimes, romar ao monumento a António José de Almeida, presidente da República e Grão Mestre eleito do Grande Oriente Lusitano é, para nós maçons, reafirmar o compromisso com os valores republicanos e o seu ideário democrático, solidário e universalista, base da luta por uma sociedade mais justa e equitativa, em que uma cidadania esclarecida possa contribuir para o bem-estar e a promoção social, individual e coletiva

comemorar a República é hoje tão importante como o tem sido nos últimos 110 anos

a 5 de outubro de 2021  
junto ao monumento a António José de Almeida, em Lisboa, às 11:00  
discursaremos, ou não  
cantaremos o hino, ou não  
mas seguramente refletiremos sobre os valores que nos guiam

LIBERDADE • IGUALDADE • FRATERNIDADE

disclaimer > palavra inglesa que parece querer dizer desresponsabilização ou isenção de responsabilidade, muito utilizada em jornais, revistas e publicações afins para dizer Não temos nada a ver com isso, ou parafraseando, As opiniões e ideias expressas em cada um dos artigos é da responsabilidade exclusiva de cada um dos autores, não se identificando o conselho editorial, necessariamente, com as mesmas

ora, como há sempre diversas maneiras de olhar para as coisas da vida, tentamos aqui construir um disclaimer levemente diferente, sem perverter muito o sentido da palavra

aqui cada autor, em cada artigo, escreve como muito bem lhe apraz, seguindo o acordo ortográfico vigente, seguindo o anterior acordo ortográfico, ou outro qualquer mais vetusto, ou nenhum se assim se sentir bem e, para estas opções, não se aceitam justificações, ninguém tem de justificar o que quer que seja, até porque um erro ortográfico ou gramatical lato sensu, não constitui contra-ordenação

também os textos não têm de ser necessariamente em português – em duas anteriores ocasiões já tivemos artigos em língua francesa, o que neste número se repete – sendo aceites para além do português, francês, inglês, castelhano, galego, italiano, catalão e latim, já que outros idiomas poderiam ser de difícil compreensão para os nossos leitores



ficando dito o fundamental, não deixem por favor de reparar na subtileza de disfarçar a nossa iliteracia com o instinto de proteção dos outros, leitores neste caso, cujas capacidades linguísticas, a bem dizer, desconhecemos

disclaimer > mot anglais qui semble signifier non-responsabilité ou avertissement, largement utilisé dans les journaux, les magazines et les publications connexes pour dire Nous n'avons rien à voir avec cela, ou paraphrasant, Les opinions et les idées exprimées dans chacun des articles sont de la seule responsabilité de chacun des auteurs, ne s'en identifiant pas avec eux, nécessairement, le comité de rédaction

or, comme il y a toujours plusieurs façons de regarder les choses de la vie, nous essayons ici de construire une clause de non-responsabilité légèrement différente, sans trop pervertir le sens du mot

ici chaque auteur, dans chaque article, écrit aussi bien lui plaît – suivant l'accord orthographique actuel, suivant l'accord orthographique précédent, ou tout autre d'antan, ou aucun si on s'en sent bien et, pour ces options, on n'accepte pas de justifications, personne n'a à justifier quoi que ce soit, car une faute d'orthographe ou de grammaire lato sensu, ne constitue pas un crime

en plus, les textes ne doivent pas nécessairement être écrits en portugais - à deux reprises, nous avons eu des articles en français, ce qui dans ce numéro arrive à nouveau - étant acceptés au-delà du português, des articles en français, en anglais, en castillan, en galicien, en italiano, en catalan et, porquoi pas, en latin, car d'autres langues pourraient être difficiles à comprendre par nos lecteurs

puisque le fondamental est dit, s'il vous plaît ne manquez pas de remarquer la subtilité de déguiser notre analphabétisme avec l'instinct de protection des autres, lecteurs dans ce cas-ci, dont les compétences linguistiques, pour ainsi dire, nous ignorons

Por ti a terra espera, o semeador:

fecunda-a com teu gesto onnipotente!

Nos perdeses regar uma semente  
na tua labor.

A terra é tua?... Pois ha-de ser melhor

quando o trigo ceifarás deita semente.

Nos perdes, o coragem, semeador,

fecunda-a com teu gesto onnipotente!

O' Escolas, semeas...

Na sementeira espera a cega Humanidade.

O' Escolas, semeas...

O Amor, a Vida, a Luz, a limpida Verdade,

o Escolas, semeas!

E quando o sol tiver dourado o trigo,

algum os bagos d'ouro ha-de ceifar;

e voltarás a terra a germinar

no quente abrigo.

Quem ceifard?... Alguém que for contigo

e para quem estás agora a semear.

Nos perdes, semeador, o boio trigo:

Alguém os bagos d'ouro ha-de ceifar!

O' Escolas, semeas...

A Morte ha-de ceifa-la uma outra Humanidade.

O' Escolas, semeas...

O Amor, a Vida, a Luz, a limpida Verdade,

O' Escolas, semeas!

ff.