

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



**DISSERTAÇÃO**

**N. F. S. GRUNDTVIG E AS ESCOLAS POPULARES  
DINAMARQUESAS: CONTRIBUTOS PARA A  
EDUCAÇÃO DE ADULTOS**

Rui Pedro Madeira Gato

CICLO CONDUCENTE AO GRAU DE MESTRE EM  
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Área de Especialização em Formação de Adultos

2011

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



**DISSERTAÇÃO**

**N. F. S. GRUNDTVIG E AS ESCOLAS POPULARES  
DINAMARQUESAS: CONTRIBUTOS PARA A  
EDUCAÇÃO DE ADULTOS**

Rui Pedro Madeira Gato

CICLO CONDUCENTE AO GRAU DE MESTRE EM  
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Área de Especialização em Formação de Adultos  
Dissertação orientada pela Professora Doutora Natália Alves

2011

## Resumo

O presente estudo tem como principal finalidade contribuir para a divulgação do pensamento de Nikolaj Frederik Severin Grundtvig (1783 – 1872) no nosso país. Grundtvig foi o nome escolhido pela Comissão Europeia para intitular o programa sectorial dedicado à Educação de Adultos, sendo apontado por alguns investigadores como o Pai da Educação de Adultos ocidental, pelo papel inspirador que os seus textos tiveram na criação das Escolas Populares Dinamarquesas dedicadas a adultos.

Partindo da questão “Quais foram os Contributos do Pensamento Educativo de NFS Grundtvig para a Educação de Adultos?”, foram delineados três objectivos principais: Identificar as linhas de orientação do pensamento de Grundtvig sobre a Educação de Adultos; Caracterizar a experiência educativa das Escolas Populares; e Analisar a prática actual de uma Escola Popular Dinamarquesa.

A abordagem metodológica seguida foi a realização de um estudo naturalista descritivo apoiado na teoria da investigação qualitativa, na revisão de literatura, pesquisa documental e trabalho de campo – visita com a duração de uma semana à Escola Popular “International People’s College” em Helsingør (Dinamarca).

Reflectindo os objectivos anunciados, a presente dissertação apresenta as propostas apresentadas por Grundtvig para a constituição de uma Escola Popular para adultos. Essas propostas são ainda enquadradas em termos biográficos, históricos e filosóficos.

Seguidamente, são abordadas as Escolas Populares Dinamarquesas através da descrição da sua evolução histórica, enquadramento institucional e dimensão internacional. É ainda apresentada uma análise referente às principais características destas instituições.

Com o fim de ilustrar a prática de uma Escola Popular, são apresentadas a análises e as reflexões resultantes das observações realizadas no âmbito do trabalho de campo.

**Palavras-Chave:** Grundtvig; Escolas Populares Dinamarquesas; Educação Popular; Democracia; Educação Não-Formal

## **Abstract**

The present study aims at contributing to the dissemination of the thinking of Nikolaj Frederik Severin Grundtvig (1783 – 1872) in our country. The name Grundtvig was chosen by the European Commission to name the sub-programme dedicated to Adult Education and Grundtvig has been pointed by some researchers as the Father of the western-world Adult Education for the inspiring role of his writings in the foundation of Danish Folk High Schools for adults.

By raising the question "How did NFS Grundtvig's thinking contribute to Adult Education?" three main aims were outlined: to identify the guidelines of Grundtvig's thinking on Adult Education; to characterise the educational experience of Folk High Schools; to analyse the current practice of a Danish Folk High School.

The selected methodological approach follows an interpretative and descriptive study based on the theory of qualitative research, literature revision, document research and field work, namely a one-week study visit to the Folk High School "International People's College" in Helsingør (Denmark).

The current dissertation reflects the designated aims by displaying Grundtvig's proposals for the foundation of a Folk High School for adults. Furthermore, these proposals are presented in a biographical, historical and philosophical framework.

This study then addresses the Danish Folk High Schools describing their historical evolution, institutional framework and international dimension, followed by an analysis of the main features of these institutions.

To illustrate the practices of a Folk High School the analysis and reflections drawn from the field work observations are also included in this thesis.

**Keywords:** Grundtvig, Danish Folk High Schools, Popular Education, Democracy, Non-Formal Education

## **Agradecimentos**

Gostaria de agradecer e dedicar este trabalho às pessoas que o tornaram possível. É difícil encontrar, neste momento, as palavras correctas para lhes fazer justiça. Será essa a minha próxima tarefa!

Sofia e Santiago

Domingas e Joaquim Gato

Frederik e Karen

Natália Alves

Amigos e colegas de trabalho

International People's College: Søren, professores, funcionários, e estudantes do Curso da Primavera de 2011

Liselotte de Vartov e Thor e Lotte da Associação das Escolas Populares Dinamarquesas

Chris Spicer da Association for World Education

## Índice

Resumo.....	i
Abstract .....	ii
Agradecimentos .....	iii
Índice dos quadros e figuras .....	vii
Introdução.....	1
1. Metodologia de Estudo .....	5
1.1. Estudo naturalista descritivo apoiado na teoria da investigação qualitativa .....	5
1.2. O projecto de investigação.....	6
1.3. Estratégia centrada no trabalho de campo.....	7
1.4. Técnicas de recolha de dados utilizadas .....	8
1.5. Organização e exploração dos dados recolhidos .....	10
2. NFS Grundtvig.....	11
2.1. NFS Grundtvig - enquadramento biográfico e histórico .....	11
2.2. NFS Grundtvig – O pensamento Educativo .....	18
2.2.1. A Origem das Ideias Educativas de Grundtvig.....	18
2.2.2. A lógica da Interação entre o Indivíduo e a Sociedade .....	22
2.2.3. A Palavra Viva .....	22
2.2.4. Fellowship- Interação entre as pessoas.....	23
2.2.5. O amor por todas as coisas Dinamarquesas .....	24
2.2.6. Crítica ao modelo Escolar – as escolas da Morte .....	25
2.3. Propostas de Grundtvig para as Escolas Populares Dinamarquesas.....	26
2.3.1. Uma Escola para Adultos.....	26
2.3.2. Definição do Curriculum e dos Conteúdos deixada aos actores educativos .....	26
2.3.3. A inexistência de Exames e Certificados .....	29
2.3.4. O enfoque na Oralidade .....	30
2.3.5. O Ensino mútuo como lógica de funcionamento .....	30
2.3.6. Gestão democrática da Escola Popular .....	31
2.3.7. O perfil dos professores .....	31
2.3.8. O perfil dos estudantes .....	32
2.3.9. Uma experiência Residencial .....	32
2.3.10. Uma experiência de curta duração .....	33
2.3.11. Separação da igreja – “Primeiro o Homem, depois o Cristão” .....	33

2.3.12. Passagem de Testemunho .....	33
3. As Escolas Populares Dinamarquesas .....	35
3.1. História das Escolas Populares Dinamarquesas .....	36
3.1.1. Primeira Fase – As Escolas Rurais.....	36
3.1.2. A segunda Fase – entre 1900 e 1945 .....	42
3.1.3. A Terceira fase – O pós II Guerra Mundial .....	44
3.2. Enquadramento Institucional: O sistema Educativo Dinamarquês e as Escolas Populares .....	49
3.2.1. O Sistema Educativo Dinamarquês .....	49
3.2.2. Enquadramento legal das Escolas Populares .....	52
3.3. Características das Escolas Populares .....	55
3.3.1. Uma Escola para (Jovens) Adultos .....	56
3.3.2. Definição do Curriculum e dos Conteúdos deixada aos actores educativos .....	56
3.3.3. A inexistência de Exames e Certificados .....	59
3.3.4. O enfoque na Oralidade .....	60
3.3.5. O Ensino mútuo como lógica de funcionamento .....	61
3.3.6. Gestão democrática da Escola Popular .....	62
3.3.7. O perfil dos professores .....	63
3.3.8. O perfil dos Estudantes (Uma crescente diversificação do corpo estudantil) .....	66
3.3.9. Uma experiência Residencial (e o conceito de Samvær) .....	67
3.3.10. Cursos de longa e curta duração.....	69
3.3.11. Em jeito de Conclusão .....	69
3.4. Perspectiva Internacional.....	70
4. O International People’s College.....	73
4.1. História do IPC.....	73
4.1.1. A criação do International People’s College.....	73
4.1.2. Os anos 20 e os primeiros anos da Escola.....	75
4.1.3. A década da depressão .....	76
4.1.4. A II Guerra Mundial .....	78
4.1.5. Um novo director .....	78
4.1.6. Os conturbados anos de Protesto (fins dos 60, década de 70).....	80
4.1.7. A recuperação financeira e da tradição de Manniche (Os anos 80) .....	82
4.1.8. Nova década, novo director (Os anos 90) .....	83
4.2. Características do International People’s College.....	85

4.2.1. Uma Escola Internacional.....	85
4.2.2. Uma Escola para (Jovens) Adultos .....	87
4.2.3. Um Curriculum assente na síntese entre a internacionalização e o desenvolvimento pessoal.....	87
4.2.4. Os desafios colocados pela inexistência de Exames e Certificados .....	91
4.2.5. A relação entre a lógica da Oralidade e a utilização massiva dos suportes informáticos .....	93
4.2.6. As metodologias participativas como veículo privilegiado para o Ensino mútuo.....	94
4.2.7. A vivência democrática da Escola .....	96
4.2.8. O corpo docente do IPC .....	98
4.2.9. Os estudantes do IPC: “O Mundo todo na nossa Escola” .....	100
4.2.10. Viver no IPC .....	101
4.2.11. A oferta formativa do IPC – cursos de longa e curta duração.....	103
4.2.12. A meta do IPC e dos seus estudantes .....	103
4.2.13. Em jeito de Conclusão .....	105
Conclusão .....	107
NFS Grundtvig e as Escolas Populares Dinamarquesas: Contributos para a Educação de Adultos .....	109
Os princípios educativos subjacentes às propostas de Grundtvig e das Escolas Populares .....	109
O espírito subjacente às propostas de Grundtvig e das Escolas Populares .....	111
NFS Grundtvig e as Escolas Populares Dinamarquesas: Desafios para a Educação de Adultos .....	113
Bibliografia .....	117
Fontes.....	119



## **Índice dos quadros e figuras**

Quadro 1 - Número de participantes segundo a duração dos cursos (1994) .....	48
Figura 1 - Sistema Educativo Dinamarquês .....	49
Figura 2 - A Experiência no IPC para os estudantes do Curso de Primavera 2011 .....	102

## Introdução

Grundtvig foi o nome escolhido pela Comissão Europeia para intitular o programa sectorial dedicado à Educação de Adultos, no âmbito das linhas de financiamento europeias com vista o apoio de iniciativas de cooperação internacional e mobilidade entre países europeus nas áreas da Educação e Formação.

Esta escolha decorre de Nikolaj Frederik Severin Grundtvig ser apontado como o fundador do conceito de aprendizagem ao longo da vida para todos os cidadãos<sup>1</sup>. Esta ideia é reforçada por vários autores, como Max Lawson (1983, p. 163), que o apresentam como o “pai da Educação de Adultos Ocidental”.

Na base desta alegação estão os textos que, essencialmente durante as décadas de 30 e 40 do século XIX, Grundtvig dedicou ao fenómeno educativo, com vista à criação de um tipo de Escola destinada a adultos – as Folkehøjskole<sup>2</sup>, no Dinamarquês original. Apesar de ele próprio nunca ter fundado nenhuma destas escolas, Grundtvig é apontado como o principal impulsionador da criação deste tipo de instituição educativa e, no fundo, do movimento Dinamarquês de Educação Popular.

O momento de partida para a elaboração desta tese foi o discurso de Jørgen Carlsen<sup>3</sup> na Conferência do X aniversário do Programa Grundtvig<sup>4</sup>. A primeira manhã deste evento iniciou-se de uma forma inédita para a maioria dos presentes: com a ajuda de uma professora de música, a audiência entoou uma das várias canções de Grundtvig integrante do Livro de Canções das Escolas Populares Dinamarquesas.

Este momento foi seguido de uma série de discursos institucionais centrados nos múltiplos benefícios da Educação de Adultos e da Aprendizagem ao Longo da Vida, na prioridade que devem merecer na definição das políticas europeias e no papel fundamental que assumem perante os desafios colocados pela crise económica. Se me é permitido tentar utilizar o estilo de Grundtvig, a minha mente foi despertada por um director de uma Escola Popular que, ainda que não utilizando a sua língua materna, apresentou de uma forma apaixonada a vida e a obra de Grundtvig e um dos seus maiores legados: as Escolas Populares.

Ao longo do seu discurso, tive a oportunidade – e a felicidade – de ouvir várias ideias que iam de encontro com os meus próprios pensamentos e à minha ideia sobre o que é a Educação, ou como pode ser a Educação, construída ao longo da minha formação académica inicial e ao

---

<sup>1</sup> In Site da comissão Europeia ([http://ec.europa.eu/education/grundtvig/doc2502\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/grundtvig/doc2502_en.htm)).

<sup>2</sup> A tradução de Folkehøjskole, assim como de uma série de outros termos utilizados ao longo desta tese, encerra uma dificuldade suplementar. Aliás, nota-se mesmo alguma resistência – a informação inclusa no brochura de apresentação da Associação das Folkehøjskole Dinamarquesas é exemplo disso – em utilizar a tradução inglesa “Folk High Schools”. De facto a utilização do termo inglês para o português, implicaria a utilização da palavra superior – ligada ao campo Universitário – pelo que ao longo da tese serão utilizados o termo Dinamarquês original ou o português “Escolas Populares”.

<sup>3</sup> Director da escola Testrup Folk High School - The Free Academy.

<sup>4</sup> Em que participei enquanto técnico da Agência Nacional para a Gestão do Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida.

longo da minha experiência associativa e profissional neste campo. Mas afinal quem foi este Grundtvig que deu nome ao programa, mas de quem nunca tinha ouvido falar?

O primeiro desafio encontrado para elaborar esta tese foi encontrar informação, para além da Institucional (relativa ao referido Programa Comunitário), ou bibliografia de e sobre Grundtvig. O académico Americano Clay Warren (2009, p.165) refere a ausência virtual de Grundtvig – *“ou de qualquer forma, a ausência de consultas directas dos seus escritos”* – da teoria e do estudo sobre a Educação de Adultos ou da Aprendizagem ao Longo da Vida nos Estados Unidos. Da mesma forma, não consegui encontrar qualquer referência nas bases de dados bibliográficas ou repositórios nacionais.

A obra de Grundtvig é essencialmente conhecida na Dinamarca natal, onde a sua popularidade e importância ombreiam com figuras internacionalmente conhecidas como Hans Christian Andersen e Søren Kierkegaard.

*“A falta de conhecimento (...) sobre este particularmente rico legado do pensamento inovador da Europa do Século XIX, é obviamente atribuído, em parte, à inacessibilidade dos escritos Dinamarqueses de Grundtvig, à escassez de traduções fidedignas para Inglês e de uma política editorial relevante.” (Clay Warren, 2009, p.165)*

Knud Eyvin Bugge, um dos principais estudiosos da obra de Grundtvig – sendo inclusivamente responsável pela edição e publicação de uma grande parte da sua obra, durante os últimos anos – explica a falta de documentação sobre Grundtvig pela dificuldade inerente à tradução dos seus escritos. Em primeiro lugar, há que ter em consideração o facto de uma grande parte do trabalho de Grundtvig ainda não se encontrar publicado – inclusive em Dinamarquês. Por outro lado, Grundtvig utiliza uma série de termos tão específicos que torna a tarefa de tradução quase impossível. Knudsen, um dos seus tradutores, refere ainda que *“a prosa de Grundtvig é palavrosa e repetitiva”* (1976, p. 119) e por vezes pouco explícita.

A descoberta dos pensamentos de Grundtvig tem constituído, se me é permitido o trocadilho fonético, árdua e doce!

Árdua e doce, por três ordens de razão. Como será fácil de entender, a primeira está relacionada com o acesso à obra de Grundtvig. Não tendo encontrado nada publicado no nosso país, tive de recorrer à aquisição de livros, essencialmente através da internet. Para além da questão financeira, o aspecto mais difícil de ultrapassar foi a falta inicial de referências que me permitisse fazer uma selecção mais criteriosa. Por outro lado, esta procura permitiu-me estabelecer contacto com pessoas interessantíssimas como, e apenas a título de exemplo, Christopher Spicer (Académico Americano dirigente da Association for World Education e da Folk Education Association of America) que me fez chegar diligentemente as compilações de textos de Grundtvig traduzidos para Inglês. Da mesma forma, esta pesquisa reforçou a necessidade de visitar Copenhaga e de conviver de perto com o legado de Grundtvig em Vartov<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Vartov foi a última, e talvez a principal, paróquia dirigida pelo pastor Nikolai Frederik Severin Grundtvig (desde 1837 até à sua morte em 1872). Descrição mais detalhada no Diário de Campo.

A segunda ordem de razões está relacionada com a questão da tradução e da difícil prosa de Grundtvig. Optei por tentar limitar a utilização de termos em Dinamarquês ou em Inglês ao máximo, correndo o risco de perder algum significado, mas assumindo que mesmo lidando apenas com textos em Português, existe uma forte possibilidade de não conseguirmos traduzir exactamente o que o autor quis dizer. Desta forma, sobretudo no que respeita às “transcrições”, a tradução não é sempre literal. O lado doce será mais difícil de encontrar neste campo, mas penso que posso dizer que o esforço inerente terá contribuído para uma melhor apropriação dos conteúdos estudados.

Finalmente, a maior barreira emocional causada pela exploração do trabalho de Grundtvig é uma das suas mais fortes contradições: conseguir aliar um discurso praticamente anti-livro com uma produção literária imensa. Na minha opinião, o pensamento de Grundtvig tem o dom de estimular a reflexão interna, mas é sobretudo inspirador do debate e da prática. E nesse sentido, os planos pós-tese já são muitos.

A principal finalidade deste trabalho é, então, constituir uma modesta contribuição para o conhecimento do pensamento de Grundtvig e das práticas das Escolas Populares Dinamarquesas por ele inspiradas. Num momento em que a Educação de Adultos tende a ser encarada de uma forma essencialmente instrumentalizada, as ideias que tentarei apresentar da melhor forma que me for possível, ganham uma especial relevância.

A pergunta de partida definida para a realização deste trabalho foi:

Quais foram os Contributos do Pensamento Educativo de NFS Grundtvig para a Educação de Adultos?

No sentido de melhor estruturar a forma de tentar obter a resposta para esta questão, foram delineados os seguintes objectivos:

- i. Identificar as linhas de orientação do pensamento de Grundtvig sobre a Educação de Adultos;
- ii. Caracterizar a experiência educativa das Escolas Populares;
- iii. Analisar a prática actual de uma Escola Popular Dinamarquesa.

Depois de contextualizado o trabalho de investigação, torna-se pertinente prosseguir com a apresentação desta dissertação, que se organiza em 4 capítulos.

No primeiro capítulo – Metodologia de Estudo – são apresentados os princípios orientadores do trabalho de investigação realizado e a concomitante descrição da estratégia geral de investigação prosseguida, bem como as técnicas de recolha e análise dos dados utilizadas.

O segundo capítulo é dedicado inteiramente a N.F.S. Grundtvig. Num primeiro momento é apresentado um enquadramento biográfico e histórico, que pretende contribuir para o conhecimento sobre a vida e a obra de Grundtvig (1783 – 1872), com o objectivo de permitir uma melhor contextualização do seu corpo de trabalho relativo ao fenómeno educativo. De seguida é descrita a origem e são explorados os principais alicerces do pensamento educativo de NFS Grundtvig. O capítulo é concluído com a apresentação das propostas apresentadas por Grundtvig para as Escolas Populares.

O terceiro capítulo versa as Escolas Populares Dinamarquesas e é composto por três partes. Em primeiro lugar é apresentado o percurso das Escolas Populares, desde a criação da primeira Escola em 1844 até aos dias de hoje. Em segundo lugar, é feito um enquadramento institucional das Escolas, com referência à sua posição no Sistema Educativo Dinamarquês e ao sistema legal pelo qual é regido. Depois de apresentadas as principais características das Escolas Populares, fazendo referência às propostas de N.F.S. Grundtvig, são abordadas as ramificações internacionais do Movimento das Escolas Populares.

No quarto capítulo é abordado o International People's College – Escola Popular onde realizei o trabalho de campo. Fundada em 1921, o International People's College é uma das escolas mais antigas, com uma história muito interessante, apresentada no início deste capítulo. A segunda parte do capítulo reúne os registos obtidos através do trabalho de campo na apresentação das características da Escola.

Finalmente é feita a apresentação, em jeito de conclusão, das principais ideias trabalhadas ao longo da tese e, desta forma, à análise da resposta à pergunta de partida.

# 1. Metodologia de Estudo

Como já referido, esta tese visa contribuir para o conhecimento do pensamento de Nikolaj Frederik Severin Grundtvig sobre o fenómeno educativo concretizado através das práticas das Escolas Populares Dinamarquesas. Neste capítulo procurarei dar a conhecer a metodologia seguida para atingir esse objectivo, esclarecendo sobre a estratégia geral de investigação, bem como as técnicas de recolha e análise dos dados.

## 1.1. Estudo naturalista descritivo apoiado na teoria da investigação qualitativa

Em termos gerais, trata-se de um Estudo de Tipo Naturalista Descritivo no sentido em que a investigação procura, como refere Afonso (2005, p.43),

*“a narrativa ou descrição de factos, situações, processos ou fenómenos que ocorrem perante o investigador, quer tenham sido directamente observados por ele, quer tenham sido identificados e caracterizados através de material empírico relevante.”*

Ainda que a tese tenha uma forte componente histórica, decorrente da necessidade de enquadrar temporalmente a evolução do pensamento Grundtvigiano, do Movimento das Escolas Populares e do International People's College (IPC), a abordagem seguida não corresponde à dos Estudos Históricos. Os enquadramentos históricos foram elaborados através da interpretação da revisão bibliográfica e não da análise directa a materiais e documentos históricos.

A abordagem seguida é essencialmente qualitativa, seguindo a ideia exposta por Bogdan e Biklen (1984, p.16), no sentido em que

*“os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas (...) As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural”.*

A opção por esta vertente da teoria da investigação em educação tem como base a concordância com as respectivas características identificadas pelos referidos autores.

*“1. Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (Bogdan e Biklen, 1984, p. 47).*

A componente principal da estratégia utilizada, e seguidamente descrita mais pormenorizadamente, foi a realização de um trabalho de campo numa Escola Popular Dinamarquesa durante uma semana, recorrendo essencialmente à observação e ao registo dos dados num Diário de Campo.

*“2. A investigação qualitativa é descritiva” (Bogdan e Biklen, 1984, p. 47).*

Os produtos do trabalho de investigação realizado reúnem, como defendido por Bogdan e Biklen (1994), uma série de registos obtidos através de diversas fontes e suportes (transcrições de conversas, descrições de comportamentos, fotografias, ...) com o objectivo de *“analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registados ou transcritos.”* (idem, p.48)

*“3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (Bogdan e Biklen, 1984, p. 49).*

Esta característica ganha especial relevância quando o objecto de estudo são precisamente as práticas educativas – como decorre a aula, o que é dito e por quem, que tipo intervenções é que foram realizadas, ... – e os momentos da interacção entre o corpo estudantil e entre estudantes, professores e restantes funcionários da Escola.

*“4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva” (Bogdan e Biklen, 1984, p. 50).*

Tal como desenvolvido pelos autores referenciados, os dados não foram recolhidos com o objectivo de corroborar ou rejeitar hipóteses – até porque estas não foram colocadas. Apesar de existir uma tentativa de ligar, em termos estruturais, as propostas de Grundtvig, às características das Escolas Populares e às características da escola onde realizei o trabalho de campo, os conteúdos diferem de acordo com a informação recolhida.

*“5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa” (idem).*

Apesar de este ser um estudo essencialmente descritivo, houve, durante a fase de recolha de dados, a preocupação por tentar perceber o que estaria subjacente a algumas situações como, por exemplo, a participação dos estudantes nas aulas.

A utilização das entrevistas semiestruturadas surge, nesse sentido, directamente ligada à procura de significados de alguns aspectos observados.

## **1.2. O projecto de investigação**

Centrada no pensamento educativo de NFS Grundtvig, esta tese atravessa três planos de estudo diferentes: as propostas de Grundtvig, as práticas das Escolas Populares Dinamarquesas e a prática específica do International People's College.

O desenho do projecto de Investigação implicou uma abordagem diferente para cada um dos planos de Estudo. Assim, para o estudo relativo à vida e obra de Grundtvig, utilizei exclusivamente a revisão de literatura.

No que concerne às Escolas Populares, a pesquisa bibliográfica foi complementada com o recurso à pesquisa documental e à realização de uma entrevista semi-estruturada, com dois responsáveis da Associação de Escolas Populares Dinamarquesas no sentido de obter

clarificações sobre alguns dados e sobre algumas ideias e conceitos apurados no referido processo de pesquisa.

Para uma melhor descrição e compreensão dos conteúdos desenvolvidos nos dois planos anteriores, tornou-se necessário obter uma imagem mais concreta de como o pensamento de Grundtvig e a tradição das Escolas Populares podem, e são, colocados em prática.

A estrutura residencial destas escolas, e especialmente o enfoque na interacção e na vida colectiva, levaram à proposta de realizar um período de observação participante numa Escola Popular seguindo uma estratégia baseada nos Estudos etnográficos.

Depois de analisadas as possibilidades de cariz funcional – essencialmente no que concerne à gestão da vida familiar e profissional e aos custos económicos – a opção recaiu na visita a uma Escola Popular pelo período de uma semana em regime residencial.

Desta forma, passei uma semana – de Segunda-Feira, 23 de Maio de 2011 a Domingo, 29 de Maio de 2011 – no International People’s College (Helsingør, Dinamarca), onde para além de ter participado no maior número de aulas possível, participei ainda em diversas actividades extra-lectivas e partilhei alguns momentos informais com estudantes e professores. Foi, essencialmente, utilizada a técnica da observação participante, complementada com a realização de uma entrevista semi-estruturada, o levantamento de documentação e a realização de um pequeno inquérito por questionário.

A escolha desta Escola em detrimento da vasta oferta existente remete novamente para factores práticos: após receber uma lista de algumas escolas fornecida por um colega da Agência Nacional Dinamarquesa, selecionei 5 escolas com aulas em Inglês para as quais enviei um pedido de colaboração. O International People’s College, talvez devido à sua dimensão internacional e maior experiência neste tipo de visitas, foi a escola onde encontrei mais disponibilidade.

### **1.3. Estratégia centrada no trabalho de campo**

A estratégia de investigação seguida centrou-se essencialmente no trabalho de campo levado a cabo no International People’s College, inspirando-se portanto na tradição dos estudos etnográficos.

Ainda que a minha presença na Escola não tenha sido suficientemente prolongada para a realização de uma recolha muito detalhada, a influência dos estudos etnográficos faz-se sentir pela adopção de algumas das suas características principais, descritas por Afonso (2005, pp. 64-65):

- Enfoque da investigação *“na exploração da natureza de fenómenos sociais específicos, em vez de procurarem testar hipóteses a seu respeito”*;
- Carácter não estruturado dos dados;
- Interpretação desenvolvida a partir da *“produção de verbalizações descritivas e narrativas, articuladas numa lógica explicativa e argumentista”*.



No que concerne ao meu grau de envolvimento (enquanto investigador) no contexto em estudo, é importante começar por referir que os objectivos da minha presença na Escola foram apresentados a estudantes, professores e restantes funcionários.

Afonso (2005) propõe a representação do grau de envolvimento numa linha de continuidade com quatro estágios principais: sem interacção, interacção reactiva, interacção pró-activa e imersão no terreno enquanto actor envolvido. De acordo com a ideia defendida por Bogdan e Biklen (1994, p. 125) de que a *“participação exacta [do investigador] varia ao longo do estudo”*, a minha atitude numa fase inicial foi menos activa, com o objectivo de não ser intrusivo (principalmente num grupo que já se conhecia relativamente bem – o curso estava praticamente na recta final) e de ganhar confiança particularmente junto dos estudantes.

Desta forma, não só agi no sentido de *“proteger a qualidade da observação”* (idem, p. 65), evitando respostas *“pré-formatadas”* e intervenções menos espontâneas, como fui ganhando terreno para participar em conversas, e outros momentos, mais significativos.

Com a referida confiança dos actores, à medida que a semana ia avançado fui assumindo um papel mais pró-activo e reforçando o número de interacções informais.

Ainda assim, é importante reconhecer as limitações inerentes à curta duração do estudo, especialmente num contexto marcado pelo elevado número de actores (cerca de 75 estudantes, 15 professores e 10 funcionários) e pelo referido aproximar do fim do curso (que para além de implicar um conhecimento forte entre os seus membros, implica também um maior número de actividades – trabalhos de grupo, por exemplo – e de dinâmicas informais).

#### **1.4. Técnicas de recolha de dados utilizadas**

As técnicas de recolha utilizadas ao longo do estudo foram a observação participada, a entrevista semi-estruturada, a pesquisa documental e o inquérito por questionário (ainda que numa abordagem muito leve).

A observação participada foi levada a cabo durante todo o trabalho de campo no IPC, seguindo uma abordagem não-estruturada,

*“conduzida quando o investigador quer descrever e compreender o modo como as pessoas vivem, trabalham e se relacionam num determinado contexto social, [implicando] que o investigador se insira na situação (...) e observe o próprio contexto, os padrões das relações entre as pessoas, o modo como reagem aos eventos que ocorrem”* (Cozby, cit. por Afonso, 2005, p. 92).

Os registos das observações realizadas (sobretudo na escola) foram registados no diário de campo (Anexo A).

Neste instrumento foram ainda registados relatos de conversas informais, assim como algumas reflexões pessoais realizadas sobre o que foi observado e descrito.

No decorrer do estudo realizei duas entrevistas semi-estruturadas. Os interlocutores destas entrevistas foram dois responsáveis da Associação das Escolas Populares Dinamarquesas (entrevista realizada no dia 19 de Maio de 2011) e o Director do IPC (no dia 27 de Maio de 2011).

A opção pela realização de entrevistas semi-estruturadas teve por base a necessidade de recolher opiniões mais aprofundadas sobre alguns pontos menos desenvolvidos na literatura consultada, no caso da conversa na Associação.

A conversa com o Director teve um objectivo duplo. Em primeiro lugar uma abordagem extensiva à história e objectivos da Escola. Posteriormente, foi seguida a lógica de esclarecimento dúvidas e desenvolvimento de ideias levantadas ao longo da semana de observação. Não foi elaborado um guião estruturado para nenhuma das conversas, recorrendo apenas a algumas notas relativas às questões a debater.

Ambas as entrevistas foram gravadas num registo áudio e posteriormente transcritas. Uma vez elaborados os respectivos protocolos (Associação – Anexo B e Director do IPC – Anexo C), as primeiras versões foram enviadas para validação e correcção dos entrevistados.

A pesquisa documental (ou arquivista) foi uma técnica utilizada ao longo de todo o processo de elaboração da tese. Durante a minha visita à Dinamarca e através da internet consegui recolher uma série de documentos que me permitiram obter essencialmente dois tipos de informação:

- Dados sobre a realidade das escolas: números de estudantes inscritos, regulamentação e enquadramento no sistema educativo Dinamarquês, por exemplo;
- Declarações de objectivos e opções políticas por parte das Instituições relacionadas com o universo das Escolas – em materiais como brochuras do Ministério da Educação Dinamarquês - ou com a Escola onde realizei o trabalho de campo - através da consulta de documentos de planeamento ou do Guia do Estudante, por exemplo.

Alguns documentos foram recolhidos directamente - na escola, por exemplo - mas a grande maioria foi obtida através da internet.

No decorrer do trabalho de campo, recorri ainda a uma forma muito simplificada de inquérito por questionário – a “*modalidade de resposta curta (fill in)*” (Afonso, 2005, p. 104).

De forma a complementar os dados recolhidos pelos métodos anteriormente descritos com informação proveniente do maior número de estudantes possível, solicitei que escolhessem 3 palavras que melhor representassem a sua experiência no IPC. A ideia de utilizar a “técnica” da Nuvem de Palavras, que abordarei seguidamente, teve um duplo objectivo.

Enquanto parte integrante da tese, permite fazer uma leitura mais rápida e menos exaustiva dos dados recolhidos. Como já foi referido, é uma questão de complementaridade que está subjacente à sua utilização e não a realização de um estudo mais sistemático. Por outro lado, e no sentido de devolver a informação recolhida à comunidade do IPC, parti do pressuposto que

o produto final desta técnica tivesse um aspecto visual mais interessante do que os habituais gráficos.

O pedido foi feito durante a Assembleia Matinal de sexta-feira, dia 27 de Maio, com recurso a uma pequena apresentação Powerpoint para que a questão ficasse clara e explícita para todos, assim como com o intuito de apresentar o objectivo da mesma e o conceito de “Nuvem de Palavras”.

## **1.5. Organização e exploração dos dados recolhidos**

Depois de concluída a elaboração dos produtos principais da recolha de dados – o diário de campo e os protocolos das entrevistas semi-estruturadas – os seus conteúdos, assim como os conteúdos recolhidos através da pesquisa documental, foram analisados com base no quadro conceptual do trabalho e, nomeadamente, seguindo as ideias propostas por Grundtvig para as Escolas Populares (apresentada no fim do capítulo 2).

De acordo com a tipologia de Walcott (cit. por Afonso, 2005), poder-se-á dizer que a abordagem que segui na elaboração desta tese foi essencialmente descritiva. No entanto, e como sublinha Afonso (2005, p. 114), *“na realidade, a pura descrição não existe na medida em que o próprio processo de recolher dados implica análise e interpretação.”*

Da mesma forma, a selecção dos dados utilizados na apresentação das características das Escolas Populares e do IPC, apelou ao recurso da lógica analítica – *“apresentação dos dados mais significativos”*, por exemplo – e interpretativa, no sentido em que os dados foram incluídos num texto argumentativo que, de certa forma, *“atribui sentidos novos aos factos”* (idem, p. 116).

A nuvem de palavras, também conhecida por nuvem de etiquetas, é uma técnica de apresentação de informação cada vez mais utilizada na internet. Inicialmente apareceu associada às palavras-chave de determinado conteúdo (ou produto) – daí a denominação de etiqueta. Como referem Knautz, Soubusta e Stock:

*“As nuvens de etiquetas representam uma nova forma de visualizar a informação e de da expandir a procura através de estímulos visuais e assim [representam] uma nova possibilidade da aplicação da pesquisa sobre a interacção homem-computador na recolha de informação via Web”* (Knautz, Soubusta e Stock, 2010, p. 1).

Posteriormente, as nuvens de palavras começaram a ser utilizadas na Comunicação Social escrita. Têm sido frequentes os exemplos de jornais que submetem discursos de políticos a um processador de nuvens de palavras, no sentido de se identificar mais rapidamente as palavras (ou conceitos) mais utilizados.

No fundo, a Nuvem de Palavras trata-se de um gráfico simples para mostrar o peso (neste caso da frequência) de determinada palavra ou etiqueta. Constitui, portanto, uma forma mais rápida – ainda que superficial de identificar quais as ideias principais.

## 2. NFS Grundtvig

Com o fim de melhor conhecermos as contribuições do pensamento dedicado por Nikolaj Frederik Severin Grundtvig ao mundo educativo, torna-se necessário iniciar este capítulo por abordar a sua longa história de vida e a sua vasta obra.

Na segunda parte do capítulo será abordada a origem e os principais alicerces do pensamento educativo de Grundtvig, desenvolvido ao longo das décadas de 30 e 40 (do século XIX) - período de particular clarividência no trabalho de Grundtvig. Influenciado pelas visitas realizadas a Inglaterra e desgostado com as condições de vida do povo Dinamarquês, Grundtvig desenvolve o conceito de “Esclarecimento para a Vida”, onde o fenómeno educativo desempenha um importante papel.

Finalmente serão abordadas as propostas aventadas por Grundtvig para o estabelecimento da Academia de Sorø como a primeira Escola Popular Dinamarquesa, e que servirão de inspiração ao Movimento das Escolas Populares.

### 2.1. NFS Grundtvig - enquadramento biográfico e histórico

De acordo com as várias fontes consultadas, a história de vida de Grundtvig é rica e complexa. Esta caracterização resulta da sua longevidade (1783 – 1872), da diversidade do seu trabalho (poeta, padre, teólogo, compositor de hinos, profeta, filólogo nórdico, tradutor, filósofo, historiador, estudante de mitos, crítico social, político e educador) (Tyssen e Thodberg, 1983 e Borish, 1991), do volume da sua obra<sup>6</sup>, ou da riqueza de um percurso de vida que incluiu três casamentos, três episódios de “loucura” (Carlsen, 2010, p. 2)<sup>7</sup> e algumas mudanças de rumo a nível ideológico. Carlsen refere-se inclusivamente a um processo de rejuvenescimento à medida que avançava na idade – “*Grundtvig as an old youngster*” (2010, p. 6).

Nikolaj Frederik Severin Grundtvig nasceu a 8 de Setembro de 1872 em Udby<sup>8</sup> na Dinamarca. Filho de um pastor luterano conservador e de uma mãe proveniente de uma família clerical ancestral, que Grundtvig acreditava ser originária dos próprios Vikings. Encorajado pela sua mãe, e no fundo pelo contexto familiar, cedo ganha o gosto pela leitura. O acesso facilitado aos livros aliado ao gosto pela leitura permite que conheça desde novo obras sobre a história mundial, a história do seu país e sobre a religião. Aliás, Allchin (1997) refere que Grundtvig fica “obcecado” com a vida e obra de Martin Luther - Teólogo Alemão que iniciou a Reforma Protestante - aos 8 anos.

É por esta altura que Grundtvig deixa o lar dos seus pais para ir estudar para a casa do pastor Lauritz Feld em Thyregod (na Jutlândia<sup>9</sup>). Feld recebe crianças em sua casa, exercendo o papel

---

<sup>6</sup> “[Grundtvig] deixou uma coleção de cartas, diários e livros completos que, se publicados, encheriam mais de 120 volumes” (Borish, 1991, p.160)

<sup>7</sup> No discurso, o respectivo autor (des)liga as duas questões: “(...)He was married three times and he went insane three times. But there is no connection” p.2

<sup>8</sup> Pequena localidade do Sul da Zelândia, uma das ilhas principais da Dinamarca

<sup>9</sup> Parte continental da Dinamarca, que constitui a parte principal (em termos da dimensão) deste país.

de tutor. Encoraja os seus estudantes a ler sobre os mais variados assuntos, a não terem medo de novas ideias, e apresenta Grundtvig ao Iluminismo (Allchin, 1997). Arthur Allchin não hesita em relacionar tanto a experiência familiar como a estadia em Thyregod com algumas das ideias que mais tarde defenderá para as Escolas Populares.

*“Ao longo da sua vida Grundtvig duvidou sempre de instituições educativas de grande dimensão e de carácter impessoal. A família alargada aparenta ser o contexto de aprendizagem ideal defendido ao longo do tempo”* (Allchin, 1997, p. 29).

Aos 15 anos ingressa na Escola Latina<sup>10</sup> de Aarhus. O carácter impessoal referido no trecho acima citado, aliado a uma lógica demasiado livresca, formal e autoritária marcam-no negativamente, como poderemos apreciar nas críticas ao modelo escolar que fará mais adiante na referência à “escola negra”.

Os estudos universitários em Copenhaga (1800 – 1803) marcam a ruptura com a concepção familiar Cristã pietista ortodoxa, abraçando a crença racional em Deus, na virtude e na imortalidade (Thyssen e Thodberg, 1983). É ainda na Universidade que Grundtvig inicia o seu trabalho literário (ainda que não publicado), reforça as suas preocupações filosóficas e desenvolve o interesse pela mitologia nórdica.

O seu primeiro “emprego”, em 1805 como tutor de uma criança, acaba por provocar uma das suas grandes “crises”, seguida de mudança de rumo filosófico. A paixão que sente pela mãe do seu estudante coloca em cheque as suas ideias racionalistas e Grundtvig abraça o romantismo através da leitura ávida das obras de Steffans, Goethe, Shelling e Shakespere.

*“Refutando as suas convicções antigas e não testadas, dá início ao que viria a ser uma série de investidas sobre aproximadamente todas as principais correntes intelectuais e espirituais do seu tempo – um incansável e incessante esforço que duraria até ao fim da sua vida”* (Borish, 1991, p. 160).

De facto, reforçando a complexidade descrita no capítulo inicial, este interesse diversificado e muito pouco limitado por barreiras ideológicas, contribui para a dificuldade em encaixar Grundtvig num determinado movimento ou numa determinada escola de pensamento. Como refere Borish (1991, p. 174):

*“O que fazer de Grundtvig? Foi chamado de romântico, revolucionário, reaccionário, anarquista, liberal, nacionalista, conservador e de místico. Esta situação decorre em parte do seu pensamento, que é tanto dialético como cheio de nuances, em parte porque ele não pode ser realmente identificado com apenas uma posição”.*

Após a publicação de artigos para alguns periódicos, Grundtvig edita em 1808 a obra *Norse Mythology* – onde defende a Mitologia como forma de compreender a existência e não como os primeiros ensinamentos dos deuses ou como expressão de fenómenos naturais, como era comum na altura. Esta obra é bem recebida e Grundtvig decide investir na sua carreira literária – escreve em diversos estilos (poemas mitológicos, por exemplo) e sobre variados temas (como um livro escolar sobre história mundial).

---

<sup>10</sup> Equivalente ao Liceu português ou à Grammar School inglesa.

Os escritos teológicos de Grundtvig colocaram muitas vezes em causa as ideias ortodoxas da igreja luterana. Esta atitude irreverente levou a sérias críticas e reprimendas por parte do corpo eclesiástico, e a um sério processo de reflexão e questionamento pessoal. O primeiro dos falados episódios “neuróticos” de Grundtvig acontece no inverno de 1810 quando a dúvida se será ou não um verdadeiro cristão o assalta violentamente (Thyssen e Thodberg, 1983).

Grundtvig acaba por recuperar do referido episódio na sua terra natal onde assume até à morte do seu pai a curadoria da paróquia (1811 – 1813). Após este período retorna a Copenhaga. Na capital, assume pontualmente o lugar de pregador e essencialmente dedica-se à escrita. No entanto, vai-se progressivamente isolando, resultado dos conflitos criados por algumas das suas obras históricas e filosóficas, mas sobretudo pelo seu comportamento provocador no círculo religioso. Nesta altura, Grundtvig é visto como um fanático.

Depois de ver rejeitadas uma série de candidaturas ao lugar de pároco, Grundtvig decide desistir do ministério (1915). As suas posições radicais afastam-no também de qualquer possibilidade de enveredar pela carreira académica. No entanto, ou como resultado deste afastamento das instituições religiosas e universitárias, esta época acaba por revelar-se especialmente prolífica em termos literários.

Grundtvig desenvolve três linhas principais de trabalho. Em primeiro lugar, os estudos Históricos através da edição das polémicas “Crónicas Mundiais”, que marcam o seu divórcio com o *status quo* académico. Depois, a Filosofia, principalmente materializada na publicação do periódico *Dannevirke* (1816-1819). Allchin (1997) defende que a terceira linha, a de tradução, constitui “provavelmente a mais importante de todas”, destacando-se o trabalho realizado em três peças: “As Crónicas da Dinamarca” de Saxo Grammaticus, “As crónicas dos reis da Noruega” de Snorri Sturlunson e do poema épico *Beowulf*<sup>11</sup>. Este empreendimento na história medieval do Norte da Europa, e no fundo, na herança cultural e espiritual da Escandinávia, e da Dinamarca em particular, contribuem fortemente para o desenvolvimento de temas que mais tarde se tornarão centrais na sua obra: *O ser Dinamarquês, o Povo, o Espírito do Povo* ou *o Mundo Vivo*. Por outro lado, vão ainda de encontro a uma preocupação, que o acompanhará na sua vida, de aproximar o conhecimento dos seus concidadãos.

Em 1918, casa-se pela primeira vez e começa a receber uma bolsa anual do Rei Frederik VI, apreciador dos trabalhos sobre a História e a Mitologia nórdicas. Em 1822, é apontado como curador da paróquia da “*Church of our Saviour*”<sup>12</sup> em Christianshavn, Copenhaga.

Esta segunda etapa em Copenhaga mostra-se especialmente auspícia, não só pelo volume de escritos realizados como, principalmente, pelo gosto que desenvolve em torno do seu trabalho enquanto pároco e pelo conceito de “palavra viva”, pela oralidade. Grundtvig afasta-se da interpretação racionalista dos escritos bíblicos: “*A verdadeira fundação cristã não pode ser encontrada na Bíblia mas sempre que uma congregação se reúne à volta da palavra falada de Deus no baptismo e na comunhão sagrada*” (Thyssen e Thodberg, 1983, p. 12).

---

<sup>11</sup> “Um poema heróico ancestral que combina de forma notável os valores e reflexões Cristãs e pré-Cristãs” (Allich, 1997, p. 52).

<sup>12</sup> A dois passos da casa onde estive na minha primeira semana de investigação.

Este é também um período de “cerro de fileiras” e Grundtvig torna-se ainda mais crítico em relação ao *status quo* eclesiástico. Um dos seus panfletos, “the Church’s Rejoinder” (1825), provoca celeuma que levará a ser-lhe declarada censura oficial<sup>13</sup> perpétua pelo tribunal. Por outro lado, ganha adeptos junto dos jovens, e funda a base do que se tornará um movimento religioso denominado por “Grundtvigianismo”.

Entre 1829 e 1931, Grundtvig empreende 3 visitas a Inglaterra, financiadas pela coroa Dinamarquesa, com o objectivo de estudar manuscritos medievais ingleses para a elaboração de um compêndio sobre a Mitologia Nórdica. Grundtvig empenha-se bastante nesta empreitada, contribuindo para mais uma evolução no seu pensamento. Além da progressiva aproximação ao mundo religioso do secular, regista-se um afastamento das ideias românticas, sobretudo de Shelling – que havia abraçado no início da sua carreira, em detrimento de uma visão mais dialéctica, mais focada no conflito entre vida e morte, verdade e mentira.

Como refere Kaj Thaning (cit in Allich, 1997, p. 12), um dos principais estudiosos da sua obra:

*“Foi para ele um momento em que vira as costas à velha, introspectiva, religião penitencial da ortodoxia luterana e ao pietismo, e em que descobre o verdadeiro significado da sua vida e o seu chamamento numa intuição de uma cristandade secular universal, uma cristandade cuja máxima é o aforismo «primeiro humano, depois cristão»”.*

Para além dos aspectos decorrentes dos estudos que motivaram a sua ida a Inglaterra, o choque com uma nova realidade acarretará outro tipo de transformações:

*“Em Inglaterra, Grundtvig fez uma das suas principais descobertas, nomeadamente a descoberta do presente. Continua a insistir que a História é a fonte principal de esclarecimento do homem, mas a sua atenção vira-se agora para o presente, e também para o futuro – para as possibilidade e tarefas que se estendem à sua frente”* (Henningsen, 1983, p. 286).

E este choque decorre por um lado da maior visibilidade da vaga política oriunda da Revolução Francesa. Grundtvig encontra uma Inglaterra à beira da “Revolução Política”. A primeira grande reforma do século XIX - Representation of the People Act – será aprovada em 1832, e o período que a precede é rico em debate político e caracterizado pela liberdade de expressão.

A Dinamarca de Grundtvig, por seu lado, sente o efeito da Revolução de Julho de uma forma mais lenta (e calma). Depois de atravessar dois séculos de Monarquia absolutista, a sociedade Dinamarquesa é descrita por muitos académicos, como Steve Borish (1991) como uma sociedade muito conservadora. A abertura democrática far-se-á sentir, mas de forma mais lenta. Em 1831 são criadas as Assembleias Populares Provinciais, com o objectivo de ouvir a voz do povo. Estas assembleias, que tão importante papel assumirão nas ideias educativas de Grundtvig, só serão postas em prática em 1835.

Mas talvez, o maior contraste encontrado por Grundtvig entre a Inglaterra e a Dinamarca é ao nível da actividade económica. A Inglaterra encontra-se numa fase particularmente fervilhante, em pleno início da Revolução Industrial. A Dinamarca, ao contrário do que a actualidade pode fazer crer, era, na época, um dos mais pobres países da Europa. Após as

---

<sup>13</sup> A partir dessa altura todos os seus escritos deveriam ser aprovados previamente pelo chefe da Polícia.

Guerras Napoleónicas, o grande Reino da Dinamarca – que chegou a englobar as actuais Noruega, Suécia e inclusivamente parte da Inglaterra é reduzido a um território próximo das suas fronteiras actuais. A acrescentar a esta perda de território – e da consequente auto-estima nacional – o cenário económico é predominantemente rural, o que se torna particularmente grave se se atender à não existência de riquezas naturais e à infertilidade dos solos – nomeadamente na região da Jutlândia, muito afectada pelas correntes do Oceano Atlântico.

As visitas realizadas a Inglaterra acabam, portanto, por provocar um grande impacto em Grundtvig no que respeita à maneira de encarar a vida “Ficou bastante marcado pela conjugação do realismo e pragmatismo ingleses com a liberdade espiritual e secular” (Thyssen e Thodberg, 1983, p.13) e pelas práticas educacionais/pedagógicas que encontrou nas Universidades Inglesas. De acordo com Borish (1991, p.72), destas visitas resultou *“um ideal que se viria a tornar a base de um modelo duradouro e influente na Educação e na Sociedade da Dinamarca.”*

É precisamente na década de 30 do século XIX que Grundtvig desenvolve as suas ideias sobre Educação e publica as suas principais obras sobre o assunto, muito influenciadas pela experiência em Oxford e Cambridge, especialmente no que diz respeito às comunidades de aprendizagem e à relação estreita entre professores e estudantes.

*“Quando em Cambridge, ele passou algum tempo no Trinity College, onde se sentiu muito confortável. Foi marcado em particular pela atmosfera entre o professorado e os estudantes. Eles viviam numa comunidade mesmo fora da sala de aula, jantavam juntos, encontravam-se em actividades de lazer e debatiam entre todos no chá das cinco”* (Carlsen, 2010, p. 7).

Bugge (1983,p.215) destaca inclusivamente a questão do sistema monitorial. Apesar de inicialmente ser contra um sistema que pensava altamente impessoal, as observações levadas a cabo a quando das suas visitas a Inglaterra, revelam uma evolução que o interessa: o professor assume um maior compromisso pessoal e activo. Esta evolução leva Grundtvig a reflectir, sobretudo, sobre o princípio de reciprocidade presente nesta versão do modelo monitorial. Esta reflexão é reforçada pela experiência vivida no Trinity College, em Cambridge, onde professores e estudantes vivem em conjunto na academia numa atmosfera de diálogo.

Em 1832, Grundtvig inclui no prefácio do seu trabalho sobre a Mitologia Nórdica, as suas primeiras ideias sobre Educação, e mais precisamente as suas ideias para as futuras Escolas Populares:

*“Haverá um centro comum a partir do qual a Instituição se ligará a todas as áreas principais da vida prática, no sentido de recolher e unir todas as energias da sociedade. Aqui, todos os funcionários públicos não necessitam de academia mas de vida, discernimento e capacidades práticas, e todos aqueles que desejarem pertencer ao grupo dos educados deverão ter a melhor oportunidade de se desenvolverem a eles próprios numa direcção apropriada e de se conhecerem uns aos outros”* (Grundtvig, 1832, p. 50).

Neste prefácio, Grundtvig introduz ainda a crítica ao modelo escolar vigente: aos liceus (grammar schools) introduzindo o termo da “Escola para a Morte”. O latim é alvo de escárnio,



em contraste com as tradições grega e nórdica “vivas e orais”, lançando a semente para a promoção da comunicação e da cultura da oralidade em detrimento da cultura livresca.

O primeiro livro dedicado à Educação é publicado em 1836 com o título de “O trevo de quatro folhas Dinamarquês”, referindo-se ao Rei, ao Povo, à Nação e à Língua Materna. Esta obra surge na ressaca da participação de Grundtvig nas primeiras Assembleias Populares levadas a cabo em Roskilde (1835-1836). Inicialmente contra a realização destas assembleias<sup>14</sup>, Grundtvig decide participar e apaixona-se pelo acordar da voz do povo.

A obra seguinte é “School for Life e a Academia de Sorø”, de 1838, onde continuam a ser exploradas as críticas à utilização do latim e ao carácter mórbido dos livros. Em contraste são aprofundadas as bases de uma desejada Escola Popular. Pela primeira vez, Grundtvig expressa o seu sonho em construir uma Escola Popular (pública) nas instalações da histórica, e entretanto abandonada, Academia de Sorø. Este sonho tornar-se-á central na dimensão educacional da obra de Grundtvig, que recusa vários convites para trabalhar nas primeiras Escolas Populares entretanto constituídas por pretender concentrar-se na mencionada Academia.

*“O Rei decidiu dar o seu patrocínio a Grundtvig, e uma resolução real foi emitida no último dia de 1847 (...) Parecia que a ideia da Escola de Sorø se viria finalmente a concretizar, mas poucos dias a seguir o Rei Christian VIII faleceu. Dois meses mais tarde (...) a resolução do Rei sobre Sorø tornou-se letra morta: O novo Ministro da Educação, D. G. Monrad, desligou-se da criação de uma Escola Popular apoiada pelo Estado”* (Borish, 1991, p. 174).

Grundtvig defende que o conhecimento deve envolver o contacto e interacção entre todos. O conceito de “living interaction” surge intimamente ligado ao conceito de “the living Word”. Esta “palavra viva” faz parte integrante do DNA do pensamento teológico de Grundtvig, que não deverá ser visto como fundamentalismo bíblico, mas como a comunicação espiritual da verdade.

Dos escritos publicados e traduzidos sobre a temática educacional, destacam-se ainda a obra de 1840 – “Request for an idea of a Danish Folk high school in Sorø” – onde desenvolve o pensamento da obra anterior.

Após a decisão ministerial de abrir a Academia de Sorø como uma escola regular, Grundtvig publica “Congratulations to Denmark on the Danish blockheads and the Danish high school” (1847). *“Apesar da Escola, em muitos sentidos, não corresponder à ideia de Grundtvig, ele continua a congratular o Rei”* (Lawson, 2000, p.4).

Paralelamente à obra educacional, que será explorada na parte seguinte desta tese, Grundtvig desenvolve uma contribuição fundamental para o livro de salmos da igreja Dinamarquesa. De acordo com Max Lawson (1993), 271 dos 754 hinos incluídos nesse livro são da autoria de Grundtvig. Tal como toda a sua produção literária, é difícil ter uma ideia precisa do número de hinos religiosos criados por Grundtvig, sendo que alguns autores como Thyssen e Thodberg (1983) apontam para os 1500.

---

<sup>14</sup> Grundtvig receia que aqueles que eventualmente assumissem o papel de governação em nome das pessoas fossem incapazes de ver para além dos seus próprios interesses (Borish, 1991, p. 172).

O ano de 1837 marca o fim do seu período de censura e a publicação do primeiro volume do seu *“Song-work for the Danish Church”* que contém 400 salmos da sua autoria e um grande número de adaptações e traduções de hinos de várias tradições religiosas (luteranas, anglo-saxónicas, católicas ou bizantinas).

Tal como na tradução das sagas nórdicas, a apropriação destes hinos vai influenciar a perspectiva de Grundtvig em relação a outros aspectos da realidade – nomeadamente a Educação. Allchin (1997) invoca diferentes estudiosos de Grundtvig, quando refere que um dos motivos mais fortes de atracção, sobretudo pelos hinos latinos, é a fusão entre o Amor e o Conhecimento:

*“A descoberta desta fusão tornou-se numa questão da máxima importância para Grundtvig. Era para ele a chave para descobrir como se tornar numa pessoa completa e integral”* (Allchin, 1997, p. 58).

Entre 1832 e 1839 Grundtvig trabalha como pregador não assalariado na actualmente denominada *Christian’s Church*. Em 1839, é designado reitor da Igreja Hospital Vartov – lugar que ocupará até ao final da sua vida, assegurando a sua estabilidade financeira e um local de reunião para o seu crescente número de seguidores.

A importância de Grundtvig começa a ser reconhecida pela sociedade Dinamarquesa, principalmente suportada pelo trabalho desenvolvido em Vartov, pela produção de salmos, pelas suas ideias educativas - que começam a ser colocadas em prática nas escolas populares, nas escolas livres e nos centros de formação de professores –, pela dinamização de uma série de dissertações públicas e por se tornar membro do parlamento Dinamarquês (1848-1858). Grundtvig foi, inclusivamente, um dos primeiros parlamentares Dinamarqueses. A Dinamarca, seguindo o exemplo de mais países Europeus, tornou-se, em 1948, numa monarquia constitucional, após uma revolução sem actos de violência.

A Copenhaga da década de 40 merece ainda destaque pelo facto de aqueles que poderão ser considerados como os três principais autores literários Dinamarqueses – Hans Christian Andersen, Søren Kierkegaard e Grundtvig – partilharem um momento particularmente profícuo das suas carreiras, fugindo dos três principais ramos da literatura dessa época (drama, novela e poesia): *“Grundtvig escreveu hinos, Andersen histórias fantásticas e Kierkegaard ensaios filosóficos”* (Allchin, 1997, p.13).

Enquanto político, Grundtvig é visto como um defensor acérrimo da liberdade, sobretudo a nível da Educação e da Religião. No parlamento assume a defesa do cidadão comum e do campesinato. A dimensão política do seu trabalho ganha impacto na sua produção literária, dedicando várias publicações a questões como a nova Constituição, a Guerra dos três anos ou a derrota com os Alemães, em 1864.

As descrições dos vários autores consultados sobre os seus últimos anos de vida tendem a centrar-se na sua vida pessoal, mais exactamente nos seus três casamentos<sup>15</sup>, e nos episódios

---

<sup>15</sup> O primeiro casamento de Grundtvig durou 33 anos, terminando em 1851 com a morte da sua esposa. Ainda no mesmo ano casa novamente, o que causa algum espanto na sociedade conservadora do século XIX. O segundo casamento acaba por ser breve, uma vez que três anos depois Grundtvig volta a tornar-

de “loucura”<sup>16</sup>, e na figura de culto e de referência em que se transforma – Borish (1991, p. 175) refere inclusivamente “uma transição de proscrito para ícone”.

Apesar de manter o volume de escrita anterior, os relatos biográficos optam por destacar as várias palestras que dinamiza – em sua casa e em Vartov – junto de um público muito heterogéneo (homens e mulheres; clérigos, leigos e até agnósticos; profissionais e não profissionais; membros da corte, ...), e as inúmeras visitas que recebe em sua casa.

Grundtvig viveria ainda mais 5 anos de forma activa, concentrado, essencialmente no seu trabalho na Igreja de Vartov (onde continua a pregar até ao fim) e nas suas relações de amizade.

## 2.2. NFS Grundtvig – O pensamento Educativo

### 2.2.1. A Origem das Ideias Educativas de Grundtvig

Ainda que foco principal desta tese seja o pensamento educativo de Grundtvig, parece-me importante iniciar este ponto por apresentar a ideia de K.E. Bugge (1983, p. 211), um dos principais estudiosos da sua obra, de que “*Grundtvig não foi um educador no sentido em que os outros educadores o foram (...)*. Esta afirmação é feita com base na inexistência de um corpo teórico no sentido em que Grundtvig “*não estava interessado em desenvolver um sistema ou programa educativo*”, assim como por não ser um “*educador prático*” – o que é, aliás, perceptível pela análise do enquadramento biográfico.

Esta análise do percurso de vida de Grundtvig, nomeadamente a diversidade de palcos onde actua, permite-nos ainda concluir que o seu pensamento não se deixou acantonar nem numa área particular de intervenção, nem numa corrente de pensamento. Os enfoques principais do pensamento de Grundtvig são, de acordo com os vários autores consultados, a Vida e a Humanidade.

Para completar a sua ideia de que Grundtvig não é um educador típico, Bugge apresenta como a raiz das ideias educativas, o choque da sua concepção da vida e da humanidade com duas vivências abordadas anteriormente: as suas visitas a Inglaterra (entre 1829 e 1832) e a sua participação nas primeiras Assembleias Populares (entre 1835 e 1836) em Roskilde, anterior capital da Dinamarca.

---

se viúvo. Em 1858, com quase 75 anos contrai o terceiro matrimónio - com uma mulher bem mais nova (tinha 31 na altura).

<sup>16</sup> No parágrafo introdutório desta pincelada sobre a vida de Grundtvig, são mencionados três episódios de esgotamento psicológico. Aliás, ao longo das linhas anteriores, já foi referenciado o primeiro destes momentos de conflito interno. O segundo aconteceu em 1844 e é pouco referido pelos seus biógrafos. Em contraponto, o terceiro episódio (em 1867, com 83 anos) merece uma maior atenção por parte de autores como Allchin (1997). Enquanto os primeiros incidentes resultam de depressões e conflitos internos, este episódio resulta de um assomo de euforia que tem o seu auge durante uma missa dominical. Nas semanas precedentes, Grundtvig já tinha revelado um comportamento estranho saudando efusivamente os seus visitantes e revelando uma energia e jovialidade estranhas para um homem com 83 anos. Durante o seu sermão, Grundtvig tem vários momentos de delírio que assustam os seus amigos e os seus fiéis, que chegam a recear a sua morte.

*“Pode-se dizer que as ideias de Grundtvig sobre a escola não derivam nem de um princípio teórico sobre educação, nem de uma experiência prática alargada. Elas acabam por resultar do encontro entre as suas ideias sobre a vida e sobre a humanidade e uma mais ou menos aleatória sequência de eventos”* (Bugge, 1983, p.212).

Importa clarificar que os dois eventos referidos por Bugge no artigo citado são o movimento de democratização Europeu e a participação nas Assembleias Populares. A minha opção pelas visitas a Inglaterra tem como base a opinião expressa por outros especialistas da obra de Grundtvig – por exemplo, Allchin (1997) ou Borish (1991) – de que estas constituem um marco estruturante no seu pensamento. Neste sentido, e na minha opinião, a questão do movimento de Democratização da Europa<sup>17</sup> deverá ser enquadrada no contexto das visitas.

As ideias que estão na base da criação das Escolas Populares Dinamarquesas estão então intrinsecamente ligadas ao pensamento global de Grundtvig, e ao desenvolvimento desse pensamento sobretudo nos anos 30 e 40 do século XIX. Ou como melhor coloca Bugge:

*“A clarificação das ideias de Grundtvig sobre o assunto [a escola e a educação] não resulta, conseqüentemente, de um fenómeno isolado no seu pensamento. É um elemento integrado na clarificação geral que ocorre praticamente em todas as áreas do seu pensamento durante esses anos [década de 30]”* (Bugge, 1983, p. 213).

As visitas a Inglaterra vieram reforçar a urgência do conceito de “Vida” ou de “Vida real”. O contraste das sociedades Inglesas e Dinamarquesas de então, vem convergir com a evolução descrita na sua experiência anterior enquanto Pastor - afastando-se da interpretação ortodoxa das escrituras em detrimento das práticas e das vivências com os seus paroquianos.

*“Desde o ano de 1832, onde o seu grande trabalho sobre a Mitologia Nórdica (2ª edição) é publicado, a palavra-chave no vocabulário de Grundtvig passa a ser a palavra VIDA. Aparece constantemente em quase tudo o que escreveu – em artigos, nos seus sermões, em muitas conversas populares, e como é natural, nos seus hinos e poemas”* (Carlsen, 2010, p.9).

Por outro lado, Grundtvig sente o seu povo derrotado, após sucessivos conflitos com países vizinhos, e preso. Preso a um sistema que, apesar de uma reforma agrária inédita<sup>18</sup>, continua a manter laivos de feudalismo, e preso a lógicas de governação estrangeiras que contribuem para o seu alheamento da vida do seu país. Os textos de Grundtvig estudados são particularmente férteis em críticas às lógicas germânicas e românicas, com principal destaque para a crítica acérrima e repetitiva à utilização do latim.

---

<sup>17</sup> Após a Revolução Francesa (1789 – 1799), as ideias que levaram à queda do regime absolutista espalham-se ao restante território europeu. Grundtvig fica impressionado pelas *“manifestações do espírito público inglês, que variavam entre os debates na Casa dos Comuns aos apaixonados oradores de Hyde Park”* (Borish, 1991, p.166).

<sup>18</sup> Na Dinamarca, tanto a Reforma Agrária como a adopção do sistema de monarquia constitucional (em detrimento da monarquia absolutista) assumem um aspecto original, no sentido em que são iniciadas pelas classes que detêm o poder: *“A característica mais significativa destas duas reformas foi a que elas representaram a rendição esclarecida do poder social destrutivo e do privilégio. Além disso, em ambos os casos, a rendição foi realizada pelos membros da elite social para os membros das classes sociais sobre quem, ao longo dos anos, eles tinham exercido um domínio virtualmente absoluto”* (Borish, 1991, p.417).

Grundtvig faz inclusivamente do Latim um dos seus principais cavalos de batalha. Embora exista uma componente religiosa nesta crítica, o enfoque principal é colocado em termos políticos. O império romano conquistou um vasto território europeu, tentando normalizá-lo através da legislação<sup>19</sup> e, sobretudo, da utilização do latim em detrimento das línguas vernaculares (especialmente no que respeita à administração do país). Ainda que a utilização do latim permita a generalização de conceitos (e daí a sua utilização no mundo científico ou do direito) afasta o povo (normalmente desconhecedor desta língua). Por outro lado, a utilização de uma língua alienígena como o Latim impossibilita também a apropriação de valores e de significados próprios de determinados conceitos para um determinado povo<sup>20</sup>.

*“Não existe coerência entre o pensamento românico e o pensamento nórdico, a não ser que se olhe para o mundo educado, a elite, como um grupo de romanos cujo intento é utilizar o resto do Mundo como escravos”* (Grundtvig [1838], Knudsen, 1976, p. 156).

A lógica de Governação estrangeira provoca, no seu entender uma crise nas Instituições - O Estado, A igreja e a Escola – responsável pelo progressivo alheamento do povo Dinamarquês.

De acordo com Bugge (cit. por Warren, 1998, p. 46), Grundtvig tentava evitar a palavra Estado, uma vez que, *“do ponto de vista linguístico, está relacionado com a ideia de qualquer coisa ficar estática, não se mexer nem desenvolver”*. Para além disto, para Grundtvig, o conceito de “Estado” é demasiado vago:

*“De quem falamos? Quando nos referimos ao rei ou às autoridades públicas sabemos de quem estamos a falar. Ao estado não”* (Grundtvig [1836], Lawson, 1991, p. 25).

Esta situação não beneficia a discussão pública, ou como refere, ajuda a mascarar as questões importantes. Por exemplo, refere que em vez de se discutir como é que o poder é empregue, discute-se quem é que o exerce. (Grundtvig [1836], Lawson, 1991, p. 25-26). Grundtvig defende ainda que o Estado deve começar a servir as populações em vez de se servir delas (Warren, 1987).

A Igreja e a Escola constituem, no entender de Grundtvig, duas instituições que poderão assumir o papel de educar a população para que a *“Arte na sua forma viva possa servir de assistência à Natureza”* (Grundtvig [1836] cit. por Lawson, 1991, p. 33) e que têm para isso contado com o apoio do Rei da Dinamarca. No entanto, Grundtvig refere que o Rei tem sido “enganado” neste campo:

*“[A Igreja e a Escola] tendem a seguir o gosto e o coração dos homens do clero e dos professores, pelos quais o povo é muitas vezes mal servido (...) Tanto os homens do clero como os professores, têm durante um rol de séculos mantido o capricho de tornar as pessoas devotas e educadas contra a sua vontade”* (Grundtvig [1836], Lawson, 1991, p. 33).

Com consequências penosas:

---

<sup>19</sup> E daí também o repetido elogio à constituição original dinamarquesa.

<sup>20</sup> Os textos de Grundtvig contêm uma forte componente nacionalista, que deverá antes de tudo ser enquadrada no período histórico. O espírito nacional que defende está presente em quase todas as dimensões do seu trabalho e será abordado com maior detalhe nas próximas páginas.

*“pois o fosso entre o homem da rua e os académicos tem crescido durante séculos, tornando-se num abismo bocejante que aparentemente só muito dificilmente poderá ser atravessado (...) até que a voz real do povo recupere a sua posição natural junto do ouvido da majestade real”* (Grundtvig [1836], Lawson, 1991, p.49).

A participação de Grundtvig nas primeiras Assembleias Populares teve o principal condão de lhe mostrar que o povo e a cultura Dinamarquesa continuavam vivos, e que o povo pretendia liberdade e ser ouvido.

Grundtvig refere-se à crescente demanda do povo por liberdade e educação, e apesar de concordar com estas reivindicações, avisa que as propostas geralmente aventadas repetem o mesmo erro que podemos encontrar na República de Platão:

*“Os guardiões da liberdade e da educação acabam por “tomar” os dois. Assim, o Povo, apesar de todo o seu esforço, recebe apenas uma imagem da virtude e da beleza. A realidade crua desta situação pressupõe que os cidadãos obedeçam e forneçam o que é necessário para a manutenção dos orgulhosos tiranos, e talvez, encontrem conforto na sua admiração e deificação”* (Grundtvig [1838], Knudsen, 1976, p. 157).

Esta demanda é acompanhada pela preocupação quanto ao papel da Escola Pública. Grundtvig assume essa preocupação e, à medida que desenvolve o seu pensamento pedagógico, este torna-se num canal para a concretização da sua visão de sociedade:

*“Tal como as Assembleias, reunidas em Roskilde e Viborg, sublinharam a falta de educação pública, também eu, quero insistir neste assunto porque lida com a única escola que está aberta a todas as pessoas. Todos nós estamos obrigados a tornar-nos cidadãos Dinamarqueses educados e úteis”* (Grundtvig [1838], Knudsen, 1976, p. 154).

Enquanto as visitas a Inglaterra serviram para perceber o quão adormecida estava a nação Dinamarquesa, a participação de Grundtvig nas assembleias é decisiva para que abrace a causa da mudança. E poder-se-á dizer que não só lhe deu a causa – a Mudança – como o objectivo/mote – o Esclarecimento para a Vida<sup>21</sup> - e como ainda o método – a criação das Escolas populares Dinamarquesas.

*“Basta dizer que Grundtvig admite que para que esta nova instituição possa estabelecer-se como um real benefício para o país, então os membros da assembleia deverão ser devidamente formados. E esta formação não pode decorrer dentro da ordem escolar existente. Algo novo era necessário”* (Bugge, 1983, p. 214).

Antes de avançar para a apresentação das propostas educativas de Grundtvig, penso ser importante abordar as principais pedras sobre as quais assenta o seu pensamento, e concomitantemente as referidas propostas pedagógicas.

---

<sup>21</sup> Enlightenment (Oplysning em Dinamarquês): a tradução literal apontaria para o termo Iluminismo. Ao contrário do que se passa em Inglês com Enlightenment, O “Iluminismo” é associado automaticamente à época histórica, pelo que tenha optado por utilizar o termo Esclarecimento.

### **2.2.2. A lógica da Interação entre o Indivíduo e a Sociedade**

De acordo com Korsgaard (2002), o pensamento de Grundtvig apresenta três planos, ou três esferas: O Indivíduo; A sociedade (O Povo e o Estado); a Humanidade. A lógica que está subjacente à ideia de Esclarecimento é uma lógica de interação entre essas esferas.

*“Quando falo de esclarecimento do povo, eu sei que primeira e principalmente penso no seu próprio esclarecimento”* (Grundtvig cit. por Korsgaard, 2002, p. 6-7) – o autor complementa a citação defendendo que o esclarecimento começa com o auto-esclarecimento.

No entanto, Grundtvig reconhece os “riscos” do esclarecimento individual “per se”, e que o enfoque prioritário no indivíduo implicará um falso esclarecimento. O esclarecimento individual poderá levar à individualização e ao egoísmo, o que mina o sentimento de pertença a um colectivo e os laços entre as pessoas, ameaçando a própria fundação da Sociedade.

Como refere Bugge na entrevista concedida a Clay Warren para o livro “Democracy is born in Conversations” (1998, p. 47):

*“Eu penso que o que despoletou Grundtvig não foi tanto a preocupação pelo indivíduo, mas a preocupação pelas pessoas comuns. Ele estava preocupado que elas não conseguissem viver da forma como deveriam viver e, digamos, desenvolver e exercer os seus direitos”.*

Como tal, recusa a sobreposição de qualquer uma das esferas sobre a outra: o desenvolvimento do indivíduo só faz sentido num espectro de desenvolvimento da comunidade e vice-versa.

*“A identidade pessoal e espiritual estavam ligadas às identidades comunitárias, culturais e políticas. O crescimento pessoal não poderia ir muito longe sem o envolvimento numa comunidade que contribuisse para essa procura interna”* (Spicer cit. por Warren, 1998, p.179).

A tentativa de caracterizar a ideologia política de Grundtvig nos cânones actuais torna-se, portanto, particularmente difícil. Reflectindo a complexidade do pensamento ideológico de Grundtvig, o académico americano Warren Clay defende que Grundtvig se encontra na base da “Personalidade Dinamarquesa”:

*“Uma mistura interessante, na minha opinião, entre um teimoso espírito individual e um forte colectivismo social, que os Americanos poderão apelidar de esquizofrenia filosófica, e que os Dinamarqueses entendem como a responsabilidade de todos os cidadãos em relação ao livre arbítrio: uma personalidade Grundtvigiana”* (Warren, 1987, pp. 2-3).

### **2.2.3. A Palavra Viva**

Até então defensor da caneta (palavra escrita) como a melhor forma de expressão da voz livre do povo, Grundtvig compreende que deve ser a Voz do Povo a ser libertada. Esta descoberta do poder da palavra falada decorre paralelamente à descoberta religiosa (em que a palavra viva ganha preponderância sobre as palavras mortas das escrituras). O conceito deriva do seu pensamento teológico, uma vez que a “palavra viva” foi o termo utilizado por Jesus Cristo na Última Ceia:

*“O que está em causa é que este sacramento não é silencioso, mas nas palavras de Grundtvig «acompanhado da expressão dessa maravilhosa coisa invisível que é colocada sobre a nossa língua para unir espírito e corpo: que é a palavra” (Lawson, 2000, p.3).*

A palavra viva ganha uma nova dimensão com a participação de Grundtvig nas Assembleias Populares. As discussões nestas assembleias são feitas apenas com recurso à oralidade, o que deixa Grundtvig fascinado: *“(…) a «ascensão da boca ao trono» ou a «ressurreição da palavra» são metáforas usadas por Grundtvig” (Bugge, 1983, p.215).*

Desta forma, Warren (1998, p.45) entende a Palavra Viva como uma *“ferramenta para proteger o Povo”* e como forma de promoção das capacidades de pensar por si próprio e expressar as suas opiniões e pensamentos.

*“Certamente é fácil afirmar que tanto em primeiro como em último lugar, é a boca que deverá ser utilizada. Em parte, porque é a única ferramenta viva para o espírito na terra. E em parte, porque nunca teremos mais em comum com as pessoas do que aquilo que poderá ser passado de boca a boca” (Grundtvig [1840], Lawson, 1991, p.58).*

A defesa da Palavra Viva é acompanhada de uma crítica acérrima à utilização dos livros – a palavra escrita – enquanto a base da Educação. Para Grundtvig, esta cultura livresca repete algumas das características referidas para o Estado: está parada no tempo, não permite a interacção e a mudança, sendo por isso reprodutora.

#### **2.2.4. Fellowship<sup>22</sup>- Interacção entre as pessoas**

Grundtvig defende o diálogo entre os seus concidadãos, um diálogo horizontal sem distinção de classe social, função ou estatuto. Como já abordado, mostra-se contra a Elite e contra a ideia de que essa elite pode definir o que é fundamental.

*“Se não existir um certo acordo sobre o que é o «bem comum», a relação entre o indivíduo e o Estado acabará num nó górdio. Assim, de acordo com Grundtvig, a questão principal é evitar tal nó. E, se tal mal já foi cometido, será que é possível cortar o nó por outros meios que não a espada? (...) De acordo com Grundtvig, o papel histórico da Escola é cortar o nó górdio por outros meios que não o da espada” (Korsgaard, 2002, p. 6).*

O conceito de diálogo defendido por Grundtvig passava, essencialmente, por explorar a heterogeneidade da Sociedade e pela aceitação das diferenças existentes:

*“o equilíbrio entre duas coisas que continuam diferentes, mas que deverão fertilizar-se nas suas diferenças” (Borish, 1991, p.169).*

Grundtvig acreditava que este diálogo poderia, a longo prazo, criar condições para uma sociedade com perspectivas sociais e individuais mais alargadas.

---

<sup>22</sup> *Fellowship* é uma das palavras mais difíceis de traduzir para o Português. A consulta no dicionário remete para termos como: Amizade, Camaradagem, Companhia, Sociedade, Associação. Destes, será Camaradagem aquele que mais se aproxima da ideia de Grundtvig. Decidi, no entanto, manter o original.



### 2.2.5. O amor por todas as coisas Dinamarquesas

*“É claro como a água que a voz do Povo não pode desempenhar tais façanhas [o acordar da Dinamarca] a não ser que seja educada e guiada com amor por uma Escola Popular de maneira a que tudo no reino possa gradualmente assumir a sua forma em interação viva com ela. Pois não é simplesmente possível ao Conselho Popular corresponder aos seus propósitos sem estar consistentemente consciente das necessidades do Povo e da Pátria, e sem obter mestria da Língua Materna. E é tão impossível o acordar da Dinamarca sem que esta seja libertada da compulsão da Igreja, da Escola e da Caridade (todas de origem estrangeira) que desanima a Vida de um Povo tão sensível, leve, afectivo e feminino como a vida do Povo Dinamarquês tem sido e como deverá continuar a ser”* (Grundtvig [1836], Lawson, 1991, p.51).

Korsgaard (2002, p.14) defende que o Esclarecimento para a Vida (*livsoplysning*) idealizado por Grundtvig não pode ser desligado do conceito de Esclarecimento do Povo (*folkeoplysning*). Dadas as múltiplas interpretações do termo Povo (*folk*), importa enquadrar o uso do termo no contexto em que é aplicado por Grundtvig. No sistema feudal, alicerçado na separação entre senhores e servos, o termo *folk* era atribuído às pessoas de status mais baixo. Contudo, a Revolução Francesa veio reforçar o princípio formulado por Rousseau, de que o Povo estaria intrinsecamente ligado à soberania política.

*“A Democracia pressupõe um Povo soberano; sem as pessoas, não pode haver um governo das pessoas. A Democracia – como uma ideia – veio portanto desempenhar um papel numa situação que exigia uma nova interpretação para a palavra Povo. O resultado é uma mudança significativa no uso da palavra. Deixa de ser uma designação de classe, para se tornar numa designação de soberania”* (Korsgaard, 2002, p.14).

Esta mudança de paradigma carregada pelo desenvolvimento da Democracia vem ainda afectar o conceito de Nação, aproximando-o do conceito de Povo. Para Korsgaard, a Nação estabelece-se como o pano de fundo para o exercício da referida soberania por parte do Povo.

A opinião de Johan Herder<sup>23</sup>, citada por Korsgaard (2002, p.15) de que *“o Povo não pode ser um conjunto de indivíduos autónomos (...)”* mas *“(...) um todo orgânico que, através da linguagem, história e cultura, é enraizado com um Espírito de Povo supra-individual”*, vem de encontro à ideia da estreita ligação entre o indivíduo e a Sociedade (abordada anteriormente) e à concepção de que as fronteiras de uma Nação são essencialmente definidas pela comunhão de práticas culturais.

*“Para Grundtvig, um povo, ou uma nação, é um grupo de pessoas com uma consciência interior colectiva por virtude da partilha de uma língua comum, de uma história comum, e de tradições e hábitos comuns (...) cada nação fala da maneira que pensa e pensa da maneira que fala”* (Korsgaard, 2002, p.7).

Autores como Bugge (1983 e 1998 cit. por Warren) e Spicer (1998, cit. por Warren) sublinham ainda a importância de enraizar a experiência comunitária num determinado contexto histórico, político e cultural.

---

<sup>23</sup> Johann Gottfried von Herder – Filósofo, Teólogo e Poeta Alemão do século XVIII, associado ao Iluminismo.

*“É útil ouvir Grundtvig quando ele diz: «No sentido de ganhar identidade, debes ter em atenção que não estás sozinho, que tens um contexto social e um contexto histórico, e ambas essas perspectivas são importantes»”* (Bugge, cit. por Warren, 1998, p.55).

A acérrima defesa de todas as coisas Dinamarquesas, com grande destaque para a promoção da Língua Materna, faz, por outro lado, com que Grundtvig seja muitas vezes acusado de Nacionalismo. O termo, no entanto, deverá ser entendido no âmbito do contexto social, político e económico da Dinamarca da primeira metade do século XVIII. O propósito de Grundtvig era libertar a Dinamarca dos diferentes tipos de “invasões” estrangeiras, almejando o renascer do espírito colectivo e do reforço da auto-estima do Povo Dinamarquês.

*“A língua materna é uma expressão viva do carácter único do Povo, de forma a que toda a originalidade, mesmo a de um génio, tenha aqui as suas raízes. Quando a língua materna é vilipendiada, reprimida e desvalorizada de maneira a que é apenas utilizada em assuntos práticos e correntes, empurrada nas academias para o papel de introduzir línguas estrangeiras e mortas, e constantemente ridicularizada por exprimir a beleza estrangeira de forma rude e bruta, o custo inerente é a própria vida do Povo”* (Grundtvig [1847], Knudsen, 1976, p.163).

Borish (1991) defende que nos escritos de Grundtvig, o amor pela Dinamarca nunca é acompanhado por um sentido de superioridade em relação a outros povos do Globo.

## **2.2.6. Crítica ao modelo Escolar – as escolas da Morte**

O estudo das várias obras de Grundtvig dedicadas à Educação permite compreender um pouco melhor a evolução do seu pensamento pedagógico. Assim, as primeiras obras estão muito centradas na crítica ao modelo escolar vigente – os liceus assentes na utilização do latim, que Grundtvig apelida de Escolas da Morte ou Escolas Negras<sup>24</sup>.

De acordo com Warren (1987, p.8), o sistema educativo Dinamarquês seguia o modelo Alemão cujo objectivo principal era “forçar as pessoas a atingir um predeterminado alto nível de conhecimento muitas vezes baseado na Latinidade estrangeira, na lógica isenta de emoções e na infundável memorização, uma combinação cuja tirania podia sufocar a alma de qualquer um” e ser feita “à custa e ao sacrifício da vida.” (Grundtvig [1838], Knudsen, 1976, p. 151). Ainda de acordo com Warren, a opinião de Grundtvig era a de que a Vida das pessoas deveria ser “esclarecida” pela Escolarização e não esmagada pela submissão. Voltando à ideia abordada anteriormente: as Escolas são para as Pessoas e não as Pessoas para as Escolas.

Como conclusão, Grundtvig critica a Escola por estar desligada da Vida:

*“Se a escola, enquanto instituição educacional, deve concretizar as suas potencialidades para o benefício da vida, então esta escola, em primeiro lugar, não deveria dar a prioridade mais alta a actividades puramente intelectuais ou ao seu estatuto institucional, mas definir como objectivo educacional primordial a tarefa de ajudar a resolver os problemas da vida. Em segundo lugar, a escola deveria ter uma abordagem realística à vida; deveria lutar por ensinar sobre a vida e promover a vida com propósito”* (Grundtvig [1838], Knudsen, 1976, p.153).

---

<sup>24</sup> O termo “escola negra” advém do “Antigo Provérbio Dinamarquês: quem quiser retirar os seus presentes, as suas crianças ficarão negras” (Grundtvig, [1836] cit in Lawson, 1983, p.31).

Ao longo dos escritos que se seguem a “The School for Life”, de 1838, Grundtvig vai elaborando a sua proposta de criação de uma Escola Popular que numa primeira fase é apresentada enquanto uma ideia abstracta e que mais tarde evolui para o projecto concreto da Academia de Sorø.

Numa das últimas obras dedicadas ao fenómeno educativo<sup>25</sup>, após a notícia de que o seu sonho de fazer de Sorø a sua Escola Popular teria acabado, Grundtvig sumariza a sua proposta no seguinte parágrafo:

*“O que portanto devemos procurar atingir em todas as Escolas Populares é que todos os jovens adultos que as frequentem e que já tenham encontrado a vocação da sua escolha e capacidade, possam voltar às suas tarefas com um desejo aumentado, com uma visão mais clara das condições humanas e cívicas particularmente no seu país, e com um prazer reforçado em pertencer à sua comunidade. Isto fará encorajar a participação em todas as coisas grandes e boas que foram conseguidas pelo seu Povo e que continuarão a ser conseguidas (Grundtvig [1847], Knudsen, 1976, p.162).*

Não havendo, como já abordado, um projecto educativo sistemático, de seguida apresentam-se as propostas aventadas ao longo das obras de Grundtvig dedicadas ao fenómeno Educativo e em particular à Escola Popular.

## **2.3. Propostas de Grundtvig para as Escolas Populares Dinamarquesas**

### **2.3.1. Uma Escola para Adultos**

Ainda que os autores consultados pareçam divididos em relação à questão das Escolas serem destinadas a Jovens (Jovens Adultos) ou a Adultos, a ideia base aceite por todos é que Grundtvig estabelece uma clara distinção com a escola destinada a crianças.

*“Grundtvig acreditava num «caminho natural», que todos os seres humanos deveriam seguir. A Infância era o tempo de germinação, enquanto a juventude é caracterizada pela fantasia, a idade adulta pelas emoções e a velhice pela reflexão” (West, s/d, p.5).*

Estando centrada no Esclarecimento para a vida, Grundtvig esperava que a Escola pudesse ajudar pessoas que, por um lado, fossem portadoras de experiências que pudessem partilhar, e por outro, transpirassem energia e desejo pela vida – daí a ênfase nos Jovens Adultos.

### **2.3.2. Definição do Currículo e dos Conteúdos deixada aos actores educativos**

O currículo a adoptar pela Escola Popular é uma das questões a que Grundtvig dedica mais linhas nas suas obras pedagógicas. Essa preocupação não implica, no entanto, que Grundtvig tenha elaborado um plano curricular estruturado e muito completo. Aliás, as suas preocupações vão no sentido contrário. Na altura, parece já haver referência à enorme

---

<sup>25</sup> “The Danish High School” de 1847.

quantidade e diversidade de conteúdos chamados à escola, e relativamente a esse aspecto a ideia de Grundtvig é bem interessante:

*“Hoje em dia, o maior obstáculo colocado à escola para chegar ao caminho do Conhecimento sobre a Vida é exactamente esquecermo-nos facilmente da inteireza<sup>26</sup> por causa dos detalhes, e do bem comum por causa de todos os trilhos paralelos. Ou então rebentamos na tentativa de conseguir o impossível”* (Grundtvig [1836], Lawson, 1991, p.43).

Grundtvig critica, assim, o sistema educativo vigente na altura, no aspecto em que se tenta encher os estudantes com um grande número de conteúdos, pouco interessantes, na sua opinião. Mais uma vez, Grundtvig alerta para o afastamento do objectivo da escola educar para a Vida e, denunciando o carácter reprodutor da educação, defende que o ensino parece visar a criação de ainda mais professores.

*“Chegando agora à questão do que deverá ser comunicado à juventude nas Escolas Populares através da conversação o mais viva possível, sem dúvida que não é muito informativo dizer que: Certamente não será tudo o que sabemos, mas tudo o que se possa tornar em bens comuns, por razões utilitárias e por prazer; mas ainda assim não é possível prever muito mais do que isto com a certeza de que ninguém pode dar mais do que tem, e que a experiência nos ensinará o quanto o povo poderá saborear e digerir devidamente”* (Grundtvig [1836], Lawson, 1991, p.60).

Desta forma, o mais importante na definição dos conteúdos é que ambos, professor e estudantes, escolham os temas que mais lhe interessam.

Ainda assim Grundtvig não se abstém de referenciar as temáticas que a Educação deve abarcar – temáticas estas estreitamente ligadas às pedras basilares da sua filosofia (Grundtvig [1847], Knudsen, 1976, pp.164-165), nomeadamente ao amor por todas as coisas Dinamarquesas, e que Bugge (1983, p.220) resume a *“O vivo, o comum e o geral”*. Em 1847, e apesar do fim do sonho da constituição da Escola Popular de Sorø, Grundtvig acede em descrever quais os conteúdos que pensa serem fundamentais:

i) A língua materna, através de:

i.i) Poesia, Baladas, provérbios e máximas Dinamarquesas: Transmissores da sabedoria e do imaginário nacional.

A poesia ganha uma especial atenção por parte de Grundtvig, ele próprio, um poeta.

*“ Ele defendia uma poesia não necessariamente estética mas (...)uma poesia necessária para mostrar como uma «interpretação pessoal da vida e como forma de comunicação necessária para intervir e dissipar as dúvidas nas mentes humanas que resultam em desespero»”* (Thaning, 1972, p.97)

---

<sup>26</sup> Wholeness no original.

Outra das ideias aventadas por Grundtvig é a de que aqueles que apelida de bardos – poetas, músicos, contadores de histórias – sejam presenças assíduas na Escola Popular. Os bardos representam a cultura popular, a tradição Dinamarquesa e, no fundo, a voz do Povo.

*“Eu penso que o papel do poeta pode ser visto como um tipo de inspiração, digamos, por dar voz aquilo que as pessoas pensam e aspiram, e por focarem os seus interesses, a sua energia, num futuro pelo qual possam fazer algo”* (Bugge cit. por Warren, 1998, p.51).

i.ii) Livros dinamarqueses:

Apesar de demonstrar muitas vezes a sua aversão à cultura livresca, Grundtvig não se mostra contra a utilização de livros. No entanto, continua a defender que os adultos saberão defender melhor a sua causa quando aprenderem a usar os seus ouvidos e as suas línguas.

ii) A História da pátria:

Grundtvig defende que a Educação deverá ser Histórica e Poética.

*“Com a ajuda da poesia, da mitologia e da História da Nação, deverá guiar os jovens de forma a que eles possam ouvir a voz do passado a falar com eles do que são as verdadeiras qualidades da vida”* (Bugge, 1983, p.219).

Existe, assim, um enfoque na passagem oral da história do país – uma narrativa viva, que permita aos estudantes perceber que a história não é um acumular de eventos, mas uma *“experiência de vida numa perspectiva mais larga”* (Grundtvig cit. por Bugge, 1983, p. 220), que conduzirá ao enaltecimento do amor dos cidadãos pelo seu país;

iii) O Espelho da Dinamarca é o nome que o autor defende para o estudo da realidade do seu país, recusando o conceito de estatística:

*“Não devemos carregar as pessoas frequentemente com a utilização de palavras estrangeiras, porque as pessoas já têm de lidar com elas vezes demais. A Estatística não tem lugar na Escola Popular, mesmo que usada correctamente. A Estatística dá uma fotografia estática e pouco dinâmica sobre a condição do país”* (Grundtvig [1847], Knudsen, 1976, p. 165).

iv) A Constituição e as Leis fundamentais:

*“Uma vez que é importante que todo o cidadão na dimensão total da sua actividade tenha conhecimento à parte da lei que diz respeito a todos. É portanto duplamente necessário que todos aqueles que venham a ser chamados para opinar e aconselhar [Nota: referência à participação nas Assembleias Populares] sobre as leis tenham uma ideia clara da legislação e justiça do país para que possam expressar e defender a vontade do Povo”* (Grundtvig [1847], Knudsen, 1976, p. 165).

v) A organização política do país.

A vertente da cidadania, e a preocupação em promover uma lógica de participação não se reduz aos conteúdos, mas alarga-se a uma série de práticas como a gestão da escola – seguidamente abordada – e à necessidade de realizar tarefas braçais conjuntas.

No que respeita à questão do desenvolvimento curricular, Grundtvig é mais radical, associando a ideia de previsibilidade e de “programação” do ensino à falta de vida e de vontade:

*“Se eu sugerisse uma imitação em Dinamarquês da Universidade com exames, antes [admissão] e depois [creditação], penso que seria fácil enumerar que livros de gramática Dinamarquesa os estudantes deveriam saber de cor para serem autorizados a entrar no santuário, e em que disciplinas deveriam ser baseadas as aulas diária, semanal, ou semestralmente, e nesse caso seria igualmente fácil prever a consequência, que é o mesmo que dizer que ou ninguém quereria voluntariamente visitar uma morgue como esta, ou que a totalidade da coisa cedo passaria ou morreria sem ter mais do que a aparência de vida”* (Grundtvig [1836], Lawson, 1991, p.57).

Para Grundtvig, o mais importante é o processo de aprendizagem, e não aos resultados que daí poderão advir. Nesse sentido, interessa que professores e estudantes estejam animados, que os conteúdos sejam do interesse de todos, que se afastem do abstracto e se aproximem da vida dos intervenientes: *“A alegria é a vida da Escola”* (Grundtvig, cit. por Bugge, 1983, p.219).

### **2.3.3. A inexistência de Exames e Certificados**

Em “request for an idea of a Danish High school in Sorø” (Lawson, 1983), de 1840, Grundtvig apelida a prática dos exames como o negócio da China. Na sua opinião, os exames são vazios e não naturais, caracterizados por um carácter científico pueril.

*“A única maneira de combater estas imaginações vigentes e preconceitos infundados, é libertar e abrir a porta para a oportunidade de um desenvolvimento natural e para uma cultura verdadeira”* (Grundtvig [1840], Lawson, 1983, p. 54).

Grundtvig prossegue esta ideia afirmando que não é por imitar desde cedo o trabalho escolar que nos tornaremos em cientistas mais rigorosos, não é por ter algumas noções em diferentes idiomas que vamos dominar a língua materna tal como não será a cultura livresca desde a infância que nos dará uma visão mais sábia do mundo.

Subjacente a esta crítica a uma prática que se pretende ser rigorosa e científica, como a realização de exames ou a atribuição de graduações, está a defesa de uma aprendizagem significativa e livre.

*“O que é adquirido unicamente com o propósito de passar no exame é naturalmente depressa esquecido após ultrapassado o exame. Tal acontece tanto sem causar qualquer tipo de problema de consciência, como sem provocar qualquer tipo de esclarecimento ou prazer, mas escurece e amarga a vida. O que é adquirido apenas porque é desejado, nunca é esquecido. Nas nossas mais industriosas tentativas de o espalhar, mais claramente ficamos convencidos*

*através da experiência que esta procura do conhecimento nos levará a uma vida mais verdadeira e satisfatória, a tornar-nos mais competentes no nosso trabalho e mais satisfeitos com as nossas funções”* (Grundtvig [1840], Lawson, 1983, p. 64).

Grundtvig defende que uma educação centrada em aprendizagens significativas contribuirá para uma maior motivação e envolvimento dos estudantes das Escolas Populares e para a posterior procura de mais conhecimento.

*“Os estudantes poderiam memorizar passagem atrás de passagem, e fórmula atrás de fórmula, sem qualquer efeito tangível na sua vida real. Notas altas ou baixas tinham tanta correlação com a capacidade do estudante de se conformar como com a quantidade de real crescimento; talvez mais”* (Warren, 1987, p.9).

#### **2.3.4. O enfoque na Oralidade**

*“É primeira e principalmente o uso de uma comunicação oral viva que caracteriza a interacção viva. Numa Escola para a Vida a Educação inicia-se com uma palestra oral do professor e acaba com uma conversa entre o professor e os estudantes, ou entre os próprios estudantes”* (Bugge, 1983, p.219).

O enfoque na utilização da Oralidade é, no fundo, o corolário lógico da ideia da Palavra Viva e é concretizada pela não existência de exames, pelo não encorajamento da utilização de livros ou mesmo de cadernos de apontamentos: *“o que é significativo fica nos nossos corações”* (Allchin, 1997, p. 77).

*“Para aprender como levar uma vida humana, útil e com prazer, a maioria das pessoas não precisa de livros, mas de um bom coração honesto, um senso comum, um razoável ouvido e uma razoável língua, e suficiente vitalidade para ser capaz de falar com pessoas esclarecidas, suscitar a sua atenção e mostrar-lhes como é que é a vida, quando o sol se raia sobre ela”* (Grundtvig, cit. por Warren, 1987, p.5).

Grundtvig não pretende que os livros sejam simplesmente erradicados, mas que deixem de tomar o papel principal. Os livros continuarão a ser utilizados, mas enquanto material de consulta e de apoio.

#### **2.3.5. O Ensino mútuo como lógica de funcionamento**

Ao referir-se às experiências de Grundtvig na Inglaterra, sobretudo em Trinity, Carlsen (2010, p.7) destaca:

*“Os estudantes tinham um respeito natural pelos professores e pelo seu conhecimento e academia – o que não era muito diferente do normal, com certeza. O que surpreendeu Grundtvig foi, no entanto, o respeito recíproco mostrado pelo professorado em relação aos seus estudantes. Era um ambiente que contrastava fortemente com a própria experiência de Grundtvig no Sistema Educativo Dinamarquês.”*

Desta forma, o que Grundtvig propõe para lógica de funcionamento da Escola Popular é a interação e diálogo permanentes entre Professor e Estudante e entre os vários estudantes. Os professores têm tanto para aprender com os estudantes, como os estudantes com os professores e restantes colegas.

*“A experiência de vida que os estudantes trariam para a Escola Popular deveria ser respeitada, e o ênfase principal estaria na exploração do que o que estudantes e professores tinham em comum, ao invés de enfatizar as diferenças” (Lawson, 2000, p.4).*

Grundtvig pretendia assim estabelecer uma ponte sobre o já abordado “abismo bocejante” (causado pela hierarquia, aristocracia, “latinaria” e a ambição) entre as pessoas e os seus líderes e professores. (Grundtvig [1840], Lawson, 1983).

### **2.3.6. Gestão democrática da Escola Popular**

Grundtvig defende que a Escola Popular deverá seguir a lógica da Gestão da Nação. Desta maneira, a proposta de criação de um Conselho Escolar resulta não só da lógica de diálogo abordada anteriormente, como é no fundo o espelho das Assembleias Populares.

*“A Escola Popular deve ser governada como o Reino, para que o reitor da escola (ou seja qual for o nome encontrado para a pessoa que a dirija) possa, por um lado, assumir a sua responsabilidade da forma que melhor pensar [à imagem do que Grundtvig defende ser o papel do Rei], mas por outro lado, em todos os aspectos importantes ele poderá consultar em primeiro lugar o conselho escolar – cuja grande maioria dos seus membros deverão ser eleitos pelos estudantes. No fundo, esta ideia será mais adequada para o trabalho de esclarecimento e especialmente dará à Constituição do Estado muito mais lucidez, vida e convicção na mente do Povo, enquanto os membros eleitos perceberão que esta é uma boa preparação para a participação nas Assembleias Populares” (Grundtvig [1840], Lawson, 1983, pp.55-56).*

Para além de defender uma gestão democrática da Escola, existe ainda a preocupação de ensinar os adultos “a expressar facilmente as suas opiniões”, em vez de imitarem os modelos a que foram sujeitos durante muito tempo do sermão e da lição, modelos estes que, não sendo construídos com base nas suas referências, não lhes são “naturais”.

### **2.3.7. O perfil dos professores**

Em coerência com muitas das suas críticas ao modelo escolar vigente, Grundtvig não pretende qualquer tipo de standardização (profissional ou por formação) na selecção dos professores da Escola Popular. Grundtvig defende que os futuros professores deverão ser “recrutados” entre os vários mesteres ligados à vida real e mostra-se contra o estabelecimento de uma carreira de professor da Escola Popular. A experiência na Escola deverá ser, tanto para professores como para estudantes, uma experiência marcante – quase única – pelo que não se poderá, nem muito menos deverá, tentar repeti-la.



Para Grundtvig, o professor da Escola Popular deverá demonstrar três atributos que contribuam para o esclarecimento: uma atitude cuidadora<sup>27</sup>, um espírito energético e um comportamento de diálogo.

O primeiro destes três atributos merece uma atenção especial:

*“Um professor deve estar engajado no processo de ensino numa perspectiva pedagógica de cuidar sem conformidade. Isto é, um professor deve preocupar-se e cuidar<sup>28</sup> do crescimento dos estudantes, do que acontece na sala de aula, mas não deve preocupar-se com uma tentativa de medir resultados através de testes convencionais”* (Warren, 1987, p.9).

Esta atitude de preocupação pelo real crescimento do estudante deverá ser acompanhada de um entusiasmo contagiante que provoque o interesse seja em que conteúdo for por parte dos estudantes.

Por último, o professor deve ter a preocupação de não repetir as fórmulas tradicionais da aula em que o professor fala e os estudantes escutam. O professor não deve dominar e deve procurar ouvir e aprender com os estudantes o quanto for possível.

### **2.3.8. O perfil dos estudantes**

*“Grundtvig defendia a reunião de um grupo diverso: escolarizados e não escolarizados, pobres e ricos, negociantes e agricultores e profissionais, homens e mulheres, de todas as idades”* (Warren, 1987, pp. 10 -11).

Esta heterogeneidade assume uma importância particular, uma vez que a homogeneidade reduziria, à partida, o leque de experiências e perspectivas sobre a vida e a existência de diferenças, minimizando o espaço para o diálogo vivo e permanente.

Procurando a referida perspectiva alargada da sociedade, Grundtvig dá o exemplo da importância da frequência dos funcionários públicos ou dos profissionais cívicos na escola popular. À partida muito escolarizados e preparados com competências técnicas, Grundtvig acredita que, para que possam verdadeiramente assumir um papel útil para a Sociedade Dinamarquesa, é necessário que *“através da Escola Popular, lhes sejam dadas as oportunidades de entrar em contacto vivo e interacção pessoal com um número de estudantes”* de outras proveniências e experiências (Grundtvig [1838], Knudsen, 1991, p. 156).

### **2.3.9. Uma experiência Residencial**

Seguindo o modelo inspirador do Trinity College, Grundtvig defende que professores e estudantes deverão viver juntos na Escola, de forma a não limitar o diálogo à sala de aula e, desta forma, intensificar a interacção viva e permanente entre professores e estudantes e, sobretudo, entre estudantes.

---

<sup>27</sup> O termo utilizado é “nourishing”, associado a nurse – a tradução para enfermeira é, na minha opinião, demasiado limitadora.

<sup>28</sup> O termo utilizado pelo autor - “care”. Ver nota anterior.

É com o mesmo objectivo, que Grundtvig prevê que os estudantes se envolvam em trabalhos de carácter físico como a manutenção e limpeza da escola.

#### **2.3.10. Uma experiência de curta duração**

Apesar de não existirem muitas referências à duração do período de formação, Warren (1987) refere que

*“um estudante poderia esperar ficar durante uma época, de 3 a 4 meses de duração, mas habitualmente não mais de duas épocas consecutivas em contraste com o compromisso mais longo de um colégio de quatro anos ou do sistema universitário”* (Warren, 1987, p.13).

#### **2.3.11. Separação da igreja – “Primeiro o Homem, depois o Cristão”**

Apesar da sua forte ligação ao mundo religioso, Grundtvig faz desde o início questão de separar as águas: a Escola Pública – popular ou regular – deverá estar afastada da Igreja. O ensino da Religião não faz parte da Missão da Escola e Grundtvig defende mesmo que é um grave erro ensinar religião nas escolas do Estado.

Borish (1998, p170) refere que Grundtvig *“fez uma distinção consciente entre religião e cultura e insistiu que acima de ambas deveriam ser colocados «as necessidades da vida humana» (...)*. É portanto, nesta óptica que deverá ser vista a máxima Grundtvigiana de *“First the man, then the Christian!”* popularizada por Kaj Thaning (1964).

#### **2.3.12. Passagem de Testemunho**

Grundtvig abstém-se de avançar com mais indicações de como deve ser o futuro da escola porque defende que o projecto deverá ser construído por todos aqueles que participarem na *“aventura”*: *“deverá ser uma história que é precedida do que se for atingindo, e tal não se pode construir antecipadamente”*, respeitando, assim, a sua própria ideia de que deve ser o Povo a construir o seu próprio futuro (Grundtvig [1840], Lawson, 1983, p.56). Seguindo a mesma linha de raciocínio e reforçando o seu enfoque no processo – na Vida – avisa ainda que os erros serão inevitáveis e, que principalmente no início, serão frequentes.

Acabando este capítulo como o inicie, as ideias educativas de Grundtvig não constituem, nem no conteúdo nem na forma, um programa educativo ou pedagógico típico. Voltando, igualmente, ao texto de Bugge (1983, p. 211): *“Ele recusa-se explicitamente a apresentar um novo programa educacional e justifica-o com a sua argumentação característica de que a vida não pode ser descrita antes de ser vivida.”*

Grundtvig afirma ainda ter superado a *“superstição”* de que a caneta, e a lei acrescento eu, podem mudar as pessoas ou *“torná-las vivas”* (Grundtvig [1854], Knudsen, 1991, p. 174).

*“Agora eu arrisco a acreditar que mostrámos que a razão subjacente à impossibilidade de dar direcções concretas sobre os conteúdos da comunicação ou sobre os procedimentos da Escola Popular, é o facto de que esta não deverá ser uma Escola para a Morte mas para a Vida. Tudo*

*dependerá da quantidade de vitalidade encontrada, e de quão bem ela for utilizada. Mas pode ser que muitas pessoas pensem que, por causa disso, as dificuldades são insuperáveis. A isto eu posso apenas responder que se não tentarmos, então elas não serão ultrapassadas, mas é covardice desistir perante um inimigo ainda antes de tentar a nossa força perante ele”* (Grundtvig [1840], Lawson, 1983, p.63).

### 3. As Escolas Populares Dinamarquesas

O pensamento educativo de Grundtvig, abordado no capítulo anterior, tinha como objectivo principal a criação da Escola Popular Dinamarquesa na Academia de Sorø. Apesar desse seu sonho não ter chegado a ser cumprido, Grundtvig assistiu em vida ao nascimento de Escolas Populares e de um Movimento que se prolonga até aos dias de hoje.

Este capítulo tem como objectivo descrever o percurso histórico das Escolas Populares até aos dias de hoje e a forma como estas escolas se enquadram no Sistema Educativo Dinamarquês. Com recurso à literatura e documentação consultada, tentarei ainda fazer uma caracterização das suas práticas e terminarei com as ramificações internacionais do Movimento das Escolas Populares.

Antes, porém, penso ser relevante abordar a prometida clarificação da tradução para português de *folkehøjskole*. O termo original Dinamarquês *folkehøjskole* é composto por três palavras: folk(e) – povo, høj – alto(a) e Skole – Escola. A tradução directa seria então Escola Alta (ou Superior) do Povo (ou Popular). Aliás, a versão mais utilizada para além das fronteiras da Dinamarca é o termo inglês *Folk High School*, o que implicaria a tradução para Escola Superior Popular.

A tradução para inglês, e principalmente para o contexto norte-americano, é alvo de alguma discussão entre os académicos interessados no Movimento, sendo que o objectivo na discussão da nomenclatura é evitar falsos pressupostos: a expressão inglesa “High School” é o termo utilizado para o Ensino Secundário e a tradução para Português “Escola Superior” corresponde a instituições universitárias<sup>29</sup>. As *folkehøjskoler* não estão enquadradas no sistema formal, como veremos com mais detalhe nas páginas seguintes e, como tal, não se devem equiparar nem ao ensino secundário nem ao Ensino Superior. Desta forma, para evitar mal entendidos, decidi utilizar o termo “Escolas Populares”.

Finalmente, penso ainda ser pertinente explicitar, nesta fase, o que falamos, quando nos referimos às Escolas Populares Dinamarquesas. De uma forma simplificada, falamos de Escolas para Adultos, que funcionam em regime residencial, não estão centradas em atingir competências formais, não atribuem graus académicos ou classificações, nem recorrem à aplicação de Exames.

Estando ciente que a definição anterior é pouco específica e assente na negação das práticas mais formais de Educação, cabe-me então enunciar o objectivo de tentar apresentar as Escolas Populares da forma mais completa possível, ao longo das próximas páginas.

---

<sup>29</sup> O que acontece também com outras proposta da língua inglesa – college, que foi, por exemplo, a escolhida para apelidar a escola que visitei: o International People’s College.

## 3.1. História das Escolas Populares Dinamarquesas

### 3.1.1. Primeira Fase – As Escolas Rurais

Depois da tendência democratizante do reinado Rei Frederic VI, que culminou no estabelecimento das Assembleias Populares anteriormente abordadas, o seu sucessor, Christian VIII acaba por seguir um modelo governativo mais absolutista. A escalada de medidas conservadoras e autoritárias é quebrada por uma revolução pacífica: no dia 21 de Março de 1848 entre 12 a 15 mil dinamarqueses marcham sobre Copenhaga e “convencem” o Rei a mudar de rumo, retomando a via da democratização do país. Em 1849 é assinada a Constituição e constituído o Parlamento.

Esta revolução pacífica só foi conseguida depois da classe média burguesa e urbana (comerciantes, professores universitários, funcionários públicos, etc.) ter obtido o apoio dos pequenos proprietários agrícolas. Uma vez atingidos os seus intentos, a burguesia afasta-se das políticas propostas pelo campesinato, nomeadamente a reivindicação de total independência em relação aos latifundiários. A concretização desta proposta iria colocar em cheque um dos pilares da classe burguesa: as leis da propriedade. No entanto, dos vários argumentos apresentados para esta “traição” aos antigos aliados rurais, “(...) *de longe o mais doloroso terá sido a recusa baseada no argumento condescendente que os agricultores careciam da adequada educação e preparação para participar na definição da política do Estado*” (Borish, 1991, p.180).

Apesar deste duro revés, os pequenos proprietários agrícolas passam por um bom período. Libertos dos grilhões feudais, adquirem independência económica e pessoal e ganham consciência das suas ambições nos mais diversos planos: no seu trabalho, na religião, na vida comunitária e na política nacional

*“Estas mudanças em direcção a uma vida baseada no individualismo acarretaram, desde o início, a necessidade de um código de ética e de valores completamente novo”* (Borish, 1991, p.181).

É neste contexto que surge a primeira Escola Popular, em 1844, na localidade de Rødding<sup>30</sup>, liderada por Christian Flor (1872-1875).

A influência do pensamento de Grundtvig em Flor é marcada e facilmente perceptível neste excerto do discurso inaugural da Escola:

*“O objectivo a que nos cometemos é fundar uma instituição onde agricultores e outros cidadãos possam receber uma instrução útil – não tanto em relação com procedimentos técnicos como em relação com a sua situação enquanto filhos da nação e cidadãos do estado ... Nós chamamos-lhe uma højskole [escola superior], porque não é uma escola regular para crianças, mas uma instituição de instrução em parte para jovens depois da idade da*

---

<sup>30</sup> Rødding está situada no sul da Jutlândia, numa zona fronteira ao Norte da Alemanha, bastante atreita a conflitos territoriais. O sul da Jutlândia sofreu várias ocupações alemãs, o que veio reforçar o carácter nacionalista dos seus habitantes.

*confirmação*<sup>31</sup>, e em parte por homens adultos e trabalhadores. E chamamos-lhe uma *folkehøjskole* [escola superior popular] porque membros de todos os grupos da sociedade podem participar, ainda que seja mais direccionada para os agricultores ... Os jovens terão a oportunidade de aprender a pensar, falar e escrever de uma forma clara e saudável, com sensibilidade e correcção: mas esta instrução será dada de uma forma nacional e popular” (Flor cit. por Borish, 1991, p.183).

Grundtvig, como analisado na última parte do capítulo anterior, deixou uma boa parte da responsabilidade do desenho das Escolas Populares nas mãos de quem quisesse pegar no desafio, neste caso nas de Flor. Desta forma, nem todas as práticas em Rødding seguiam as ideias apresentadas por Grundtvig. A primeira turma é composta por 20 filhos de agricultores, sendo que a duração dos cursos era de dois anos e a composição curricular muito semelhante à das escolas regulares.

Grundtvig é, no entanto, um apoiante da Escola que, como relata Stabler (1987), alguns anos mais tarde resiste à tentativa do Ministério da Educação impor exames.

*“ O objectivo da escola é acordar e cuidar do sentido para a vida espiritual através de aulas livres, e promover o amor pela pátria dando luzes sobre a sua língua e literatura, sobre a sua natureza e história, sobre as suas condições no passado e no presente ... A nossa aprendizagem é para a vida e não para a escola. Nós desejamos que os nossos estudantes nos deixem com o desejo de se dedicarem às tarefas da vida e que usem com compreensão os meios oferecidos pela vida ... Para tal educação, uma conclusão como o Exame Preliminar não é de modo nenhum adequada”* (Flor cit. por Stabler, 1987, p.13).

Depois de Rødding, seguem-se Uldum (1849), Hindholm (1852) e Viby (1857). O Movimento das Escolas Populares tinha-se iniciado. Estas Escolas são igualmente muito diferentes entre elas, algumas – como Viby – seguem inclusivamente ideias opostas às de Grundtvig.

Em termos gerais, as principais divergências entre as práticas das primeiras escolas e as ideias aventadas por Grundtvig estão relacionadas com o público-alvo e com o enquadramento institucional.

Em primeiro lugar, surge a questão do objectivo de constituir um grupo de estudantes heterogéneo, reunindo as diferentes camadas do tecido social Dinamarquês. A primeira fase do Movimento de Escolas Populares é essencialmente Rural, o que poderá ser explicado pelo contexto social abordado no início do capítulo. Apesar das diferentes abordagens e desta diferença, quase de raiz, a defesa de uma componente curricular geral com vista ao “Esclarecimento para a Vida” é assumida por seguidores de Grundtvig, como o já referido Flor:

*“O Agricultor é oprimido por não ter capacidades para participar na vida da sociedade. Excluído dos conselhos governamentais, sente-se só, receoso e abatido, acreditando que não conhece nada para além da sua estreita esfera de competência. Ensiná-lo a semear e a lavar os seus campos de forma mais eficiente não será suficiente para ultrapassar esta falta de conhecimento e baixa auto-estima. O que ele deverá aprender nestas escolas é um ponto de*

---

<sup>31</sup> A “Confirmação” é um ritual de iniciação cristão, que os protestantes associam à maturidade, sendo realizada nos primeiros anos da adolescência.

*vista que o una à experiência de vida comum e que reforce a sua importância pela exposição às diferentes áreas da vida”* (Flor cit. por Borish, 1991, pp. 183 - 184).

A segunda grande divergência surge igualmente do contexto social vigente. Grundtvig aprofunda as suas ideias tendo como referência a criação de uma Escola Popular de iniciativa e financiamento estatal – a Academia de Sorø, “prometida” por Frederic VI. O Movimento das Escolas acaba por tomar um rumo bem diferente. As escolas surgem ligadas a instituições privadas de espectro mais “reduzido” (grupos de agricultores, facções religiosas, comunidades locais, etc.) e constituem-se elas próprias como *“uma autêntica instituição de base”* (Borish, 1991, p. 185).

### **Christen Kold**

Uma das figuras de referência do Movimento das Escolas Populares Dinamarquesas é Christen Kold (1816 – 1870).

*“Apesar de ter sido Grundtvig a ter a visão das «Escolas para a Vida», foi Kold que mostrou em primeiro lugar de que forma as ideias de Grundtvig poderiam ser levadas a bom porto. Foi Kold quem fundou e geriu as primeiras escolas de sucesso e, ao fazê-lo, deixou um modelo para o futuro, a Grundtvig-Kold folkehøjskole”* (Borish, 1991, p.192).

As obras de Grundtvig e de Kold podem, assim, ser caracterizadas por serem complementares. Grundtvig escreveu, Kold experimentou!

Kold ingressa na Universidade com o objectivo de se tornar professor. Durante o seu percurso formativo alguns dos seus professores influenciam-no no sentido da concepção Grundtvigiana do *“Cristianismo Alegre”* (Borish, 1991, p.187). A inspiração de Grundtvig estende-se ainda às leituras que faz do livro *“A história mundial”* (Kold, 1866 cit. por Spicer, 2009).

São vários os pontos de encontro entre estas duas personalidades. A independência em relação à “corrente normal” é uma delas. Tal como Grundtvig, Kold demonstra uma atitude destemida e um espírito independente que lhe custarão a censura e sérias dificuldades em encontrar trabalho.

*“ [Kold] forma-se como professor, mas tem dificuldades em arranjar emprego por ter recusado, por matéria de princípio, a utilização do manual obrigatório para a educação religiosa. Ele ganha o apoio de alguns membros do clero mais próximos de Grundtvig, mas na realidade é colocado na lista negra e impedido de ensinar em escolas públicas para o resto da sua vida”* (Bjerg, 1994, p.22).

Numa das poucas oportunidades que encontra, Kold assume a função de professor temporário na casa de um agricultor abastado onde, seguindo a sua visão independente, recusa ensinar o catecismo de cor e recusa a obrigatoriedade e a repetição. Esta rebeldia vale-lhe nova censura e Kold opta por viajar para a Turquia enquanto ajudante de um Pastor Missionário.

Quando regressa à Dinamarca, os seus propósitos são claros – começar uma Escola Popular onde possa colocar em prática as suas ideias sobre Educação. Sem fundos para começar a

Escola pretendida, trabalha um ano como tutor numa quinta. Entretanto, alguns seguidores de Grundtvig ouvem falar das suas ideias e ambições e prometem-lhe apoio.

No final do ano de tutoria, Kold procura Grundtvig que, impressionado com a indómita vontade de Kold, o ajuda a conseguir metade da verba necessária. Em 1851, Kold abre a Escola Popular de Ryskinge<sup>32</sup>.

Um dos principais legados de Kold é o modelo organizativo, que doravante é seguido por um grande número de escolas:

- Cursos de 5 meses, durante o Inverno, para os rapazes. Uma vez que os estudantes são provenientes de famílias de agricultores, os meses do Inverno são aqueles onde a sua falta menos se fará sentir.
- Cursos para as raparigas, no Verão. As escolas de Kold foram as primeiras a aceitar raparigas.
- A estrutura curricular era muito próxima do pensamento Grundtvigiano, no sentido em que privilegiava a perspectiva histórica, poética e mitológica. Ainda assim, as divergências existiam: nas escolas de Kold, ensinavam-se a leitura, escrita e a aritmética (tarefa entregue a outros professores) e havia lugar para o ensino da religião.
- Em termos metodológicos, os relatos disponíveis levam a crer que o papel assumido pelo professor (principalmente se o professor em questão fosse o próprio Kold), seria mais preponderante do que o pensado por Grundtvig. O professor segue o perfil desejado por Grundtvig, principalmente no que respeita à atitude entusiasta e de cuidado com os seus estudantes. No entanto, a componente do diálogo não está tão presente, o que poderá ser explicada pelo contexto – estudantes mais novos e com menos preparação.

Esta contextualização é ainda importante para que se possa entender a perspectiva de Kold de que antes de esclarecer, é necessário acordar (ou dar vida):

*“Se alguém perguntar por que é que eu acordo (enliven) antes de esclarecer (enlighten) (...) a minha resposta é que quando comecei a ensinar, encontrei-me perante pessoas que não podiam aceitar a instrução antes de serem acordadas. Eram simplesmente pessoas, que não sabiam muito sobre educação, mas que primeiro precisavam de ser animadas”* (Kold, cit. por Spicer, 2009, p.60).

- As escolas de Kold marcam ainda o reforço da questão residencial. Para além de viverem na escola, estudantes e professores tomam as refeições em conjunto e partilham os mesmos espaços. À interação constante entre professores e estudantes, Kold adiciona a componente espartana. As condições de vida eram tão modestas que muitas vezes estudantes e professores partilhavam o mesmo quarto! O objectivo de Kold era, por um lado, o de

---

<sup>32</sup> Kold ainda abre mais duas escolas: uma escola livre para crianças em Kerterminde (1853) e uma outra escola popular em Dalum (1862).



promover uma vida simples e, por outro, permitir o acesso generalizado dos estudantes provenientes de famílias menos abastadas<sup>33</sup>.

- Curiosamente uma das divergências entre Kold e Grundtvig estava relacionada com a idade ideal dos estudantes. Inicialmente, Kold apostou em estudantes entre os 14 e os 15 anos, enquanto Grundtvig defendia que os estudantes deveriam ter mais de 18 anos. Após as experiências dos primeiros cursos, Kold emenda a mão:

*“Como sabem, nós tivemos estudantes de várias idades, dos 33 aos 14 anos, e devo-o ao Pastor Grundtvig reconhecer que a sua ideia é a mais correcta, de que os mais velhos são melhores, isto é, que são aqueles dos quais se pode retirar mais.”* (Kold cit. por Borish, 1991, p.189).

### ***A explosão das Escolas Populares***

No seu extenso estudo antropológico sobre a Dinamarca, e sobre as Escolas Populares, Steven Borish (1991, p. 193) compila a informação estatística produzida por Skovmand, em 1944, e por Borup e Norgaard, em 1939:

*“Em 1862, havia apenas 15 escolas com quase 500 estudantes. Mas apenas nos 4 anos entre 1866 e 1869, foram criadas 44 novas escolas populares. Em 1869, aproximadamente 2.000 estudantes estavam inscritos nos cursos de Inverno. Em 1875, apenas 6 anos depois, havia quase 4.000 estudantes a estudar nas 55 escolas existentes (...) Em média, 15% da população jovem das zonas rurais terá frequentado uma Escola Popular.”*

Curiosamente, esta explosão ocorre depois de mais um ruinoso conflito com a vizinha Prússia. A Dinamarca perde parte do território do Sul da Jutlândia para os seus contendores, território este onde estava localizada a pioneira escola de Rødding. Em 1865, a escola muda-se para Askov (adoptando este nome), que se tornará num bastião do Movimento das Escolas Populares. O seu director de então, Ludvig Schrøder pertence a um grupo de seguidores de Grundtvig denominados por “Homens da Escola Popular”: *“Na maioria dos casos, de origem urbana e formação universitária, frequentemente em Teologia, estes homens iriam constituir a espinha dorsal do emergente movimento das Escolas Populares ao longo dos próximos 30 anos”* (Borish, 1991, p.193).

Escolas como Askov, Vallekilde, Tertrup constituem-se como escolas de referência – estatuto que mantêm na actualidade – com base no pensamento de Grundtvig e na experiência de Kold.

Recorrendo, mais uma vez, ao material recolhido por Borish (1991, p.194)<sup>34</sup>, transcrevo um horário diário de 1881 que poderá servir de referência para a organização curricular das Escolas de então:

---

<sup>33</sup> As propinas eram muito mais baixas do que nas outras escolas. Kold conseguiu ainda junto dos agricultores mais ricos, garantir a participação de estudantes mais pobres sem qualquer encargo para as respectivas famílias.

<sup>34</sup> De Christensen (1981).

*“8:00 Canção Matinal; 8:25 – 9:00 Aula sobre diferentes matérias (Mitologia, Lendas, Provérbios, História da Literatura, Biografias, História da Bíblia); 9:00 – 10:00 Leitura de Obras Poéticas; 10:00 – 10:30 Tempo Livre; 11:00 – 12:00 Aula sobre a História da Pátria; 12:00 – 14:00 Jantar; 2:00 – 3:00 História Mundial; 3:00 – 4:00 Ortografia; 4:00 – 5:00 Tempo Livre; 5:00 – 6:00 Geografia ou Física; 6:00 – 7:00 Aritmética e Cálculo (...)”<sup>35</sup>.*

Vive-se um período áureo das Escolas Populares, não só pela sua expansão mas também pelo seu reconhecimento na comunidade. Em Askov, inicia-se o Encontro de Outono, *“onde as famílias de agricultores se reúnem após as colheitas para uma série de dias de aulas, canto e divertimento.”* (Stabler, 1987, p.14). É ainda nesta fase, em que as Escolas se assumem como um forte bastião da Nação (parcialmente ocupada pela vizinha Prússia), que é cunhada uma das máximas mais significativas do passado recente da Dinamarca *“O que é perdido externamente, deverá ser ganho interiormente”!*

Desta era das Escolas Populares destacam-se três aspectos:

A importância dada à música e, mais especificamente, ao canto coral. A escolha das músicas seguia uma lógica educativa, contendo referências a eventos históricos ou promovendo comportamentos e atitudes, e fundamentalmente procurava desenvolver a interacção e o sentido de pertença ao grupo.

A aula deixa de seguir a lógica da lição (*lecture*) para, progressivamente, adoptar a forma de *foredrag* (sem tradução para inglês), próxima do conceito Grundtvigiano de *“Palavra Viva”*. A intenção não passava pelo débito de conteúdos, mas sim pela apresentação dinâmica dos conteúdos de forma a que estes pudessem aproximar-se da experiência real e presente dos estudantes.

*“Subjacente a estas apresentações estava sempre a mensagem Grundtvigiana: a história da Dinamarca estava cheia de Heróis que batalharam para melhorar a vida do seu Povo, e eles [os estudantes] foram colocados na história em linha directa com esta grande tradição (...) Eles tinham sido chamados pela história para completar várias tarefas e era-lhes dito que se veriam na condição de fazer o necessário para levar tais tarefas a bom porto. Eles não eram estúpidos agricultores que se deveriam sentir inferiores à formação de padres ou professores. Eles iriam atingir e ultrapassar [tais tarefas], tal como os heróis de antigamente o haviam feito”* (Borish, 1991, p. 195).

O terceiro aspecto a destacar está relacionado com o aprofundar do conceito de interacção permanente, subjacente à componente residencial dos cursos populares. Mais do que viver juntos, a convivência entre todos seguia um registo familiar, onde o director da Escola assumia o papel de Patriarca (e na maioria dos casos, a sua mulher, o papel de mãe da Escola).

Na entrevista com Clay Warren (1998, pp.64-67), Jacob Erle<sup>36</sup> apresenta os três elementos, que interligados, estão na base da primeira fase de desenvolvimento das Escolas Populares. Em primeiro lugar, surge a ideia da Luta pela Democracia – *“Para obterem uma democracia*

---

<sup>35</sup> O mesmo material recolhido aponta que em algumas das noites havia lugar a aulas de Literatura. Da mesma forma, vários testemunhos apontam para a existência de actividades desportivas – que teriam lugar durante algumas das manhãs.

<sup>36</sup> Na altura director da Escola Popular de Borups.

*efectiva (...) os agricultores tinham de ser capazes de compreender o mundo e de compreender o que eles faziam no mundo". O segundo elemento está ligado às (difíceis) condições económicas de então. Os agricultores necessitavam de ajuda para melhorar a gestão e utilização dos seus factores de produção. Em último lugar, Erle refere-se ao elemento religioso e mitológico, que contribuiu para integrar os dois primeiros elementos "adaptando as raízes tradicionais da sociedade aos novos objectivos."*

### ***A primeira lei das Escolas Populares***

Em 1892, é aprovada a primeira lei das Escolas Populares, com o objectivo de criar e regular um sistema de apoio financeiro estatal.

Em 1851, a influência do movimento dos pequenos proprietários agrícolas tinha conseguido passar uma primeira lei visando o financiamento das Escolas. No entanto, os apoios eram prestados de uma forma menos sistemática – caso a caso – o que provocava uma excessiva dependência em relação aos governos vigentes.

A lei de 1892 vem garantir às escolas, em primeiro lugar, *"uma completa liberdade de expressão"* (Stabler, 1987, p.20), principalmente porque a lei era completamente *"desprovida de qualquer condição relativa aos métodos de ensino ou ao currículo"* (Lundgaard, 1991, p.6).

O apoio financeiro definido em 1892 era composto por um montante fixo por escola, um montante por estudante inscrito, cobertura até um terço das despesas com salários e formação do pessoal e uma bolsa especial para os estudantes oriundos de famílias pobres.

*"A aprovação desta legislação marca o fim do período inicial das Escolas Populares, um tempo em que as Escolas pertenciam a movimentos sociais de base que possibilitaram aos pequenos proprietários agrícolas um veículo de auto-transformação pessoal e social"* (Borish, 1991, p. 204).

### **3.1.2. A segunda Fase – entre 1900 e 1945**

Os primeiros sinais de crise para as Escolas Populares começam a aparecer depois da I Guerra Mundial<sup>37</sup>.

*"Os dias das Causas nacionais pareciam acabados e os antigos camponeses que se tinham tornado em proprietários agrícolas independentes conseguiram atingir um estatuto de equidade económica e social com as restantes classes. O movimento cooperativo encontrou alguns problemas financeiros no princípio dos anos 20, mas cedo recuperou. A Democracia Parlamentar foi conseguida, as Mulheres ganharam direito de voto em 1915 e a recuperação do Norte de Schlesvig<sup>38</sup> ultrapassada"* (Stabler, 1987, p. 23).

---

<sup>37</sup> A Dinamarca não participou na I Guerra Mundial.

<sup>38</sup> Região ocupada pela Prússia no século anterior.

A falta de uma ameaça externa ou interna parece ter causado algum entorpecimento nas escolas. Ainda de acordo com Stabler (1987, p.23), *“algumas escolas perdem a sua vitalidade e profundidade espiritual, outras tornam-se introspectivas e paroquiais”*.

O número de escolas diminui (de 74 em 1900 para 54 em 1940), principalmente nos anos 20. Paradoxalmente o número de estudantes segue um caminho inverso (5.362 em 1900, 7.006 em 1920 e 6.023 em 1940)<sup>39</sup>.

Ainda assim, a capacidade de adaptação faz-se sentir. Alteram-se conteúdos e metodologias.

*“A Mitologia Escandinava cede espaço à Literatura Moderna, é dada mais atenção aos factos históricos e menos à visão poética, nacionalista e romântica da História e os problemas sociais do século XX começam a ser introduzidos. O Director e o seu pessoal continuam a dar lições para a totalidade do corpo estudantil, mas cada vez mais os estudantes começam a envolver-se em discussões de grupo, a ler mais e ouvir menos”* (Stabler, 1987, p.25).

É nesta fase que aparecem as primeiras escolas especializadas (desporto, enfermagem, comerciantes). Ainda que a maioria destas escolas fugisse do modelo da Formação Profissional, a sua criação foi alvo de crítica dos mais puristas e implicou a criação de uma lei pelo Ministério da Educação, que obrigava a que pelo menos metade das disciplinas fosse dedicada à formação geral dos estudantes.

É ainda nesta altura, mais exactamente em 1921, que Peter Manniche funda o International People's College, que merecerá maior atenção no próximo capítulo desta Tese.

Um dos maiores problemas encontrados nesta etapa do Movimento parece estar relacionado com a incapacidade de recrutar estudantes provenientes dos centros urbanos. São variados os factores que podem explicar esta situação: A dificuldade de se ausentarem 5 ou 6 meses dos seus empregos nas cidades, a falta de atractividade de um período de isolamento no campo e os choques de valores entre um operariado com simpatias comunistas e sindicalistas com o espectro nacionalista e/ou religioso das Escolas Populares. Para tentar quebrar esta barreira foram criados cursos de curta duração (1 semana) que mantiveram uma participação satisfatória (cerca de 1.000 estudantes por ano).

Entretanto, a experiência de Johan Borup de iniciar uma Escola Popular em Copenhaga, ainda no fim do século anterior (1891), foi ganhando relevância. Afastando-se das linhas tradicionais das Escolas, as aulas eram realizadas à noite e privilegiavam o debate e a conversa em detrimento da lição. Em 1920, a Escola de Borup (nome pelo qual ficou conhecida) introduziu o conceito de cursos de dia e passa a integrar a vida cultural da capital Dinamarquesa, através da organização de sessões públicas, concertos e leituras.

---

<sup>39</sup> Dados compilados por Rørdam, 1965 citados por Stabler (1987, p.25)

### 3.1.3. A Terceira fase – O pós II Guerra Mundial

#### *A crise das Escolas Populares*

Dadas as condições de partida – situação geográfica, dimensão e poderio militar – a ocupação Alemã da Dinamarca durante a II Guerra Mundial era praticamente inevitável. A bibliografia consultada aponta, ainda assim, para uma ocupação mais “suave” do que noutros países no período que medeia a Invasão da Dinamarca e da Noruega (Abril de 1940) e a Declaração da Lei Marcial (Agosto de 1943). No ponto mais alto do conflito, o governo Dinamarquês confrontado com a ordem de dispensar os seus recursos militares para o contingente Nazi, decide afundar a sua própria frota naval e envia a maioria dos seus soldados para a Suécia.

Um dos pontos mais interessantes deste período é a forte resistência oferecida pelos Dinamarqueses à perseguição Nazi da população semítica. *“A diferença entre o que aconteceu na Dinamarca e o que aconteceu em muitos outros países Europeus está no facto dos Dinamarqueses nunca terem cooperado.”* (Borish, 1991, p. 194).

A Dinamarca acaba por não sair muito afectada da Guerra em termos de perdas humanas ou materiais, mas vê a sua economia - dependente das exportações para Inglaterra – muito afectada. O período pós-guerra e a aplicação do Plano Marshall marcam uma transformação radical na sociedade dinamarquesa: o sector agrícola viu-se obrigado a prosseguir o rumo da mecanização e da monoprodução e, mais importante ainda, vê-se infligido por um abandono em larga escala em favor do crescimento explosivo da industrialização.

A redução da população agrícola, em conjunto com a melhoria da qualidade da oferta educativa regular (ensino primário e secundário) e de formação profissional, contribuíram para a diminuição da procura por parte do estudante típico das Escolas Populares.

Ao contrário do que tinha acontecido até então *“as escolas tornam-se mais reactivas do que activas<sup>40</sup>, e em vez de se tornarem num factor decisivo no apoio à transição, foram as escolas que acabaram por ser afectadas pela industrialização que transformou a sociedade Dinamarquesa nos anos 60 e 70”* (Stabler, 1987, p.30).

Ole Borgå, na sua entrevista a Clay Warren, apresenta uma justificação para essa atitude “mais conservadora” do Movimento das Escolas Populares:

*“Depois das duas bombas atómicas caírem sobre o Japão em Agosto de 1945, o Mundo deixou de ser o que era até aí. Mas as Escolas Populares, nessa altura, não queriam mudar assim tanto pois o mundo deveria assentar sobre linhas pouco caóticas”* (Borgå<sup>41</sup> cit por in Warren, 1998, p.155).

As vãs tentativas de conseguir novos públicos através da especialização ou da oferta de conteúdos vocacionais acabam por não resultar. No fundo, as Escolas Populares não poderiam competir com as várias ofertas de formação profissional, porque as suas “armas não se adaptavam a este tipo de embate”.

---

<sup>40</sup> A expressão inglesa é brilhante e não encontrei melhor forma de a traduzir *“the folk high schools were more acted upon than acting”*.

<sup>41</sup> Ole Borgå era, na altura da entrevista a Warren, o Secretário Assistente da Associação das Escolas Populares.

E foi, precisamente a ausência das “armas privilegiadas” da era tecnológica e do respectivo discurso – nomeadamente os exames e a certificação – que trouxe uma nova vida, e um novo público, às Escolas Populares:

*“É verdade que um grande número de jovens procurava a sua qualificação através da frequência do sistema educativo para além dos 9 anos obrigatórios, e a crescente taxa de desemprego jovem durante os anos 70 tornou óbvia a necessidade de gastar tempo na obtenção da melhor bagagem educativa, mas ao mesmo tempo muitos jovens descobriram que a eterna procura de educação da sociedade moderna era um tipo de arregimentação baseada no pensamento racional. Eles desejavam a liberdade fora das velhas instituições, e a este desejo as escolas populares poderiam responder (...) Jovens urbanos com 10-12 anos de escolarização formal começam a frequentar as Escolas Populares”* (Lundgaard, 1991, p.11).

As Escolas sofrem uma alteração substantiva na composição do seu corpo estudantil. Aumenta a percentagem de estudantes provenientes do meio urbano, que transportam consigo um conjunto de valores e vivências muito diferentes do público rural.

*“Na maioria das vezes, eles eram mais velhos e tinham um conhecimento ténue ou inexistente do papel das Escolas Populares na Sociedade Dinamarquesa. Eles eram, em todos os sentidos, estranhos à tradição das Escolas”* (Borish, 1991, p.350).

Traziam igualmente, como já abordado na análise de Lundgaard, um conjunto de sonhos e ambições diferentes, enquadrados num momento em que as novas gerações do mundo ocidental procuram aprofundar o sentimento de liberdade e descobrir novas formas de perceber a vida e o Mundo – o Maio de 1968 em França, os protestos contra a presença americana no Vietname ou a própria ocupação de Christiania (abordada no Diário de Campo, pp. 10-11), são disso exemplo.

O novo desafio colocado às Escolas Populares decorre então do choque entre estas pretensões e um sistema, como já descrito, caracterizado por uma lógica patriarcal conservadora<sup>42</sup>. Estudantes de várias Escolas Populares, nalguns casos com o apoio de professores, organizam protestos reivindicando práticas de gestão mais democráticas, e que a sua voz seja ouvida nos mais diferentes níveis.

*“ Por volta de 1970, os estudantes das escolas populares começaram a pensar de forma diferente: «Nós estamos cansados de ouvir todos estes professores e directores falarem-nos de literatura. Nós também queremos falar, nós queremos expressar-nos.». Desta forma começou a haver muitos conflitos nas escolas, e disciplinas como arte, pintura e música começaram a ser muito importantes”* (Erle cit. por Warren, 1998, p. 70).

Os anos 70 terminam assim com um espectro de crise nas Escolas Populares, mas simultaneamente com um irónico aproximar dos pensamentos de Grundtvig, especialmente no que respeita à heterogeneidade – sobretudo social – dos seus estudantes e no que respeita ao seu papel no processo educativo.

---

<sup>42</sup> *“Rapazes e raparigas não podem frequentar as zonas de dormitórios umas dos outros, é proibido beber cerveja na escola; as luzes têm de desligar-se a uma certa hora, etc.”* (Borish, 1991, p. 351).

*“Há uma certa ironia no facto desta nova versão das Escolas Populares Dinamarquesas estar provavelmente mais próxima da visão original de Grundtvig do que as Escolas pensadas num tipo de clientela [os filhos dos agricultores] que perdurou durante o século passado. Pode-se até dizer que a ideia de Grundtvig era tão esclarecida, que havia tanta vida dentro dela, que a escola por ele prevista seria capaz de se adaptar a um conjunto de condições sociais radicalmente transformado, e ainda assim servir bem a Dinamarca” (Borish, 1991, p. 413).*

### ***Dos anos 80 ao presente***

A dificuldade de obter em informação em língua inglesa, relatada na introdução desta tese, fez-se sentir sobretudo no que respeita à evolução sentida nos últimos 30 anos. Ainda assim, a informação disponível, sobretudo, sobre o número de estudantes, permite indicar que o Movimento das Escolas Populares conseguiu ultrapassar o desafio colocado pela transformação social sentida no pós-guerra e relatada anteriormente.

Analisando os dados recolhidos com mais detalhe, é possível diagnosticar a existência de duas fases distintas durante o período compreendido entre os anos 80 e a actualidade.

A primeira fase, sensivelmente entre 1980 e 1994, vem afastar o espectro de mais uma crise. Os dados recolhidos (Holst et al, 2005)<sup>43</sup> apontam, inclusivamente, para o aumento de estudantes<sup>44</sup>, ultrapassando os valores dos anos setenta: 4.793 no ano lectivo 1972/1973 e 7.777 em 1993/1994. A dinâmica do Movimento é ainda demonstrada pelo aumento do número de escolas: 77 em 1971/72 e 105 em 1994. O estudo publicado por Lundgaard (1991)<sup>45</sup> identifica a criação de um número considerável de novas escolas durante esta época (63)<sup>46</sup> acompanhada do encerramento de 36 (inclusivamente algumas das novas escolas).

Outro aspecto relevante é o forte incremento dos Cursos de Curta Duração, já existentes como abordado anteriormente, mas entretanto regulamentados numa lei de 1970.

No entanto, depois do pico de 1994, regista-se uma diminuição constante tanto do número de Escolas como no número de estudantes: em 2009 abriram 75 escolas e foram registados 5.048 estudantes anuais (valores muito próximos dos assinalados no início dos anos setenta). Esta evolução parece ir de encontro ao receio manifestado por Lundgaard em 1991, quando referia que se esperava a redução do número de escolas pelas crescentes condições impostas pela tutela à abertura de novos estabelecimentos e devido à crise económica.

Em 2005, o relatório do Comité coordenado por Holst, vem reforçar essa preocupação – o número de estudantes tinha caído cerca de 30% entre 1994 e 2005 – e diagnosticar a tendência de “substituição” dos cursos longos pelos de curta duração.

---

<sup>43</sup> Relatório do Ministério da Educação Dinamarquês “Report from the School Committee” de 2005 – capítulo 16 – consultado via internet.

<sup>44</sup> A unidade de medida em consideração é o “Estudante Anual”: convenção resultante da divisão do total de semanas (participadas por todos os estudantes – cursos longos e curtos) por 40.

<sup>45</sup> Baseado no relatório da Associação de Escolas Populares Dinamarquesas: “Account of Development and Conditions of The Folk High Schools 1970-1897”.

<sup>46</sup> O estudo identifica 63. No entanto, os números apresentados não correspondem exactamente aos do Relatório de 2005, pelo que serão apenas apresentados enquanto referência.

Os autores do documento apresentam duas razões principais para a redução do número de estudantes anuais. A primeira, de carácter cíclico, corresponde à redução da base de recrutamento (ou seja, registou-se uma diminuição no número de jovens adultos na população Dinamarquesa). Já a segunda explicação apresentada aponta para factores estruturais – de acordo com o Comité, o interesse pela participação nos cursos diminuiu.

Com o objectivo de quebrar esta evolução negativa e de reforçar o papel das Escolas Populares na Sociedade Dinamarquesa, o comité das Escolas apresenta ao longo do relatório uma série de propostas, das quais gostaria de destacar:

- A redução da propina média dos cursos de longa duração e reforço do financiamento da participação (bolsas de estudo) para os estudantes com menos posses;
- A redefinição das fórmulas de financiamento das Escolas de forma a reforçar o apoio aos cursos de longa duração – “vocação principal das escolas” – em detrimento dos de curta duração.
- O reforço da divulgação das Escolas junto das estruturas de aconselhamento e orientação (sobretudo nas escolas) e junto das comunidades de imigrantes e refugiados;
- A aproximação ao sector formal da Educação de Adultos através da possibilidade de organização de cursos de carácter formal e profissionalizante (inseridos nos sistemas de Educação de Adultos Vocacional e Geral – descritos seguidamente.

Esta última proposta, que se aproxima do discurso instrumental, encontrou a resistência de alguns (a minoria) dos membros do Comité. No capítulo 15 do relatório, dedicado às opiniões da minoria, são apresentados argumentos como:

*“A minoria não acredita que as escolas populares ganhem plagiando outros cursos, mas sim pela valorização da verdadeira competência que estas escolas podem fornecer aos seus estudantes e que noutros contextos educacionais – incluindo a nível europeu – é vista como uma das maiores qualificações no futuro” (Holst et al, 2005).*

Numa última nota, uma das razões da evolução do Movimento das Escolas Populares Dinamarquesas assenta na capacidade de adaptação aos diferentes desafios colocados à sociedade Dinamarquesa.

*“As Escolas Populares provaram que se conseguem adaptar às tendências da sociedade e que a sua função principal não se tornou supérflua como resultado da evolução da sociedade, bem pelo contrário” (Lundgaard, 1991, p.51).*

### **Os Cursos de curta Duração**

Os dados referentes ao número de participantes nas Escolas Populares para o ano de 2004, expostos no quadro seguinte, permitem concluir que a participação em cursos de curta duração ultrapassou esmagadoramente a participação nos cursos longos. Esta tem sido uma tendência muito forte nos últimos anos das Escolas Populares.



Duração dos cursos	1 semana	2 semanas	3 a 11 semanas	A partir das 12 semanas
Participantes	34.363	10.630	851	10.468
Estudantes Anuais	770	491	92	3.791
Propina semanal média por participante (Coroas)	2.900	1.950	1.400	1.200

Quadro 1 - Número de participantes segundo a duração dos cursos (1994)

Apesar de algumas reservas dos “mais puristas”, estudiosos como Arne Andresén<sup>47</sup> acreditam que apesar de estarem mais orientados para um tema, os Cursos de Curta Duração, não pervertem o conceito original:

*“De facto, os cursos de curta duração atraem pessoas em estádios mais maduros da sua vida. Isto é, não são novos, já assentaram, e obtemos um novo tipo de discussão com pessoas mais velhas do que conseguimos com os mais novos (...) é também muito recompensador para os professores ter este tipo de discussões com pessoas com mais experiência”* (Warren, 1998, p. 89).

Lundgaard (1991) enquadra o aumento da procura dos cursos de curta duração no princípio da materialização da Sociedade do Lazer. Uma Sociedade do Lazer caracterizada, pelo autor, pelos seguintes factores:

- Aumento do tempo não destinado ao trabalho (menos horas de trabalho, mais tempo de férias, horários de trabalho flexíveis);
- Procura de outras estruturas sociais significativas para além da família;
- *“Finalmente, uma sociedade (...) que já não consegue garantir aos seus membros ocupações e empregos estáveis e vitalícias, mas uma sociedade que percebe a vantagem de estimular um processo de educação ao longo da vida, não necessariamente de vocação profissional pura, porque para se ser um cidadão activo, é necessário renovar o seu conhecimento e capacidades continuamente”* (Lundgaard, 1991, p.14).

A organização deste tipo de curso oferece ainda outras vantagens, como a possibilidade de antigos estudantes voltarem às “Escolas originais”, a participação de famílias, um incremento no retorno financeiro às escolas e um aumento muito grande do número de pessoas com conhecimento directo das Escolas Populares.

---

<sup>47</sup> Na altura da entrevista com Clay Warren, Arne Andresén era o director do Secretariado de Informação das Escolas Populares.

## 3.2. Enquadramento Institucional: O sistema Educativo Dinamarquês e as Escolas Populares

### 3.2.1. O Sistema Educativo Dinamarquês

A estrutura do ramo principal do sistema Educativo Dinamarquês (Ensino Básico, Ensino Secundário, Formação Profissional Inicial e Ensino Superior), tal como pode ser facilmente observado na figura seguidamente apresentada, é muito semelhante ao Português.

Existem, contudo, algumas particularidades que merecem referência, tendo em conta a temática desta dissertação.

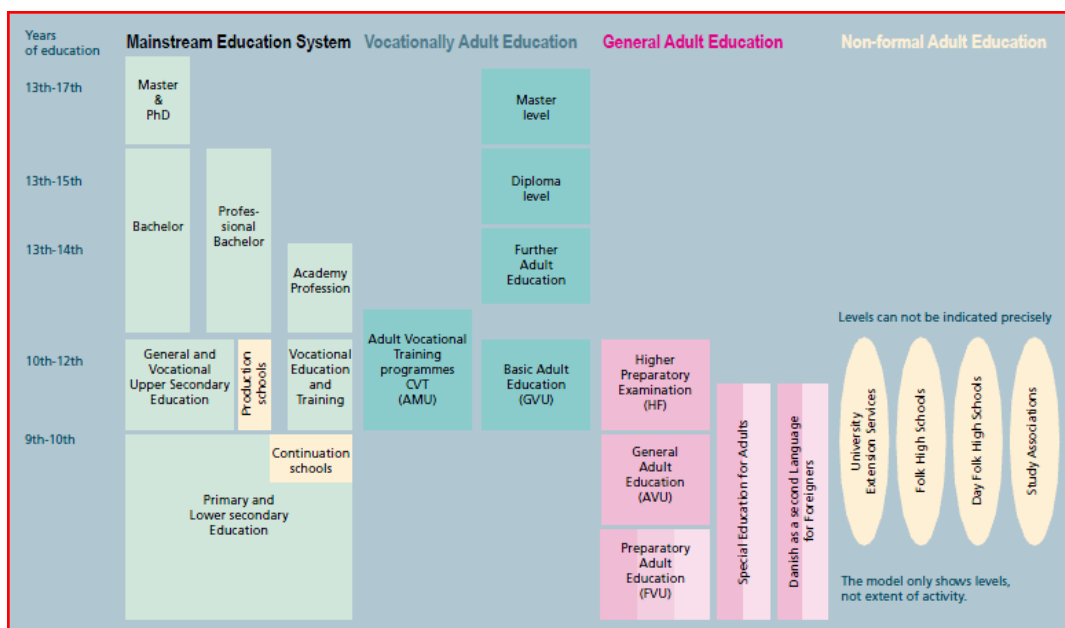


Figura 1 - Sistema Educativo Dinamarquês

A primeira dessas particularidades está relacionada com a existência das Escolas Básicas Livres. Trata-se de Escolas Privadas, apoiadas financeiramente pelo Estado (85% dos custos operacionais por estudante no sistema de Ensino Público). Estas escolas reclamam a herança de Grundtvig, no sentido em que são elas que definem os seus objectivos e métodos de ensino. Há Escolas Livres baseadas em questões filosóficas (existem escolas que se auto intitulam de Grundtvigianas) ideológicas (Escolas Marxistas, por exemplo), em modelos Pedagógicos (Waldorf, por exemplo) ou crenças religiosas. O sistema Dinamarquês permite ainda que a Educação Básica seja realizada na modalidade de ensino doméstico.

A regulação é feita através de exames nacionais, no fim do período de Educação Obrigatória: 9 anos<sup>48</sup>.

Outra das particularidades<sup>49</sup> tem como nome Escolas de Continuação. Estas escolas reclamam igualmente a influência de Grundtvig, tendo derivado das primeiras Escolas Populares. São escolas residenciais para jovens entre o oitavo e o décimo ano de Escolaridade, centradas na

<sup>48</sup> Para ser mais correcto é importante clarificar que na Dinamarca não existe uma obrigatoriedade legal de ir à Escola, mas a obrigação de ter alguma forma de Educação.

<sup>49</sup> Visível no quadro: canto superior direito da área reservada ao Ensino Básico.

aprendizagem social e em temáticas como desporto, música ou ecologia. Tal como as Escolas Livres, as Escolas de Continuação são de gestão privada e apoiadas financeiramente pelo Estado (de acordo com os rendimentos das famílias).

Em relação ao sistema de Ensino regular pós obrigatório, a grande diferença está no facto de todas as instituições – à excepção das escolas relacionadas com o sector marítimo – serem de gestão privada, sendo que, em todos os casos, o financiamento é público. Aliás, em todo o ramo principal do sistema educativo, não são cobradas qualquer tipo de propinas, com a excepção das instituições destacadas anteriormente (as Escolas Livres e as de Continuação).

A grande diferença entre os Sistemas Dinamarquês e Português encontra-se no subsistema de Educação de Adultos. Não sendo um objectivo desta tese fazer essa comparação, vou apenas tentar apresentar o sistema Dinamarquês de uma forma sucinta.

Como é apresentado na figura 1, a oferta Educativa para os Adultos assenta sobre três eixos diferentes: Vocacional, Geral e Não-formal. Antes porém, parece-me importante referir que, de acordo com dados oficiais<sup>50</sup>, em 2008 cerca de um terço da população entre os 25 e os 64 anos de idade, participou em actividades educativas.

A oferta Vocacional tem como público-alvo preferencial os adultos inseridos no mercado de trabalho e abarca a participação em cursos de formação profissional contínua, o processo de valorização profissional (verificação e reconhecimento das competências, participação em cursos e posterior certificação) e a frequência de cursos conducentes à atribuição de graus académicos.

O eixo intitulado por “Educação de Adultos Geral” engloba cursos de qualificação na área das competências básicas, das competências escolares do ensino secundário e de preparação para o ingresso em cursos conducentes à atribuição de graus académicos. Este eixo inclui ainda os cursos de Dinamarquês (como segunda língua) para estrangeiros e de Educação Especial para Adultos.

A marca distintiva do Sistema Educativo Dinamarquês encontra-se, sobretudo, na importância dedicada à Educação Não-Formal e Liberal de Adultos (*Folkeoplysning*), sendo que as suas principais referências são a forte tradição de Instituições Sociais de Base (Associações, Clubes, Cooperativas) e o pensamento de Grundtvig.

*“O conceito de Educação Não-Formal de Adultos está associado ao filósofo, poeta, pensador educacional e homem do clero Dinamarquês, N.F.S. Grundtvig, e aos seus pensamentos sobre Oportunidades Educativas Livres”* (Brochura do Ministério dos Assuntos Culturais dedicado à Educação Não-Formal de Adultos, s/d, p.1).

As actividades de Educação Não-Formal são enquadradas<sup>51</sup> em quatro categorias principais:

---

<sup>50</sup> Brochura da Agência Dinamarquesa para a Educação Internacional de 2010.

<sup>51</sup> Existem duas leis principais: uma para as Actividades de Educação Não-Formal independentes, Departamento Universitário “Extramuros” e Escolas Populares Diurnas e outra para as Escolas residenciais privadas.

- Actividades de Educação Não-Formal independentes, levadas a cabo por Associações (ou Organizações Não-Governamentais) dedicadas à Educação Não-Formal de Adultos ou ao Voluntariado. Estas actividades são financiadas pelas autoridades locais<sup>52</sup> e envolvem anualmente 700.000 participantes por ano.

Ainda de acordo com a referida brochura do Ministério dos Assuntos Culturais (s/d, p.2), *“o objectivo da Educação não-formal de Adultos é (...) aumentar o esclarecimento geral e académico e as competências dos indivíduos e promover as suas capacidades e desejo de assumirem a responsabilidade pela sua própria vida, assim como de assumirem um papel activo e empenhado na sociedade”*.

Nesta categoria estão inseridas as seguintes actividades: participação em aulas (sobretudo em escolas nocturnas com autonomia para definir conteúdos e metodologias), *study circles*, palestras e dinamização de debates, por exemplo. Participação voluntária em actividades desportivas, filosóficas e sociais no âmbito de acção do trabalho Associativo dedicado a crianças e Jovens. E finalmente, trabalho associativo relativo a uma panóplia de temáticas como, por exemplo, desporto, política ou religião.

- Departamento Universitário “Extramuros”. O objectivo desta iniciativa é *“disseminar conhecimento sobre métodos e resultados da Investigação científica através de actividades de Educação Não-Formal e de Palestras.”* (Ministério dos Assuntos Culturais, s/d, p.2).

Estas actividades são financiadas pelo Estado, de acordo com a lei, sendo que a supra-citada brochura do Ministério da Educação indica que em 2010 foram atribuídas 14,5 milhões de coroas (cerca de 2 milhões de Euros).

- Escolas Populares Diurnas. Estes estabelecimentos têm como objectivo organizar e dinamizar actividades de Educação Não-Formal ou actividades promotoras de criação de auto-emprego. Há uma relação de proximidade com o eixo da Educação de Adultos Geral, uma vez que este tipo de Escolas Populares pode oferecer aulas de preparação para Adultos.

- Escolas Residenciais Privadas, onde para além das Escolas Populares, constam igualmente as Escolas de Economia Caseira, Escolas de Artes e Ofícios e as já mencionadas Escolas de Continuação<sup>53</sup>).

*“Os objectivos principais dos cursos ministrados nas Escolas Residenciais Privadas são a interpretação do sentido da vida, a educação dos adultos e uma educação democrática geral. O Ensino deve seguir uma natureza geral e alargada. Ainda que possa haver predomínio de algumas disciplinas ou grupos de disciplinas, tal não pode ser conseguido sacrificando o carácter generalista. As escolas organizam as suas actividades de acordo com os seus Valores de Base”* (Ministério dos Assuntos Culturais, s/d, p.2).

O carácter residencial destas práticas implica, de acordo com as directivas do Ministério dos Assuntos Culturais, princípios Grundtviguanos como a interacção entre professores e

---

<sup>52</sup> Igualmente responsáveis pelo financiamento do Ensino Básico.

<sup>53</sup> As Escolas de Continuação são estruturas atípicas. Como já abordado, podem oferecer cursos para jovens entre o oitavo e o décimo anos (sendo que o décimo não está inserido no Ensino Obrigatório). Os estudantes destas escolas têm entre 14 e 18 anos de idade.

estudantes dentro e fora da sala de aula ou a participação dos estudantes em actividades práticas de apoio ao funcionamento da Escola.

Tanto as Escolas de Economia Caseira e de Artes e Ofícios, como as de Continuação podem conduzir à atribuição de certificações académicas (após a realização de um exame). Existem, segundo os dados estatais, 14 Escolas de Economia Caseira e de Artes e Ofícios e cerca de 265 Escolas de Continuação.

### **3.2.2. Enquadramento legal das Escolas Populares**

Como anteriormente referido, as regras de funcionamento das Escolas Populares estão inseridas na Lei sobre as Escolas Públicas, Escolas de Continuação, Escolas Residenciais e Escolas de Ofícios (cuja última versão data de 2006).

O objectivo desta parte do capítulo não é fazer uma descrição exaustiva de todos os artigos da lei, mas seleccionar os aspectos mais relevantes para uma melhor compreensão do funcionamento das Escolas Populares e do seu enquadramento no Sistema Educativo Dinamarquês.

#### ***O papel do Estado***

Uma das questões principais da legislação das Escolas Populares é que o Estado poderá apenas regulamentar os aspectos relativos à atribuição de financiamento, sem poder fazer qualquer tipo de interferência sobre o currículo ou sobre os métodos de ensino. Este princípio remonta à primeira lei das Escolas (de 1892):

*“ O princípio foi estabelecido sobre as bases em que as escolas populares trabalharam até agora, nomeadamente que o estado se confinava ao papel de se assegurar que as escolas tinham o número de estudantes estipulado e que eram geridas de uma forma responsável. Assim, o Estado não poderia exercer qualquer tipo de influência na ideologia e nos métodos pedagógicos, mas apenas em assuntos relativos à legislação geral e económica” (Lundgaard, 1991, p.7).*

As subvenções para o funcionamento das Escolas Populares são aprovadas e atribuídas pelo Ministério dos Assuntos Culturais.

#### ***Requisitos para o Funcionamento***

Estatuto legal: As Escolas devem ser Fundações Privadas sem fins lucrativos.

O sistema actual reduz bastante o poder do Director, sobretudo se se tiver em consideração de que os Directores das Escolas foram, durante um longo tempo, os seus donos.

Duração: A duração mínima para os cursos serem elegíveis para financiamento é de 12 semanas para os cursos longos e 5 dias para os cursos de curta duração. A escola deve garantir a realização de um curso de 20 semanas por ano ou dois cursos de 12 semanas (números

mínimos). As bolsas máximas são atribuídas apenas às Escolas que garantam o mínimo de 32 semanas de cursos elegíveis.

Número de Estudantes: Os cursos devem assegurar a participação de, no mínimo, 10 estudantes e as escolas necessitam de ter 18 “estudantes anuais”;

*“Há Escolas Populares Dinamarquesas que apenas conseguem atingir o mínimo de 18 «estudantes anuais», e há escolas que ultrapassam os 180. A média das 99 escolas Populares é de 64 (números de 1990)”* (Lundgaard, 1991, p. 71).

Origem dos Estudantes: Os estudantes deverão ser preferencialmente Dinamarqueses – o número de estudantes estrangeiros não pode ultrapassar o número de nacionais.

Idioma de “instrução”: Dinamarquês.

Número de aulas: As escolas devem assegurar que os estudantes perfaçam no mínimo 24 aulas por semana (aulas, palestras, debates, excursões)

Componente Residencial: A lei das Escolas Populares requer que os estudantes deverão dormir, tomar as suas refeições e integrar a vida da Escola

*“Pedra angular da tradição das Escolas Populares Dinamarquesas é que o ambiente da escola residencial apele ao espírito comunitário entre os estudantes, à sua atenção para com os sentimentos dos outros, ao seu comportamento e à sua tolerância.”* (Lundgaard, 1991, p. 71)

Os professores devem, à imagem dos estudantes, fazer parte integrante da vida comunitária na escola, sendo responsáveis pela facilitação e dinamização de projectos, resolução de conflitos, aconselhamento pessoal. O número de horas/actividades mínimas em que devem participar também está regulamentado, dependendo do estatuto do professor.

### ***Subvenções atribuídas às Escolas***

O esquema de financiamento das Escolas, apelidado de “sistema taxímetro” é algo complexo, ultrapassando o âmbito desta tese. Existem, no entanto, alguns aspectos que podem ser interessantes:

As contribuições do Estado para as Escolas têm registado um aumento crescente desde o princípio do século XX até ao presente.

*“Em 1990, o estado alocou 467 milhões de coroas [aproximadamente 62 milhões de Euros] às Escolas Populares Dinamarquesas, o que dá uma média de 73.300 coroas por «estudante anual»”(Lundgaard, 1991, p. 70).*

Carlsen e Borgå (2010, p.28) indicam que em 2010, o Estado Dinamarquês transferiu 500 milhões de coroas (aproximadamente 67 milhões de Euros). *“Os subsídios do Estado cobrem apenas metade do orçamento médio das Escolas (...). O resto tem origem nas propinas e nas receitas próprias, obtidas pelo aluguer das instalações.”*

De acordo com o Director do International People's College, *“Sempre que, nos cursos longos, um estudante paga 1 coroa para frequentar a escola, o Estado Dinamarquês subsidia com 2 coroas. Nesse sentido o sistema das escolas – e é assim com todas as escolas – é fortemente subsidiado pelo estado. O que é um luxo e, penso eu, é igualmente muito generoso da parte da Sociedade Dinamarquesa, especialmente numa escola como esta, onde 95% dos estudantes são estrangeiros”* (entrevista com Søren Launbjerg, p.2)

### ***Preços dos Cursos e Bolsas para estudantes***

As propinas variam entre as 750 e as 1400 coroas por semana (cerca de 100 a 190 euros), sendo que o valor médio se situa nas 1.200 coroas.

O Estado Dinamarquês atribui bolsas a estudantes dinamarqueses e a Estudantes provenientes dos novos Estados membros da União Europeia: Bulgária, Chipre, República Checa, Estónia, Hungria, Letónia, Lituânia, Malta, Polónia, Roménia, Eslováquia e Eslovénia. Neste caso, a bolsa pode ir até às 600 coroas. Este apoio insere-se no âmbito da medida “Fundo da Democracia” que terminará em 2012.

Existem ainda hipóteses de Bolsas para estudantes oriundos dos restantes países da Escandinávia.

Na última década, aliás como assinalado no citado Relatório de 2005, as autoridades Dinamarquesas não apresentaram qualquer sistema de bolsas para os estudantes nacionais. Existem algumas hipóteses para situações “extremas” – jovens desempregados sem qualificações ou com problemas criminais. No entanto, este tipo de financiamento é da inteira responsabilidade das autoridades locais. De acordo com alguns documentos, sobretudo o anteriormente citado relatório coordenado por Holst (2005), só uma pequena parte das autarquias o fazem.

### ***Carreira de Professor***

Todos os aspectos relativos à carreira docente estão regulamentados, sendo que as escolas detêm alguma margem de manobra para a elaboração dos contratos.

Não existem requisitos especiais para o recrutamento – *“as escolas podem contratar os professores de onde quiserem ... não há exigência de exames ou de qualquer espécie”* (West, Anexo 2, p.3). Existe sim uma diferenciação de estatutos: os académicos (qualificados para formação formal) e os não académicos, com consequências no nível salarial. De qualquer forma, um professor não académico pode ascender de estatuto (a nível do ordenado) depois de 6 anos de trabalho.

### 3.3. Características das Escolas Populares

*“O objectivo da Educação e da Interação numa Escola Popular é a informação geral sobre a condição humana. O enquadramento é o ambiente da escola residencial caracterizado pelos valores de cada Escola. A finalidade da frequência de uma Escola Popular é que os seus estudantes tenham a oportunidade de desenvolver conhecimentos e de reflectir tanto sobre o indivíduo como sobre os outros, de aumentar as capacidades e oportunidades para serem activos na comunidade e para reforçar as suas competências pessoais, gerais e profissionais”* (Holst et al, 2005).

Por tudo o que já foi trabalhado até aqui é fácil perceber que a tarefa de caracterizar as Escolas Populares, ou de identificar uma Escola Tipo, é impossível<sup>54</sup>.

*“Num certo sentido, nenhuma Escola é verdadeiramente representativa. Existem enormes diferenças entre escolas e todas elas gostam de demarcar a sua própria identidade”* (Carlsen e Borgå, 2010, p.22).

Como abordado no capítulo sobre as ideias educativas de Grundtvig, a sua pretensão nunca foi criar um sistema educativo normalizado e uniforme. Aliás, como na “Passagem do Testemunho”, Grundtvig devolveu a tarefa de definir a Escola Popular àqueles que fossem fazendo parte desse projecto. A diversidade de Escolas, filosofias, práticas e experiências é por isso, uma das pedras angulares do Movimento e uma consequência natural da apropriação do pensamento de Grundtvig por diferentes pessoas e grupos de pessoas em diferentes contextos temporais, geográficos, sociais, políticos, etc.

Apesar dessa diversidade, as informações recolhidas através da revisão da literatura, da pesquisa documental e do trabalho de campo levado a cabo, permitem concluir que existem uma série de pontos de contacto e de características comuns entre as diferentes escolas.

Neste sentido, a proposta seguidamente apresentada consiste na descrição das características comuns mais significativas. Com a intenção de facilitar a análise dos conteúdos trabalhados, sobretudo no que respeita à relação entre o pensamento de Grundtvig e as práticas das Escolas Populares<sup>55</sup>, utilizei neste ponto, a estrutura seguida na apresentação das propostas aventadas por Grundtvig<sup>56</sup>.

*“Viste «O clube dos poetas mortos»? ... em muitas maneiras, aquilo que eles fazem no filme, está muito próximo do que podes encontrar numa Escola Popular. O interesse, o interesse pessoal do estudante, o envolvimento, o querer que os estudantes sejam seres humanos e avaliar o que eles têm por dentro!”* (West, Anexo 2, p. 4).

---

<sup>54</sup> E como referido por Lundgaard (1991, p.22) *“Curiosamente nunca ninguém tentou levar a cabo uma pesquisa sociológica sistemática sobre as mudanças no padrão dos estudantes nos últimos 30 anos”*.

<sup>55</sup> Sendo que é importante referir, que o objectivo não passa definitivamente por tentar procurar qualquer tipo de validação do trabalho das Escolas à luz do que Grundtvig defendeu.

<sup>56</sup> Sub-capítulo 2.3. desta dissertação.



### **3.3.1. Uma Escola para (Jovens) Adultos**

De acordo com a informação recolhida, a grande maioria dos estudantes (dos cursos longos) das Escolas Populares encontra-se na faixa etária dos 18 e os 24 anos. Autores como Lundgaard (1991, p.23) defendem que *“o programa e a ideologia de cada escola aparentam ter influência na média de idades”* dos seus participantes, sendo que as escolas mais específicas, como as de Desporto, tendem a ser mais apelativas para os mais novos, enquanto que aquelas com uma vertente política mais acentuada tendem a apresentar uma média de idades um pouco mais alta.

A predominância da faixa 18-24 vem de encontro ao pensamento original de Grundtvig, por se tratar de um período da vida simultaneamente marcado pelo emergir da maturidade, pela necessidade de tomar decisões (estudos, carreira, vida familiar) e pela paixão.

Em termos mais pragmáticos, é ainda fácil de compreender pela maior disponibilidade das pessoas dessas faixas etárias em relação aos mais velhos, com carreiras profissionais, compromissos financeiros e vidas familiares já definidas – *Esta liberdade de movimentos está reservada para os mais jovens que ainda não estão limitados pelo trabalho ou pela família*” (Lundgaard, 1991, p.54). A já relatada participação de pessoas mais velhas – e até de famílias – nos cursos de pequena duração parece vir corroborar este argumento.

### **3.3.2. Definição do Curriculum e dos Conteúdos deixada aos actores educativos**

Um dos alicerces da Escola Popular Dinamarquesa é a autonomia de cada Escola definir o seu programa ideológico e conseqüentemente os curriculum e conteúdos a trabalhar. Esta autonomia, como descrito ao longo desta tese, evoluiu do pensamento de Grundtvig, para a prática das (muito) diferentes escolas, tendo-se consolidado através da legislação. Hoje em dia, a autonomia das Escolas é um pressuposto – um direito, mas também um dever.

*“A base comum é que cada escola tem de fornecer Educação de carácter geral, e que cada escola ... e isso também está escrito na lei ... cada escola deve ter os seus próprios valores, deve enunciá-los e descrevê-los! Quando uma escola inicia um curso, tem toda a liberdade para o organizar (...) é-lhe exigido que descrevam o curso e essa descrição deverá estar ligada aos seus valores. Desta forma, cada escola deve ter a sua própria ideia de como gerir uma Escola Popular”* (West, Anexo 2, p. 3).

Na conversa realizada na Associação das Escolas Dinamarquesas, Thor reforça a ideia de que, à imagem do defendido por Grundtvig, o que deve estar no centro das preocupações da escola é o esclarecimento sobre as condições de vida e a vida em si mesma.

É nesse sentido que a lei define que pelo menos 50% das actividades das Escolas Populares tenham como finalidade essa visão alargada da vida (em Sociedade). A necessidade de criar esta norma resulta do aumento das Escolas especializadas e da oferta de pequenos cursos. O director do International People’s College<sup>57</sup>, Søren Launbjerg exemplifica a propósito do curso de curta Duração sobre Tango Argentino:

---

<sup>57</sup> Escola onde realizei o trabalho de campo e que será abordada no capítulo seguinte.

*“Independentemente da Escola Popular que frequentes, pelo menos 50% tem que ter esta perspectiva alargada e global. Uma perspectiva histórica, uma perspectiva social, uma perspectiva cultural e assim por diante. Portanto, mesmo no caso de um curso de uma semana sobre Tango Argentino, apenas metade do tempo pode ser utilizada para dançar e aprender passos e variações ... a outra metade tem que responder a essa perspectiva mais larga ... tem que estar relacionada com o desenvolvimento do estilo de música Tango ou sobre o desenvolvimento da Dança, ou sobre qual é a função do Tango na Sociedade Argentina ... e por aí”* (Launbjerg, anexo 3, pp. 2-3).

A implementação da regra coloca, no entanto, algumas reservas. Kay Parke (cit. por Spicer, 2009, p.164) defende que no caso das escolas especializadas, as disciplinas específicas se tendem a sobrepor às de carácter geral. Esta ideia vem de encontro à experiência relatada pelo meu colega Dinamarquês – antigo estudante numa escola de Desporto. A sensação que ele teve na sua estadia foi de que a qualidade das aulas da componente geral e o empenho dos estudantes nessas aulas, tendiam a ser mais fracas.

O pensamento de Grundtvig vai ainda de encontro à ideia que os conteúdos ou as técnicas não devem ser a preocupação principal das Escolas Populares, mas sim o processo. Como refere Thor West, na conversa tida na Associação de Escolas Populares (Anexo2, p. 4), *“não é a aula em si que é a meta principal ... é aquilo para que queres utilizar a matéria/disciplina que é o principal ... é muito comum na Dinamarca dizer-se que não educamos em determinada disciplina, educamos com essa disciplina.”*

Essa visão foi ainda corroborada pela opinião, e pela prática, de Kristof Kristiansen (Professor no International People’s College). Nas suas aulas de “Cinema Mundial”, as apresentações feitas pelos seus estudantes são aproveitadas para abordar vários assuntos relacionados com a história dos países de origem dos estudantes. Depois de uma aula, onde uma estudante espanhola apresentou a obra do realizador Pedro Almodóvar, tive uma conversa com Kristof relatada no Diário de Campo (Anexo 1, p. 42), da qual transcrevo um pequeno excerto:

*“No fundo o cinema é como um Cavalo de Tróia, é uma boa “desculpa” para trazer à baila uma série de outros assuntos ... «hoje, por causa do tempo, não pude entrar muito na questão da ditadura franquista ... normalmente poderia ter pegado uma conversa mais longa a partir daí!»”.*

No que respeita aos conteúdos trabalhados pelas Escolas Populares, e tendo em consideração a já referenciada multiplicidade de áreas abrangidas, gostaria de destacar apenas os aspectos que considere mais interessantes.

### ***Ênfase nas disciplinas de expressão***

Decorrentes das alterações sentidas nos anos 70, as actividades de expressão – música, teatro, artes plásticas, etc. – tornaram-se bastante comuns na oferta das Escolas Populares.

*“Alguns críticos vêem esta tendência como uma forma de escapismo. Os apoiantes respondem destacando que a tarefa das escolas é responder ao presente – não espelha-lo exactamente. Para ser capaz de motivar e inspirar, as Escolas Populares devem oferecer uma alternativa –*

*algo diferente das aborrecidas atitudes utilitárias que abundam na sociedade que nos rodeia. É suposto que Escola Popular seja um laboratório experimental para a reflexão, para o entusiasmo e para a alegria de viver”* (Carlsen e Borgå, 2010, p.20).

### ***A Canção Colectiva***

A importância da Música, não enquanto disciplina de expressão, mas através de práticas colectivas como o canto de hinos, canções tradicionais e populares (modernas)<sup>58</sup> nas reuniões matinais ou como o canto coral, está presente nos escritos de Grundtvig e sobretudo na história das Escolas Populares, como sublinham Carlsen e Borgå (2010, p. 20): *“a Escola Popular e a canção colectiva têm andado de mãos dadas desde a primeira Escola Popular”*.

A literatura consultada sugere que a canção colectiva assume-se como um veículo privilegiado para a veia poética, tão destacada por Grundtvig. Paralelamente, os momentos em que o grupo de estudantes se reúne para cantar têm a capacidade de reforçar o espírito de grupo e o sentido de pertença dos estudantes (Borish, 1991) e de, utilizando o estilo de Grundtvig, encher os seus corações de vida e alegria. Como reporta Stabler (1986, p.37), após a visita a uma Escola Popular:

*“O Director acredita sinceramente que para um curso numa Escola Popular possa ser memorável, o tempo passado deve ser um tempo alegre em que os estudantes se divertam cantando e dançando”* (Stabler, 1986, p.37).

O livro de canções das Escolas Populares está presente em praticamente todos os estabelecimentos. Nos primeiros 50 anos do Movimento, cada escola tinha o seu livro, surgindo o primeiro *songbook* colectivo em plena época dourada das Escolas (final do século XIX).

De acordo com Carlsen e Borgå (2010) a última edição (18ª) do Livro de canções data de 2006, e tem 572 canções com as mais variadas temáticas: Canções matinais e nocturnas, salmos, língua materna e espírito, Dinamarca, os países nórdicos, as estações do ano, história, história da bíblia, folclore. Tal como acontece com o livro de Salmos da Igreja Dinamarquesa, Grundtvig é um dos principais contribuidores.

### ***Ideologia***

No âmbito da elaboração da obra *“The Land of the Living”* (1991), Steven Borish realizou o seu trabalho de campo em 3 Escolas Populares no início dos anos 80. Para conseguir uma maior diversidade de fontes, Borish seleccionou 3 escolas com características diferentes<sup>59</sup>.

*“Apesar das áreas de contraste, havia uma notável continuidade subjacente no que respeita às suas perspectivas políticas”* (Borish, 1991, p. 377). Borish refere-se, nomeadamente, a temas

---

<sup>58</sup> Como no caso do IPC.

<sup>59</sup> Askov (uma das Escolas mais clássicas), Kolding (fundada por “dissidentes” de Askov após as convulsões dos anos 70 e com uma forte vertente ideológica marxista) e Silkeborg (com uma componente mais religiosa).

como a crítica da lógica consumista, a consciência ambiental e global, a falta de equidade económica e social, ou a cultura pacifista.

Henningsen (antigo Director da Escola de Askov) explica esta tendência pelo facto de durante *“um longo período de tempo, não existiu um grupo social único, que pudesse representar o Povo da mesma maneira que os Agricultores no século anterior ou os Operários mais recentemente”* (Henningsen, 1993, p. 293). Na opinião do antigo director de Askov, o despertar da consciência ambiental (e todos os valores humanos que acompanharam este movimento ideológico) veio ocupar esse vazio.

### **3.3.3. A inexistência de Exames e Certificados**

*“Peço desculpa mas não damos diplomas nestas escolas. O que quer que tenhas aprendido aqui, poderás levar na tua cabeça ou talvez no teu coração, mas não num pedaço de papel.”*

De acordo com Borish (1991, p.387) o trecho acima transcrito corresponde à resposta do director de uma Escola Popular Dinamarquesa a um pedido de um diploma feito por um estudante americano em 1948.

O anátema declarado por Grundtvig em relação à utilização de Exames e/ou de Diplomas nas Escolas Populares enquanto uma das principais condições para a liberdade necessária para a procura do Esclarecimento para a vida (Bugge, 1983 e Warren, 1998), estabeleceu-se como um dos principais alicerces do Movimento e assumiu, como abordado anteriormente, forma de lei.

O contexto actual caracterizado por uma crescente instrumentalização da Educação, pela permanente exigência (e consequente procura) de certificação, pela generalização dos *rankings* e pelo discurso do “rigor”, implica que este valor fundamental das escolas assuma, cada vez mais, um desafio:

*“Este é um problema que as Escolas Populares enfrentam hoje em dia, esta tradição de ter cursos sem exames, porque muitos dos jovens procuram qualquer tipo de exame ou prova oficial de que estão “qualificados” depois de um período de estudos”* (Bugge cit. por Warren, 1998, p.41).

Por outro lado, o facto de as Escolas Populares se manterem activas neste contexto “adverso” aos ideais Grundtviguanos, constitui igualmente um reforço ao trabalho desenvolvido, e uma garantia: *“Os estudantes escolheram vir para esta escola apenas porque estão interessados no que fazemos aqui! Eles estão cá por livre e inteira vontade”!* (West, anexo 2, p.4).

No mesmo sentido, Carlsen (2010, p.5) acredita que a inexistência das muletas do sistema de ensino formal (exames, currículo pré-definido, notas ou *“marranço”*), implica que as *“Escolas Populares têm que se apoiar inteiramente na vontade e empenhamento dos seus estudantes e na habilidade dos seus professores em motivá-los”*.

### 3.3.4. O enfoque na Oralidade

*“Nos primeiros tempos, por exemplo, não era raro em algumas escolas os estudantes serem proibidos de tomar notas enquanto o professor falava, porque se pensava que isto os distraía. Afinal, a narrativa do professor era realizada no sentido de tornar o tópico mais imediato e relevante para os estudantes”* (Carlsen e Borgå, 2010, p. 22).

O discurso e a prática actual das Escolas Populares é menos “radical” na defesa da oralidade. A crescente importância das disciplinas de expressão, a diversificação de metodologias que asseguram uma maior participação e envolvimento por parte dos estudantes (como por exemplo a realização de projectos ou de trabalhos em grupo) e o recurso aos diferentes suportes das tecnologias de informação e comunicação (utilização massiva de computadores pessoais e da internet, projecção de filmes e apresentações, etc.) são disso prova.

No entanto, a tradição oral, a discussão dentro e fora das aulas continuam a assumir um papel preponderante.

*“Na Dinamarca, nós podemos ter uma aula normal, mas também podemos ter discursos e palestras onde um professor, ou o director, fala de um determinado assunto ... tal como na Universidade! Mas numa Universidade chama-se lição (lecture), enquanto que na Escola Popular chama-se foredrag<sup>60</sup>. Estás a trazer algo perante os estudantes e a diferença é que ainda é chamado esse nome particular, porque te é exigido que te envolvas nisso<sup>61</sup>!”* (West, Anexo 2, p.5).

Penso que o melhor exemplo desta atitude de entrega e envolvimento, está descrita na página 17 do Diário de Campo (Anexo 1). O professor Kristof, para ilustrar a “matéria do dia” – o *design* Dinamarquês – trouxe uma mesa de casa, uma peça emblemática da corrente Dinamarquesa dos anos 80. Kristof exemplificou como se podia utilizar a mesa, que funcionalidades tinha e qual era o conceito por detrás da peça. Conseguiu fazê-lo de tal forma que os estudantes participaram vivamente e quando voltei do intervalo seguinte ... ainda a estava a mostrar a um estudante.

Ao conceito de “foredrag”, junta-se a também tradicional ideia de aprender de cor, “*«Learned by heart»*, como dizem os ingleses, e é exactamente isso que é. Numa era<sup>62</sup> sem escrita, é apenas o que é aprendido pelo coração que sobrevive. Tudo o resto é esquecido, desaparece na escuridão” (Christensen<sup>63</sup> cit. por Lundgaard, 1991, p.87).

---

<sup>60</sup> Transportar, mostrar, demonstrar, ou em ingles: “*To carry*”, “*to bring in front of*”. O termo original é alemão: *vortrag*).

<sup>61</sup> “*Put yourself in it*”.

<sup>62</sup> A era da origem do termo. Actualmente, as expressões “Aprender de cor” ou “learn by heart” têm subjacente a mesma ideia – memorizar ou repetir sem pensar. No entanto, a ideia que o autor quer transmitir é que foi aprendido com o coração – porque nos diz algo – e não por simples repetição.

<sup>63</sup> Director da Escola Popular de Kerteminde.

### 3.3.5. O Ensino mútuo como lógica de funcionamento

A ideia de procurar que o processo educativo resulte de uma relação de poder equilibrada entre professor e estudantes é ambiciosa. Confesso que quando parti para a minha semana no International People's College (IPC) estava à espera de encontrar aulas com níveis mais elevados de participação e de debate.

A tentação de generalizar esta “minha decepção” inicial constituiria um erro muito grave. Em primeiro lugar, em termos formais, porque ao tomar uma parte pelo todo, não estaria a ter em consideração as próprias práticas observadas no IPC: várias aulas com trabalho de grupo autónomo onde os conteúdos foram elaborados principalmente pelos estudantes. Assim como estaria a negligenciar a informação recolhida na pesquisa bibliográfica e documental sobre a utilização de study-circles e da prática do debate, ou mesmo relatos como o de Borish sobre a sua experiência em na Escola de Kolding (Curso de Energia Eólica – Teoria e Prática):

*“O nosso professor poderia ser caracterizado como o expoente extremo do ensino não directivo (...). A sua abordagem fazia lembrar-me de um terapeuta Rogeriano: «Muito bem, o que é que vocês gostariam de fazer com Moínhos de Vento esta semana? (...) Ele tinha muito medo de parecer demasiado autoritário porque tinha mais conhecimento do que nós, e esse medo levava-o a evitar interferir activamente nas nossas discussões de grupo sobre a teoria e a prática da energia eólica” (Borish, 1991, p. 356).*

Esta transcrição ajuda ainda a ilustrar aquela que seria a falta mais grave. Nas palavras de uma das minhas professoras da licenciatura em Ciências da Educação, estaria a “começar a construir a casa pelo telhado”. Como visto anteriormente, o objectivo de Grundtvig era estabelecer uma ponte entre o “abismo bocejante” entre estudantes e professores. Ora essa construção corresponde a um processo complexo e demorado que, como vimos na evolução histórica das escolas, tem vindo a ser construído progressivamente.

*“ A tradição é a de que o professor de uma Escola Popular deverá ser capaz de propor sobre o que é que versa a disciplina, mas tem também que integrar os interesses e capacidades dos estudantes. Algumas das pessoas mais velhas no meio das Escolas Populares dizem que a Escola Popular começa no momento em que o conhecimento e a capacidade do professor lhes permita ler as necessidades dos estudantes. (...) Por exemplo, já dei aulas de Psicologia e de Filosofia em, talvez, 50 cursos (...) Nunca o fiz da mesma maneira por 2 vezes. Porque ao princípio pode ser o mesmo, mas os aspectos dos estudantes, o que eles introduzem ... e assim torna-se diferente” (West, Anexo 2 p. 8).*

Assim, ao contrário do que acontece no sistema formal, os conteúdos e metodologias não são completamente definidos à partida, mas dependem essencialmente da construção do andamento do processo – dos interesses dos estudantes, do seu envolvimento nas aulas e das características de cada grupo. Gostaria de ilustrar esta ideia com duas imagens recolhidas na minha semana no IPC e um testemunho recolhido na pesquisa bibliográfica.

Em primeiro lugar, todas as disciplinas acessíveis aos estudantes do IPC são apresentadas num documento “Subjects Descriptions – Spring term 2011”, onde para além de questões factuais – como o número de horas, professor responsável, etc. – são descritas as Razões para a existência da Disciplina, os Objectivos, os Conteúdos e os Métodos. Na esmagadora maioria

dos casos, as descrições dos conteúdos e dos métodos são extremamente sucintas, num sinal de abertura à construção progressiva do currículo da Disciplina. No caso da anteriormente referida disciplina de “Cinema Mundial”, a descrição dos conteúdos é a seguinte:

*“Apresentações sobre os principais filmes e realizadores dos países seleccionados. É dada especial atenção aos desenvolvimentos pós-anos 90<sup>64</sup> e a uma representação equilibrada dos principais géneros cinematográficos (comédia, ficção científica, musicais, thrillers, animação, etc.)”* (Subjects Descriptions – Spring term 2011, p. 28).

A segunda imagem decorre de uma conversa com o professor de “Desenvolvimento Espiritual” sobre as técnicas que constituem os conteúdos da disciplina e o tempo que dedicado a cada uma delas.

*“No fim da aula, falei um pouco com ele sobre o que tinham trabalhado nas aulas anteriores. (...) referiu que desta vez tinham ficado um pouco mais tempo no Yoga. Perguntei-lhe se o tinham feito porque os estudantes gostaram. Disse que sim, também por isso ... mas principalmente porque se tratava de um grupo grande e que por isso a evolução era um pouco mais lenta. «As aulas devem ser sempre adaptadas aos grupos e já tive outros grupos mais pequenos onde a evolução se torna mais rápida»”* (Anexo 1, pp. 50-51).

No livro “Democracy is born in Conversations”, Clay Warren entrevista uma professora da Escola de Båring, onde esta relata as dificuldades que está a sentir numa nova aula<sup>65</sup>:

*“Eu estou a ensinar numa aula de Inglês agora, e estou a suar no processo. É extremamente cansativa, esta confrontação [discussão entre professores e estudantes sobre os assuntos a tratar na aula], este estar com os estudantes durante todo o tempo. Mas uma das coisas mais importantes numa Escola Popular é haver espaço para esta confrontação entre professores e estudantes”* (Botfeldt cit. por Warren, 1998, p.136).

No posfácio do referido livro de Warren (1998) Christopher Spicer argumenta que um dos principais pilares da Escola Popular é precisamente a passagem do poder do professor para o conhecimento colectivo dos estudantes. O papel do professor afasta-se do modelo do mestre, para se aproximar do facilitador.

### **3.3.6. Gestão democrática da Escola Popular**

Na conversa com os dois responsáveis da Associação das Escolas Populares, Thor West refere-se à criação da Escola de Krogerup, no período posterior à II Guerra Mundial.

*“Foi numa atmosfera democrática que foi constituída, e foi constituída por um homem chamado Hal Koch. Ele tinha uma visão especial sobre o processo democrático (...), porque para ele, a democracia não é tanto sobre eleições, mas sobre viver juntos de uma forma digna,*

---

<sup>64</sup> No sentido de aproximar os conteúdos da experiência dos estudantes.

<sup>65</sup> É importante referir que apesar de longa, a experiência da professora entrevistada estava muito centrada em disciplinas relacionadas com as “artes manuais”. É ainda importante referir que a professora não vive na Escola.

*respeitando-nos uns aos outros ... e o diálogo assumia a parte central da democracia” (West, Anexo 2, p.2).*

Tal como referi no ponto anterior, relativo ao Ensino Mútuo, o “olho mais destreinado” tenderá a chegar a conclusões precipitadas. Isto é, durante a minha estadia no IPC, não foram abundantes os rituais democráticos, como votações ou comissões para os mais variados assuntos. É verdade que nesta Escola existe uma série de estruturas de participação democrática, mas a lógica democrática tende, à imagem da ideia expressa por West, a estar sobretudo presente na vivência diária na Escola: nas conversas, nas aulas ou nas actividades exteriores à sala, ou na própria gestão do dia-a-dia.

*“Parte da vida de um professor de uma Escola Popular é participar no governo social da Escola: decidir democraticamente o que vai ser tratado no curso, desenvolver procedimentos, discutir problemas na sala de refeições ou outros assuntos, do mundano ao importante” (Warren, 1998, p.135).*

Penso que a questão relativa às regras de comportamento pode constituir uma boa ilustração para esta ideia. Como visto no enquadramento histórico, as décadas de 60 e 70 vêm quebrar uma lógica patriarcal que imperou durante mais de cem anos no Movimento das Escolas Populares. A ruptura criada leva uma atmosfera quase de auto-gestão relatada nas experiências do princípio dos anos 80 de Borish, sobretudo na Escola de Kolding<sup>66</sup>, ou de Warren, no próprio IPC.

*“À excepção do assassinio, um estudante podia violar todas as regras do IPC sem ser expulso. Não era preciso muito tempo para que o estudante médio percebesse que, ao contrário da lei da gravidade, as leis do IPC não eram de confiança e apenas de validação circunstancial” (Warren, 1987, p.19).*

Ainda que radical – pelo menos no exemplo – esta fase terá sido preponderante para o amadurecimento da vida nas Escolas Populares. Argumento melhor explanado por Steven Borish: *“Ao tratar todos como pessoas crescidas e adultos responsáveis, a escola promove a maturidade social e dá aos seus membros uma experiência de liberdade e de responsabilidade nesta importante área da vida” (Borish, 1991, p.360).*

### **3.3.7. O perfil dos professores**

O recrutamento de professores não exige uma qualificação estandardizada – até porque *“(…) não existe qualquer curso específico que prepare as pessoas para serem professores das Escolas Populares”* – nem segue qualquer lógica de regulação por parte do Estado – *“(…) nem existe nenhuma credencial oficial do estado”*. (Borish, 1991, p. 383).

Em 1978, o então director da Escola de Vrå fez um discurso intitulado “Ser um Professor da Escola Popular” perante a Academia Popular Nórdica (na Suécia). No texto incluído nas obras de Lundgaard (1991) e Spicer (2009), Christensen tenta explicar as exigências e desafios da sua profissão.

---

<sup>66</sup> Onde praticamente teve de ocupar o seu quarto (1991, p.355).



*“Um professor de uma Escola Popular deve descobrir por si próprio porque é que está numa Escola Popular. A sua posição e contribuição não está descrita em nenhum parágrafo da lei nem colocada em nenhum sistema. Um professor da Escola Popular é supérfluo até prova em contrário. E tal como essa prova costuma vir tarde, talvez após 10, 20 ou 30 anos, a sua vida deve estar cheia de expectativas e conflitos. Desta forma, ele ou ela nunca devem descansar enquanto especialista numa área mas, ao mesmo tempo, ser: artista, filósofo e cientista”* (Christensen cit. por Lundgaard, 1991, p.81).

Para além do perfil delineado por Grundtvig, a evolução do Movimento das Escolas Populares trouxe novos desafios que os seus professores têm de responder diariamente:

### ***A multidisciplinaridade***

Dado o carácter abrangente da formação das Escolas Populares, à constante necessidade de se adaptar às condições da vida social (e à procura por parte dos estudantes) e à limitação dos recursos, o professor típico da Escola Popular não se limita ao ensino de uma só disciplina ou de um só grupo de disciplinas. Como veremos no capítulo seguinte, o corpo docente do IPC é essencialmente multidisciplinar, sobretudo no que respeita aos professores mais novos – que ainda tentam ganhar o seu “lugar”.

*“Um professor de uma Escola Popular deve ser flexível, talentoso e suficientemente ambicioso para ser capaz de cobrir todas as áreas quando necessário, assim como suficientemente sensível para prognosticar a direcção para a qual se dirigem as exigências em constante mudança”* (Borish, 1991, p.384).

### ***A “herança” do Modelo Escolar***

Antes de ingressar na Escola Popular, a maioria dos estudantes já percorreu um caminho de pelo menos 12 anos no modelo formal de Educação, tendo por isso estabelecido a sua ideia de que é um professor – das suas funções e da figura de autoridade que exerce.

Um professor “popular” tem, desta forma, que lidar com um duplo preconceito. Em primeiro lugar, a desconfiança por parte dos estudantes:

*“ Muitos estudantes trazem consigo uma percepção negativas da escola e da escolarização. Independentemente desta atitude ter resultado de terem estado dez a doze anos sentados em aulas desinteressantes ou de uma história pessoal de insucesso, o resultado pode ser o mesmo: o professor aparece como uma figura de autoridade que não deve ser confiada ou ouvida. Com estes estudantes, existe uma barreira à comunicação que o professor deverá romper de forma a construir uma relação com eles”* (Borish, 1991, p. 385).

Em segundo lugar, a ideia de que o professor é o principal responsável pelo processo formativo pode deixar os estudantes a tomar uma atitude demasiado passiva em aulas que se pretendem participadas. Utilizando a terminologia de Kold, acrescerá ao professor a tarefa de acordar os estudantes para um novo estilo de aprendizagem onde eles assumirão um papel fundamental.

## **Envolvimento**

As características especiais das Escolas Populares, sobretudo o facto do processo de formação não ficar pela sala de aula, encerram ainda a necessidade de um maior envolvimento por parte destes professores. Um maior envolvimento que exige esforço, mas – e como referido por Thor West – que origina um sentimento de realização muito forte.

*“Para mim se [uma educação holística e que procura o esclarecimento para a Vida] vai ter sucesso, a pessoa que é contratada e trabalha numa Escola Popular, estará também envolvida pessoalmente no que se está a passar [na Escola]. É parte do que se está a passar! Não se pode ser apenas um profissional, entrar e dizer «OK, aqui estou eu e agora vou-vos dizer qualquer coisa e pronto!» De alguma forma, tu és responsável por aquelas pessoas que estão na Escola Popular, enquanto lá estiveres!”* (West, Anexo 2, p. 5). Afinal, o objectivo é o esclarecimento para a Vida.

Finalmente, há ainda um último aspecto relativo ao perfil dos professores que será importante explorar. De acordo com a leitura de Warren (1987 e 1998), Grundtvig defendia que ensinar numa Escola Popular não deveria fazer parte de uma carreira.

*“Em nenhum dos escritos de Grundtvig (...) consigo encontrar a defesa de que o ensino numa Escola Popular deva constituir uma ocupação para a vida toda [uma carreira]. Pelo contrário, de acordo com a ideia de reciprocidade, ele sentiu que pessoas capacitadas com algo para oferecer deveriam vir às Escolas Populares, periodicamente, ao longo das suas vidas, para revigorar os estudantes assim como para partilhar o seu conhecimento, e para renovar o seu próprio vigor e espírito”* (Warren, 1987, pp. 17-18).

Apesar de, em termos gerais, concordar com esta ideia, Borgå – em conversa com Warren (1998) – reconhece algumas vantagens na “profissionalização” do corpo docente das Escolas Populares. A função de professor encerra, como descrito anteriormente, uma série de desafios que implicam um investimento contínuo e longo (reveja-se a transcrição dos testemunhos de Thor West ou de Christensen), e a competência ou o talento em áreas específicas *“não pode ser o único parâmetro para o recrutamento de professores. A sua própria personalidade, as suas crenças, o seu próprio carácter devem igualmente ser tidos em consideração”* (Borgå, cit. por Warren, 1998, p. 161).

Esta dicotomia entre “carreira” e “rotatividade” foi igualmente alvo da análise de Borish (1991). Ao comparar a sua experiência em Kolding e Silkeborg, com políticas muito diferentes em relação à constituição do corpo docente<sup>67</sup>, Borish refere:

*“A vantagem deste padrão [a rotatividade de Kolding] era o fluxo contínuo de novas caras, algumas das quais pertenciam a pessoas extraordinariamente competentes e talentosas. A desvantagem, no entanto, era a ausência de um grupo instalado de professores experientes e comprometidos.”* (Borish, 1991, p. 383).

---

<sup>67</sup> Kolding com um corpo docente mais jovem e “rotativo” e Silkeborg com um bom núcleo de professores com mais experiência e instalados na área (com as respectivas famílias).

### 3.3.8. O perfil dos Estudantes (Uma crescente diversificação do corpo estudantil)

De acordo com os dirigentes da Associação das Escolas Populares, com quem conversei, aproximadamente 9 a 10 por cento dos jovens Dinamarqueses optam pelo ingresso neste tipo de Escola para participarem num curso longo.

Não havendo dados estatísticos que sirvam de suporte, a perspectiva dos referidos dirigentes é que a sua maioria dos estudantes seja proveniente da classe média. A esta tendência há ainda que juntar o factor da tradição: *“se os familiares estiveram numa Escola Popular, muito frequentemente os mais novos também optam por fazê-lo”* (West, Anexo 2, p. 2).

As autoridades Dinamarquesas em conjugação com a Associação têm procurado em alargar a base social de recrutamento das Escolas<sup>68</sup>, através da dinamização de projectos de apoio à integração de refugiados e imigrantes, jovens que abandonaram a escola e desempregados.

A questão da maior participação de estudantes provenientes das camadas da população menos privilegiadas encontra um grande obstáculo, referenciado pelo Relatório do Comité Escolar (Hoslt, 2005), e que consiste nos custos exigidos para a participação nos cursos populares e na ausência de um esquema de suporte financeiro mais alargado para as camadas mais pobres da sociedade.

Nesse sentido, e como já abordado na evolução histórica das Escolas Tradicionais, pode-se afirmar que a população tipo das Escolas tem vindo a aproximar-se da heterogeneidade ambicionada por Grundtvig.

Três testemunhos, separados por 40 anos<sup>69</sup> vão nesse sentido:

*“Nos anos 60 [a Escola Popular de] Båring conseguiu reunir jovens que nunca teriam tido a oportunidade de se encontrarem, excepto numa Escola Popular, porque eles viviam muito longe uns dos outros, económica e socialmente”* (Ingberg<sup>70</sup> cit. por Warren, 1998, p.29).

Relato da experiência de Frederik numa Escola Popular de Desporto, durante os anos 90: *“ (...) o aspecto mais importante terá sido a convivência com pessoas bastante diferentes, ainda que na sua esmagadora maioria Dinamarqueses. Frederik usou ainda como termo de comparação uma experiência que teve seguidamente: “estive num curso em Berlim com pessoas de todo o Mundo – Europeus, Asiáticos, Americanos e Africanos – e eles eram bem mais parecidos comigo, ... tínhamos o mesmo tipo de formação, ... gostávamos dos mesmos filmes, as mesmas músicas, tínhamos lido os mesmos livros ... o tipo de formação era muito semelhante. A experiência na folk high school foi bem mais diferente, ... e falo de pessoas que vivem no mesmo país”* (Anexo 1, p.12).

*“Eu tenho um filho que está agora a frequentar uma Escola Popular, e ele encontra pessoas completamente diferentes, que não encontraria em qualquer outro sítio (...) eles estão na Escola, estão a sentir realmente que fazem parte de um mesmo grupo, mesmo sendo tão*

---

<sup>68</sup> Torna-se importante, neste momento, lembrar que estamos a falar da Dinamarca, um dos países do mundo com índices de equidade mais altos, e que portanto a Classe Média abrange uma grande proporção da população do país.

<sup>69</sup> No que respeita à data dos acontecimentos.

<sup>70</sup> Antigo director da *Escola Popular de Båring*, entrevistado por Clay Warren.

diferentes. E se se encontrassem na rua em Copenhaga, ele diria ... «oh, aquele tipo!». Mas agora estão juntos na Escola e podem realmente debater um com o outro” (La Cour, Anexo 2, p. 3).

Em jeito de conclusão, Henninsen (1993, p.298) defende que:

*“A Escola Popular estende possibilidades que qualquer dia serão inconcebíveis noutras partes da nossa sociedade e que estão longe de existir na órbita do sistema Educacional. Pessoas com passados completamente diferentes, tanto sociais como políticos, encontram-se na Escola Popular. Eles diferem igualmente no que respeita à formação académica, para não falar da profissão, idade, opiniões e fé.”*

Apesar de criar algumas dificuldades – que abordarei com mais pormenor no próximo capítulo – Søren Laundbjerg, vai de encontro ao pensamento de Grundtvig, ao ver na heterogeneidade do corpo discente uma das principais recursos da Escola Popular.

*“Nós sabemos que a diversidade biológica é realmente importante ... que o Mundo, ... o material genético do Mundo contém uma grande diversidade. Mas penso também que a diversidade cultural é um dos pontos fortes do Mundo, em vez do contrário. E é muito importante para mim, sendo responsável por esta Escola, que ... «Sim, somos diferentes! Que Bom! Vamos discutir e vamos respeitar-nos pelas diferenças, mas vamos discordar!» Isso é ótimo ... nós não temos de concordar! Eu não quero que os meus estudantes saiam daqui em total concordância sobre tudo, só porque estiveram na minha escola. Eu gostaria que eles discordassem e que também descobrissem «quem sou eu» ... e isso é realmente uma grande qualidade quando conhecemos ... de perto pessoas de outras culturas com diferentes sistemas de crença, diferentes maneiras de pensar e de se comportar. É assim que nos espelhamo-nos!”* (Laundbjerg, Anexo 3, p. 4).

### **3.3.9. Uma experiência Residencial (e o conceito de Samvær)**

*“Se desejamos acordar as pessoas e providenciar-lhes verdadeiras oportunidades para elas se encontrarem a elas próprias e desenvolver todo o seu potencial, muito dificilmente conseguimos realizá-lo numa série de aulas nocturnas semanais. Este método é adequado para formação vocacional, hobbies e aulas de interesses, mas não para o exame de questões existenciais e espirituais profundas e de responsabilidade e coerência social. Tal requer um esforço contínuo, diário e sustentado num enquadramento comunitário, que apenas uma experiência residencial pode providenciar”* (Kulich, 2002, p. 201).

A par da não existência de exames ou certificados, o carácter residencial das Escolas Populares Dinamarquesas assumiu forma de lei e constitui um dos seus principais pilares. Tal como defendido por Grundtvig, o Esclarecimento sobre a Vida exige que os participantes da Escola Popular – professores, estudantes e funcionários – vivam juntos, formando assim uma comunidade.

*“O que é comum entre as várias escolas não são os valores, esses podem ser diferentes. Para umas podem ser os religiosos, para outras muito políticos, para ainda outras podem estar ... no corpo (interior ou exterior) ... Mas, para todas elas, o conceito subjacente tem que estar*

*relacionado com o que é a vida e as possibilidades do indivíduo. E assim, é tanto a formação como o viver juntos (...) samvær (conviver)” (West, Anexo 2, p.4).*

O enfoque na vida colectiva, torna as Escolas Populares em terreno fértil para a partilha de experiências, o debate de ideias, o trabalho cooperativo, assim como o conflito e a diferença de opiniões ou a criação de relações de amizade (e mesmo amorosas). Sendo que o objectivo último é o esclarecimento para a vida resultante de um processo de reflexão pessoal (o espelhar-mo-nos, referido por Søren Laundbjerg) e de envolvimento na comunidade (o *take part* referido por Thor West e Lotte La Cour da Associação das Escolas Populares).

Subjacentes ao modelo residencial estão dois aspectos que, em muito, contribuem para a referida fertilidade. Em primeiro lugar, o isolamento e o distanciamento da rotina diária, e dos condicionalismos colocados pela vida académica, profissional e/ou familiar.

Ligado a este aspecto está o quebrar das barreiras pessoais - é referido por autores como Spicer (1998<sup>71</sup> e 2009) – e a criação de um ambiente seguro, onde é permitido aos estudantes exporem-se e experimentarem(-se).

*“ A existência de uma atmosfera de não competitividade e um grupo de pares e funcionários apoiantes (supportive), torna a Escola Popular num sítio onde as pessoas estão muito frequentemente abertas a ajudar as pessoas. Estas respostas são positivas por parte dos pares, e as palavras oriundas de um professor ou de um director preocupado/cuidador, tornam o processo de lidar com qualquer tipo de crise individual mais simples” (Borish, 1991, p. 398).*

A maioria das Escolas segue igualmente a ideia Grundtvigiana de participação dos estudantes em tarefas de manutenção e limpeza da Escola, reforçando o carácter da vida em comunidade e de envolvimento.

*“Eu acredito que fazer este trabalho deu-nos a todos uma certa fundamentação e ligação à terra. Foi uma parte inestimável da estadia na Escola apesar das nossas queixas ocasionais” (Borish, 1991, p. 359).*

*“A imagem muitas vezes utilizada dos estudantes a lavarem a loiça em conjunto, a conversar depois das refeições e até horas mais tardias, descreve um ambiente onde as barreiras pessoais são quebradas muito mais rapidamente e completamente do que nas interacções parciais do dia-a-dia. A confiança e a abertura resultantes criam condições de aprendizagem para o «empowerment» e transformação pessoal significativo (...) É uma demonstração da verdadeira natureza da Aprendizagem” (Spicer cit. por Warren, 1998, pp.176-177).*

A questão residencial é ainda marcada pelo aspecto, mais pragmático, dos custos que implica. Desta forma, o Movimento Dinamarquês das Escolas Populares é, mais uma vez, único porque é o único em que esta questão é uma das premissas fundamentais. Como referido pelo director do IPC, tal só é possível pelo investimento dispendido pelo Estado e, em última instância, pela vontade do Povo Dinamarquês.

---

<sup>71</sup> No posfácio do Livro de Warren: “Democracy is born in conversations”.

### **3.3.10. Cursos de longa e curta duração**

Quando Grundtvig avançou a ideia de que os cursos deveriam ser de curta duração, fê-lo comparando a situação da formação no sistema formal em que cada “unidade de ensino” pode tomar uma duração mais prolongada: 2,3 a 4 anos. O objectivo era que a experiência na Escola Popular não se tornasse rotineira e assumisse assim um carácter extraordinário.

Actualmente, a situação mais comum é a frequência de um “semestre” (*term*). Alguns estudantes optam por ficar por mais um semestre completando praticamente um ano de frequência na Escola. No IPC, pude observar que alguns dos estudantes do Curso de Primavera já tinham participado no do Outono, enquanto outros ponderavam ficar para o próximo. Registei ainda o caso de outros estudantes que tinham participado em mais do que um semestre, mas com algum tempo (anos) de permissão.

A questão que se coloca actualmente é, de certa forma a contrária. A continuidade e a duração exigida para que a experiência na Escola Popular atinja os objectivos pretendidos implicam custos elevados para os Estudantes (e para o Estado Dinamarquês) e a necessidade de se “desligarem da sua vida normal”.

O sucesso dos Cursos de Curta Duração tem constituído, como já analisado, uma importante ajuda para a sustentabilidade das escolas, mas como refere Bugge (2000, 188), *“eles são usualmente considerados como suplementos aos cursos normais, mais longos.”*

### **3.3.11. Em jeito de Conclusão**

Em jeito de conclusão desta tentativa de descrever as características fundamentais das Escolas Populares, gostaria de deixar a seguinte passagem de Steven Borish. É um parágrafo algo longo, mas bastante significativo e que resume brilhantemente o que são as Escolas Populares (Dinamarquesas). Não podia deixar de o transcrever.

*“A existência das Escolas Populares permite ao cidadão Dinamarquês empreender uma experiência pessoal directa de Educação Livre. Por um período limitado da sua vida, qualquer cidadão Dinamarquês pode sair da sua rotina de vida para manter um encontro livre com novas ideias, pessoas e locais. No espaço aberto e relativamente sem restrições do ambiente de uma Escola Popular, o indivíduo pode voltar a olhar sobre opções de carreira, relações pessoais, ou sobre questões de fé e crença. Porém, há uma característica desta experiência que distingue fortemente o tipo de aprendizagem e de realização que acontece numa Escola Popular do que acontece na maioria das outras Escolas. Numa Escola Popular Dinamarquesa, todos os presentes são forçados a trabalhar questões de vida problemáticas de forma individual e interna, e não em termos do que é conveniente e do que lhes é ditado externamente pela instância de poder da própria Escola ou pela Sociedade em geral. Os estudantes das Escolas Populares não recebem qualquer tipo de notas, certificados de mérito, ou diplomas que possam pendurar nas paredes quando regressarem a casa. Não há troféus ou indulgências emolduradas à sua espera no momento de graduação, nem recebem símbolos atestando o seu sucesso ou insucesso em qualquer uma das áreas habituais de competição pessoal. O facto é que o estudante deve lutar com o sucesso ou o insucesso em termos estritamente pessoais, despedido da recompensa material à volta da qual as escolas competitivas*

*cristalizam as identidades sociais e pessoais daqueles que as frequentam. (...) Os Estudantes da Escola Popular estão (...) condenados à Liberdade” (Borish, 1991, pp. 411-412).*

### **3.4. Perspectiva Internacional**

Existem Escolas Populares de inspiração Grundtvigiana um pouco por todo o Mundo. A utilização da expressão “inspiração” tem como pressuposto que o ponto de partida é o pensamento educacional de Grundtvig – e, nalguns casos, a prática das primeiras escolas dinamarquesas – e que as metas são múltiplas. Aliás, como acontece na Dinamarca.

*“Um dos pontos fundamentais no pensamento educacional de Grundtvig é que a Escola para a Vida seja virada para o povo (Folkelig). Noutras palavras, deverá sempre reflectir a identidade cultural de um determinado Povo. Para além disso, deverá responder aos desafios de uma situação política e histórica particular” (Bugge, 2000, p. 188).*

Os restantes países nórdicos (Noruega, Suécia e Finlândia) são os países onde se pode encontrar a maior implantação deste tipo de escolas. De acordo com Stabler (1987), a primeira escola Norueguesa abre em 1864, por dois teólogos influenciados pelo trabalho de Grundtvig. O percurso histórico das Escolas na Noruega – e mesmo o presente – são muito semelhantes ao caso Dinamarquês. As Escolas *“serviram de grande suporte ao movimento do campesinato e tornaram-se parte da corrente nacional que quebrou o elo da Noruega com a Suécia”<sup>72</sup>.* (Stabler, 1987, p.41). Na actualidade, as Escolas Populares seguem essencialmente o modelo Dinamarquês, sendo que a maior diferença estrutural está na duração dos cursos: 1 ano.

*“Há quem tenha dito que a razão das Escolas Dinamarquesas e Suecas serem tão diferentes deriva do facto do primeiro director de escola Dinamarquês ter sido um teólogo e o primeiro director na Suécia ter sido um Geólogo” (Stabler, 1987, p.42).*

De facto, o percurso histórico sueco – tanto das Escolas como da própria nação – é distinto do dinamarquês. As escolas suecas têm uma forte componente académica e vocacional, atribuindo muito menos importância às questões, históricas, mitológicas e nacionais do que as suas congéneres Dinamarquesas. A paleta de cursos oferecidos é mais diversificada, tanto nos temas, quanto na forma: há um grande enfoque na vertente profissionalizante; as escolas não atribuem um grau académico mas um diploma próprio; a duração dos pode ir de alguns dias a 2/3 anos, e a grande maioria dos estudantes frequenta as escolas em regime aberto (não residencial).

A primeira Escola Popular Finlandesa é aberta em 1889 por uma estudante da Escola Popular de Askov. O contexto da ocupação violenta da Finlândia por parte da Rússia (que durará até 1917) acaba por ser fértil para a criação de novas escolas. Aliás, neste sentido, o movimento Finlandês acaba por descrever um trajecto muito parecido com o da Dinamarca e da Noruega.

Na América do Norte – Canadá e sobretudo nos Estados Unidos – as primeiras escolas são fundadas no final do século XIX e princípios do século XX pelas comunidades imigrantes Dinamarquesas. Nesta primeira fase, o modelo seguido é muito próximo do “original”, sendo

---

<sup>72</sup> Entre 1814 e 1905 a Noruega esteve unida com a Suécia.

que a base de recrutamento dos estudantes corresponde essencialmente aos filhos dos imigrantes. Com a progressiva aculturação das segundas e terceiras gerações, a procura baixa drasticamente e leva ao encerramento das diferentes escolas (Spicer, 2009).

A segunda vaga das Escolas Populares (de inspiração Grundtvigiana) é iniciada por activistas dos direitos civis e educadores populares que visitam a Dinamarca para conhecer a obra de Grundtvig e o Movimento das Escolas Populares. Inspirados por estas experiências, assim como pelo movimento cooperativo, tentam importar o modelo Dinamarquês, adaptando-o às particularidades da Sociedade Americana e das suas comunidades de origem.

O Movimento de Educação Popular Americano, responsável por um considerável corpo bibliográfico, tem a sua época dourada nas décadas de 70 e 80 (do século XX) com a fundação da Associação Americana de Educação Popular<sup>73</sup>. Esta associação ganha algum relevo principalmente através da seu trabalho editorial regular e da dinamização de uma série de encontros anuais dos Educadores Populares Americanos.

Myles Horton (1905 – 1990) é provavelmente a principal figura associada ao Movimento de Educação popular Americano. Depois de visitar a Dinamarca durante o ano de 1930, inspirado pelas ideias do Esclarecimento para a Vida e pelo movimento Cooperativo, funda a Escola Popular Highlander no Tennessee<sup>74</sup> (Himmelstrup, 1989). O exemplo de Horton e da Highlander Folk School são algo paradigmáticos da relação entre a realidade da Educação Popular Americana e Dinamarquesa. Apesar das práticas serem muito diferentes (Himmelstrup refere mesmo que Horton voltou muito desiludido com o que viu nas Escolas Dinamarquesas), há uma grande identificação ao nível dos ideais defendidos por Grundtvig.

Actualmente, continuam a ser dinamizados cursos de curta duração nos Estados Unidos e no Canadá.

A presença de Escolas de inspiração Grundtvigiana no Báltico, na Polónia e na Hungria é anterior à ocupação Soviética, que perseguiu e proibiu este tipo de práticas. Os últimos anos têm sido caracterizados pelas tentativas de recuperar a tradição das Escolas Populares nesses países, ainda que seja importante voltar a frisar que as práticas não são exactamente iguais.

*“Numa altura em que a confiança nos partidos e movimentos políticos é tão baixa, há uma óbvia necessidade de uma instituição que não está ligada a nenhum poder político e que possa ensinar as pessoas a lutarem pelos seus direitos e a moldar o carácter dos jovens para que uma nova geração de líderes políticos possam surgir”* (Björkstrand, 2000, p.169)

A bibliografia consultada não permitiu fazer um mapeamento completo da presença das Escolas Populares pelo globo, mas deixo de seguida as que consegui identificar (sempre que possível com notas sobre a sua orientação): Israel (não residenciais); Índia (na maioria destinadas a crianças); Nigéria (Instituto Grundtvig com uma forte componente vocacional); Japão (Universidade); Filipinas, Bangladesh e Rússia.

---

<sup>73</sup> Mais tarde Instituto de Educação e Acção Popular – através do qual, e mais exactamente do seu ex-presidente Christopher Spicer, consegui obter os meus primeiros livros sobre Grundtvig (incluindo os seus textos traduzidos) e sobre as Escolas Populares.

<sup>74</sup> Actualmente Centro de Educação e Pesquisa Highlander.



No âmbito de um trabalho encomendado pelo Museu de Grundtvig de Udby, Bugge (1995) identificou os principais “padrões de disseminação” das ideias de Grundtvig:

- Diáspora Dinamarquesa na tentativa de preservar a sua herança cultural: especialmente no continente americano;
- Educadores não dinamarqueses que se interessaram pela obra de Grundtvig e pelas Escolas Populares, e que após visitarem a Dinamarca, tentaram implementarem as suas ideias nos países de origem. Erica Simon em França é talvez o exemplo mais forte;
- Pessoas ligadas ao Movimento das Escolas Populares, como Peter Maniche, assumiram o papel de embaixadores das ideias de Grundtvig no estrangeiro;
- Recuperação de tradições entretanto adormecidas (por motivos políticos), como o referido exemplo dos países do Báltico;
- Por influência indirecta ou “*reação em cadeia*”, como o Instituto para a Educação de Adultos fundado na Etiópia por representantes do Movimento sueco.

Bugge debruçou-se ainda sobre as regiões onde as ideias de Grundtvig têm encontrado mais dificuldades em penetrar.

*“Ainda que algumas excepções possam ser encontradas, parece ser regra geral que o Sul da Europa, a anterior União Soviética e o Mundo Islâmico constituem grandes áreas geográficas que no passado se mostraram mais resistentes em relação à influência das ideias de Grundtvig. Nestes casos, estamos a falar de países dominados por ideologias muito fortes, como o Catolicismo Romano, o Comunismo Russo e o Islão”* (Bugge, 1995, p. 192).

A disseminação do pensamento de Grundtvig e das práticas das Escolas Populares aparenta ter condições e espaço para continuar, sobretudo no que respeita à intervenção nos países do chamado “Terceiro Mundo”. A reflexão sobre as experiências entretanto realizadas tem conduzido a ideias muito próximas das aventadas por Grundtvig sobre o futuro das Escolas Populares:

*“Os Dinamarqueses foram bem claros na defesa de que a Escola Popular não é algo que se possa transportar para uma cultura e terra diferente. Em vez disso, a Escola – em conjugação com as ideias de Grundtvig – podem ser usadas como inspiração. O que se desenvolve, fica plantado em novo solo, deve adaptar-se e tomar forma de acordo com aquele lugar num determinado tempo com determinadas pessoas”* (Spicer, 2009, p.23).

*“Seria uma expressão de imperialismo cultural esperar que todas as pessoas à volta do Mundo interpretassem as ideias de Grundtvig exactamente da mesma forma do que nós”* (Bugge, 2000, p. 188).

## 4. O International People's College

*"The International People's College is a home to stay,  
a home for different colours, a home for different cultures,  
a home for different nations, but a home for one soul.  
IPC is a place to share, a place to laugh, a place to make friends,  
a place to express your talent, a place for happiness,  
a place to learn about the world and about yourself."*

(Tirhani Maluleke, estudante da África do Sul, Curso do Outono de 1997 - IPC - Conceptual Framework, p.1)

O presente capítulo tem como objectivo apresentar o International People's College, Instituição que me acolheu durante uma semana e é composto por duas partes distintas.

Em primeiro lugar tentarei assinalar os episódios mais significativos da história do IPC. Para tal, baseie-me essencialmente na obra da autoria de Max Lawson (1996) elaborada no âmbito da celebração dos 75 anos da Escola.

Numa segunda parte, descrevo as principais características do International People's College, recorrendo para tal, às notas de campo recolhidas durante a minha semana de observação no IPC, compiladas no Diário de Campo (Anexo1), às informações recolhidas através da pesquisa documental e às opiniões expressas pelo Director na entrevista que lhe realizei.

### 4.1. História do IPC

*"Há mais de 150 anos que as Escolas Populares existem na Dinamarca. Muitas delas tiveram de encerrar por uma razão ou por outra, e não é normal celebrar um 75º aniversário (jubileu) como Escola Popular. Aconteceu a aproximadamente 30 escolas e o International People's College é uma delas"* (Ole Vig Jensen, Ministro da Educação cit. por Lawson (1996, contracapa).

#### 4.1.1. A criação do International People's College

O International People's College (IPC) celebrou os noventa anos de existência sendo, por isso, uma das escolas mais antigas do Movimento das Escolas Populares Dinamarquesas. Ainda que assente nos valores e ideias transmitidos por Grundtvig e Kold, o IPC assumiu desde a sua fundação um carácter distinto pela sua dimensão internacional.

De acordo com os relatos consultados, sobretudo Max Lawson (1996), terá sido ainda durante a I Guerra Mundial que, Peter Manniche (1889-1891) teve a ideia de abrir uma Escola Popular onde, após o término da guerra, estudantes oriundos de países de ambos os lados da contenda pudessem reunir-se para aprender a viver em harmonia e em paz.

O pensamento de Manniche é essencialmente constituído a partir de quatro influências<sup>75</sup>.

Em primeiro lugar, será importante referir o Movimento das Escolas Populares, e especialmente as ideias de Grundtvig e as práticas de Kold.

Em segundo lugar, é importante realçar a associação estabelecida com os Quakers<sup>76</sup> ingleses. Esta associação, construída após um encontro fortuito com alguns membros deste movimento religioso em 1911, assumirá um papel fundamental para o desenvolvimento da obra de Manniche, não só no plano ideológico como prático.

Manniche frequenta o Colégio Quaker de Woodbrooke (Inglaterra) por mais de uma vez, onde tem a oportunidade de estudar questões ligadas ao fenómeno religioso e espiritual, assim como questões ligadas aos problemas sociais e internacionais. No entanto, fica sobretudo impressionado com a atmosfera de tolerância e procura do estabelecimento de laços entre as nações desavindas. É ainda um local, onde Manniche vê que é possível aliar o cristianismo ao socialismo:

*“Woodbrooke é um sítio, onde o socialismo prático se funde com o fervor cristão. Entre as pessoas de Woodbrooke há cristãos não socialistas e socialistas não cristãos, mas subjacente a todos os esforços da instituição está a aplicação prática dos princípios cristãos na vida diária e social. É por isto que Woodbrooke consegue desenvolver o verdadeiro espírito da interacção [fellowship] e abertura para o perdão. O Socialismo sem o Cristianismo tende para o materialismo (...), e um Cristianismo que não se preocupa com a sociedade (...) nunca será uma força motriz na vida. Pode dar uma cor mais profunda às paixões já existentes, mas não poderá dignificar, alterar ou criar as nossas paixões”* (Manniche cit. por Lawson, 1996, p.14).

Peter Manniche, por outro lado, cria uma boa impressão junto do Movimento Quaker, que se constituirá como um grande aliado no desenvolvimento do projecto do International People's College, nomeadamente ao “espalhar a palavra de Manniche” e a recolher apoios para a sua causa.

O terceiro alicerce do pensamento de Manniche está relacionado com o seu passado Universitário marcado por preocupações sociais, pela ideologia socialista e pela participação em diversas actividades de apoio ao operariado e aos desempregados. De acordo com Lawson (1996), o primeiro nome pensado para a nova escola popular era “International Labour College”.

Em último lugar, Manniche é ainda influenciado por dois autores ingleses da época, Oliver Lodge e John Ruskin. A obra de Lodge vem ajudar Manniche a suportar a concepção de que ciência e religião podem e devem coexistir. De Ruskin, Manniche resgata a ideia da necessidade de ligar a educação ao trabalho manual e vê as suas reflexões sobre o valor social do trabalho reforçadas:

---

<sup>75</sup> A literatura consultada aponta, tal como Grundtvig, para uma personagem difícil de catalogar. No livro sobre o 75º aniversário do IPC, Lawson (1996, p. 47) refere-se “à mistura pouco ortodoxa de Cristianismo, Pacifismo e Socialismo”.

<sup>76</sup> Peter Manniche não foi, no entanto, seguidor deste movimento religioso.

*“Manniche dá grande ênfase à visão de Ruskin sobre o trabalho «que apenas se torna verdadeiramente significativo quando é desenvolvido para o bem estar das outras pessoas, da sociedade ou da humanidade»” (Manniche, cit por Lawson, 1996, p. 15).*

O International People’s College é então fundado em 1921, em Helsingør<sup>77</sup>, com os seguintes Objectivos Iniciais:

*“1 – Fundar uma comunidade onde estudantes de todo o Mundo pudessem viver e trabalhar juntos para promover a compreensão internacional e a paz;*

*2 – Melhorar as relações entre as diferentes classes da Sociedade;*

*3 – Promover uma reflexão mais profunda sobre a compreensão dos valores espirituais (particularmente na tradição de Grundtvig e Kold ...)” (Lawson, 1996, p.7).*

#### **4.1.2. Os anos 20 e os primeiros anos da Escola**

Os primeiros anos da nova Escola Popular (entre 1921 e 1928) são marcados pelo processo de construção do espaço físico da Escola, para o qual contribuem grandemente os seus estudantes, numa atmosfera informal. Aliás, de acordo com os relatos recolhidos por Lawson (1996), a escola reflecte as características pessoais do seu fundador: pouco dado a pormenores e algo excêntrico, mas cheio de energia, convicção e alegria.

Tal como Manniche tinha desejado ainda na fase inicial de concepção da Escola, o corpo estudantil é heterogéneo.

*“O International People’s College deverá ser estabelecido nas linhas gerais das Escolas Populares Dinamarquesas existentes, mas com as modificações necessárias para albergar cidadãos e pessoas de várias nacionalidades” (Manniche cit por Lawson, 1996).*

Um dos antigos estudantes entrevistados por Lawson (1996) para a elaboração do Livro que celebra o 75º aniversário do IPC<sup>78</sup>, confirma esta ideia e revela que entre 1926 e 1928, os estudantes eram *“trabalhadores urbanos e industriais, trabalhadores rurais, estudantes universitários e outros provenientes de uma dúzia de países. Havia muitos trabalhadores desempregados a residir na Escola. Apesar das diferenças raciais, profissionais, religiosas e em experiência nós tornámo-nos unidos pela causa da paz internacional” (Tom Hughes Griffiths cit por Lawson, 1996, p. 26).*

Em 1928, a esposa de Manniche – Emmy Louise – recebe a herança de sua mãe, o que permite à Escola obter a almejada estabilidade financeira. Até então, a referida “informalidade” do International People’s College estendia-se à forma de obtenção de financiamento e materiais ou ao pagamento de salários aos seus trabalhadores.

Este suporte financeiro permite iniciar um período de maior estabilidade organizacional e pedagógica: *“Em 1928, o curriculum da escola toma uma forma definida e uma coerência*

---

<sup>77</sup> No mesmo local onde ainda funciona.

<sup>78</sup> A principal fonte de informação para esta parte da tese.

*temática: Relações Internacionais, Sociologia e Geografia Humana constituem o curriculum fixo, sendo os estudantes livres de se especializar em Línguas Modernas, Ciências Naturais ou outras matérias. Os study circles são um importante vector na educação da Escola. Em comparação, por exemplo, o programa da Escola de Askov para 1922-3 incluía apenas 2 horas de sociologia (...) e era, nessa altura, muito tradicional” (Lawson, 1996, p.24).*

O International People’s College vai ganhando reputação a nível pedagógico, assumindo-se como parte integrante do movimento de Educação Progressiva e acolhendo conferências e outros eventos internacionais.

*“No fim dos anos vinte, o sonho de Manniche de uma escola que promovesse a paz e o entendimento internacional não só se tinha tornado uma realidade como prosperava” (Lawson, 1996, p. 24).*

Antes de passar à fase seguinte da vida do International People’s College, é importante referir que apesar da quase exclusiva menção do nome de Peter Manniche – e de ele, no fundo, constituir a figura proeminente na criação e desenvolvimento da Escola – este projecto está longe de ser um projecto de uma pessoa só. O sucesso de Manniche assenta sobre a colaboração fundamental da sua esposa, dos professores Emil Lennings, Percy Wait, Hegermann-Lindenchrone e do Bispo Valdemar Ammunsen.

#### **4.1.3. A década da depressão**

O suporte financeiro possibilitado pela referida herança da família de Manniche não foi suficiente para sustentar todo o esforço colocado na construção da infra-estrutura da Escola, que pelo início dos anos 30 podia contar com *“salas de aula novas e modernas, ginásio, sala de conferências, biblioteca e sala de Convívio” (Lawson, 1996, p.35).*

Para poder pagar as dívidas decorrentes da construção dos referidos equipamentos, a Escola foi obrigada a aceitar um grande número de estudantes, tendo havido cursos com cerca de 130 estudantes. Ainda que não chegasse aos números pretendidos por Manniche, a participação de estudantes estrangeiros era já considerável. Da mesma forma, o corpo docente ia ganhando um carácter internacional. É ainda pertinente destacar a visita de personalidades de relevância como o físico Dinamarquês Neils Bohr ou o poeta, filósofo e artista Indiano Rabindranath Tagore.

O gosto de Peter Manniche pelas viagens – sendo comuns os seus períodos de ausência para enveredar em circuitos pela Ásia ou pela América – ajuda não só a tornar-se uma figura internacionalmente conhecida como a recrutar estudantes estrangeiros para a Escola.

O espectro da Depressão no início dos anos 30 está presente no número crescente de estudantes desempregados. De acordo com os relatos recolhidos por Lawson (1996), os primeiros conflitos começam a aparecer quando alguns estudantes, ainda que minoritários, procuram trazer a luta política para o centro da Discussão, enquanto que Director e Professores concentram a sua atenção no desenvolvimento de novas metodologias pedagógicas como o sistema de tutoria e na tentativa de manter o carácter relevante e atualizado do currículo da escola.

Com o desenrolar da década, a atmosfera da Escola vai-se tornando cada vez mais política, visível através das constantes discussões ideológicas entre estudantes de esquerda e estudantes de direita e das várias reivindicações dos estudantes (e do respectivo Conselho) apoiadas, e por vezes mesmo incitadas, por parte do corpo docente. O IPC ganha a fama de “Escola Vermelha”, apesar da referida diversidade de pontos de vista.

As reivindicações dos estudantes passavam pelo alargamento dos temas constantes do currículo da Escola e, principalmente, pelo aprofundamento do funcionamento democrático da Escola e pela procura de uma maior participação na sua gestão. As reivindicações dos estudantes passavam ainda por questões como a ausência de limites às visitas pelos estudantes masculinos às instalações das mulheres e vice-versa.

*“Deve ser tido em consideração que pelos standards das Escolas Dinamarquesas da época, o IPC era um dos menos estritos e nenhuma Escola Popular deste período teria tolerado visitas ilimitadas entre estudantes dos dois sexos. Para além disso, ainda que o IPC fosse pouco comum ao assumir-se como «co-educacional» desde a sua fundação, pelos anos 30 as mulheres constituíam ainda um grupo minoritário do corpo estudantil do IPC e, como tal, necessitavam, nas palavras de Wait<sup>79</sup>, «da protecção da instituição»” (Lawson, 1995, p. 45).*

Convencido que o IPC constitui uma “*escola descontraída, informal e amigável*” (Lawson, 1995, p. 45), sobretudo se atendidos os cânones da época, Peter Manniche rejeita as reivindicações dos estudantes, considerando-as como desadequadas e pouco razoáveis. Da mesma forma como se sente traído pelas posições assumidas por alguns dos seus professores.

O conflito entre estudante e professores contestatários e administração da escola agravou-se, obrigando o Conselho da Escola (órgão máximo) a assumir a gestão temporária da Escola e a ajuizar a situação. O Conselho acaba por decidir pela continuação de Peter Manniche como Director e pelo despedimento dos professores contestatários.

No fim dos anos 30, Manniche dá início a uma das suas actividades pedagógicas “*mais imaginativas e bem sucedidas*” (Manniche, 1996, p. 53): leva toda a escola a visitar comunidades rurais da área<sup>80</sup>. Separa os estudantes em pequenos grupos (multinacionais) por várias quintas agrícolas, para conhecerem de perto a realidade rural. São igualmente reforçados os laços com os agricultores que passam a visitar o IPC com maior regularidade para jantar, conviver com os estudantes e participar em actividades festivas. Simultaneamente, e no sentido de ilustrar a paleta total da Dinamarca, Manniche recruta um professor especialista no movimento sindical para introduzir os estudantes da Escola à realidade urbana, laboral e sindical.

---

<sup>79</sup> Um dos principais professores da escola.

<sup>80</sup> O norte de Sealand (A maior ilha da Dinamarca, onde se situam Copenhaga e Helsingør).

#### **4.1.4. A II Guerra Mundial**

*“Cerca das 7 da manhã do dia 9 de Abril de 1940, pessoal e estudantes ouviram ao alto o som dos caças alemães – a ocupação da Dinamarca tinha-se tornado realidade”* (Lawson, 1996, p.59).

A invasão alemã da Dinamarca apanhou o IPC em pleno curso de Inverno. Apesar de tudo, os estudantes estrangeiros restantes conseguiram fugir para a Suécia, tendo os seus colegas Dinamarqueses que abandonar a Escola ainda antes do fim do Curso.

As instalações da Escola foram então ocupadas e utilizadas pelo exército Alemão durante alguns meses. Depois da súbita partida das tropas alemãs, *“o curso de Inverno de 1940-41 atraiu 167 estudantes, todos Dinamarqueses, tornando-se no curso de Inverno mais concorrido até então.”* (Lawson, 1996, p.62)

Até à nova ocupação das instalações da Escola pelas tropas alemãs, em 1943, o IPC continua a receber um considerável número de estudantes. A característica heterogeneidade (social e ideológica) do corpo estudantil continua. Lawson (1996) refere, no entanto, a predominância de jovens desempregados e ainda de uma “atmosfera comunista”, com a maioria dos estudantes a tratar-se por “camarada”.

A Escola continua, porém, a funcionar em instalações alugadas. O número de estudantes, como é natural, baixou mas *“é notável como é que o curso foi efectivamente levado a cabo”* (Lawson, 1996, p.66). As descrições recolhidas por Lawson (1996) são, de alguma forma, reminiscentes dos primeiros anos do IPC: muito trabalho braçal e uma atitude inspiradora e entusiasmante de Manniche.

Após o final da guerra, foi necessário recuperar as instalações de Helsingør! Os cursos continuam a decorrer em locais alternativos, com Manniche a recrutar muitos estudantes provenientes de campos de refugiados. A escola volta a abrir as suas portas em para o curso de Verão de 1946, que marca a realização de um dos sonhos de Manniche: a escola conta com mais estudantes estrangeiros do que Dinamarqueses.

Em 1947, Manniche volta aos Estados Unidos para participar como delegado na Conferência da UNESCO, lançando a ponte para a organização da Primeira Conferência da UNESCO sobre Educação de Adultos que teve lugar em 1949 no IPC.

*“Foi particularmente apropriada a escolha da Escola para acolher esta primeira conferência sobre a Educação de Adultos, porque foi declarado como seu objectivo «trabalhar para a paz e para o desenvolvimento social e económico responsável e centrado nos valores humanos»”* (Lawson, 1996, p.74).

#### **4.1.5. Um novo director**

Em 1954, com 65 anos de idade, Peter Manniche reforma-se e é substituído por Vagn Fenger.

Lawson (1996), e os relatos por ele recolhidos, descrevem uma personalidade bem mais sóbria do que a do seu predecessor, sendo que outra das grandes diferenças está relacionada com o passado de Vagn Fenger no Movimento das Escolas Populares Dinamarquesas.

*“O IPC segue mais no sentido de se tornar uma Escola Popular Dinamarquesa, com alguns estudantes estrangeiros, enquanto Peter Manniche tinha sempre ambicionado que a sua experiência educacional fosse encarada primeira e principalmente como uma Escola Internacional”* (Lawson, 1996, p. 80).

O fim da década de 50 é caracterizado por uma queda generalizada no número de estudantes, e conseqüentemente no próprio número de escolas. As condições económicas na Dinamarca melhoram com a aplicação do Plano Marshall, reduzindo a taxa de desemprego. Dá-se então lugar a uma nova alteração na composição do corpo discente.

*“Pela primeira vez, havia mais mulheres nos cursos longos do que homens, por exemplo em 1956, o curso longo de Inverno tinha 24 homens e 35 mulheres e no curso de verão, 16 homens e 32 mulheres”* (Lawson, 1996, p. 80).

As referidas diferenças de estilo e de “filosofia geral” dos dois Directores, no contexto social característico do início da Guerra Fria, parecem ter efeito sobre a passada tendência “vermelha” da Escola. Apesar de uma parte dos professores da Escola assumir os seus ideais esquerdistas, *“a escola movia-se numa direcção mais direita”* (Lawson, 1996, p. 87).

Em termos pedagógicos e apesar da manutenção da linha curricular geral, da continuação do trabalho braçal e do enfoque no ensino das línguas (Lawson, 1986, p. 84), as componentes sociológica, política e internacional da formação no IPC são reduzidas.

Ainda assim, os relatos recolhidos por Lawson de estudantes da era de Fenger demonstram a manutenção do carácter internacional da Escola:

*“Oriunda de uma pequena cidade de Sealand onde toda a gente se conhecia ... Marion Thøgersen<sup>81</sup> pôde apreciar o contexto internacional, e em particular as aulas de um dotado professor indiano, Sampat Kumar, que ensinava Economia e um seminário sobre Planeamento e Desenvolvimento. Multi-facetado, como muitos outros professores do IPC ao longo dos anos, Kumar também ensinava Yoga, produziu um ballet indiano e levou os estudantes ao espectáculo de uma trupe de dança indiana em visita à Dinamarca”* (Lawson, 1986, p. 92).

Assim como do carácter pluralista:

*“Apesar da posição conservadora (em termos políticos) de Fenger, ele não interferia quando surgiam na Escola pontos de vista diametralmente diferentes. Por exemplo, um estudante comunista Dinamarquês que ficou na Escola durante dois cursos, organizou um Grupo de Estudos Marxista. Por seu lado Dale Smith [um estudante Norte-Americano] organizou uma palestra de uma conhecida Comunista, Karen Lykke Poulsen”* (Lawson, 1986, p. 96).

*“Uma grande parte das energias de Fenger é ocupada pela crescente exigência da construção de novas instalações.”* (Lawson, 1986, p. 90).

---

<sup>81</sup> Estudante no Curso de Inverno de 1962-63.



Em 1967, depois de um difícil período de três anos, é inaugurado o edifício principal da Escola, albergando uma enorme sala de convívio, sala de refeições, 77 quartos, várias salas para aulas e actividades e 1.800 metros quadrados de cave<sup>82</sup>.

#### **4.1.6. Os conturbados anos de Protesto (fins dos 60, década de 70)**

Para além dos problemas decorrentes do esforço financeiro necessário para a construção do novo edifício principal, os últimos anos de Fenger na Direcção da Escola, encontraram ainda a escalada da contestação estudantil decorrente do contexto revolucionário do fim dos anos 60.

*“A insatisfação estudantil no Verão de 1968 centrou-se em vários assuntos: uma reunião semanal do Conselho de Estudantes com uma constituição formal foi reclamada e concedida; a representação no Conselho da Escola foi igualmente concedida”* (Lawson, 1986, p. 103).

Para além de questões internas, a Escola vivia ainda intensamente questões como a Guerra no Vietname, até pelo número de estudantes Norte-Americanos presentes (20 no curso de Verão de 68).

O fim da década de 60 é ainda marcado pelo fim da Direcção de Fenger, substituído por Børge Mølgård Madsen.

*“Para além de ter frequentado a mesma escola de professores que Manniche, Mølgård Madsen partilhava a perspectiva internacional do fundador da escola e direccionou as suas energias no sentido da restauração do enfoque principal da Escola na questão internacional”* (Lawson, 1986, p. 107).

Tal como abordado no capítulo desta tese dedicado à história das Escolas Populares, a década de 70 é particularmente fértil em episódios de contestação por parte do corpo estudantil. O IPC não só não escapa a esta “onda”, como é fortemente influenciado pelos movimentos sociais americanos. O contingente americano chega a atingir os 25 estudantes em 1971 (entre um terço a um quarto do número total de estudantes), sendo que na sua grande maioria se tratam de jovens provenientes de movimentos civis e, portanto bastante interventivos.

Marcada pelo clima de contestação e debate social e político, a Escola passa por uma fase plena de vivacidade – *“Nenhum dos estudantes deste período que entrevistei considerou a escola aborrecida”* (Lawson, 1986, p. 116).

Dos testemunhos recolhidos por Lawson, gostaria de destacar algumas ideias expressas por Anne Dorthe Schwartz-Nielsen (Curso da Primavera de 1973 e membro do Conselho Escolar):

*“[O IPC] parecia fazer parte de algo que estava à frente do seu tempo. Sentias que eras parte de algo que estava a andar na direcção correcta»”* (Lawson, 1986, pp. 116-117);

---

<sup>82</sup> Descrita no Diário de Campo (pp. 52-53), e onde, seguindo a “tradição” relatada por Lawson (1986, p.99) - *“Até aos dias de hoje, os novos estudantes continuam a perder-se nas catacumbas da cave”*, também eu perdi o Norte.

*“Aprendias na Escola que leva muito tempo a ultrapassar barreiras – pode levar um bocado para as coisas começarem a funcionar na direcção certa – mas influenciou-nos para o resto das nossas vidas”* (Lawson, 1986, p. 117).

Madsen consegue recuperar o carácter internacional do IPC e parte da dinâmica, acima descrita, resulta da presença de muitos estudantes estrangeiros: *“Por exemplo, africanos e japoneses vieram em número crescente. Muitos estudantes provenientes dos vários países da Commonwealth ajudaram a criar uma série de produções Shakespearianas com muito sucesso”* (Lawson, 1986, p. 117).

No entanto, a direcção de Madsen é igualmente marcada pelo descalabro financeiro decorrente, por exemplo, do aumento dos custos de manutenção (após a crise petrolífera de 1973), do aumento do número de bolsas de estudo para estudantes estrangeiros ou do aumento da dívida da Escola.

Madsen é forçado a demitir-se e a escola passa a ser dirigida por um Conselho de 5 professores. Mais uma vez, os testemunhos recolhidos por Lawson indiciam uma série de experiências pedagógicas e sociais interessantes, das quais se destacam o facto do segundo curso de 1975 ter começado sem horário: *“era construído após debate entre estudantes e pessoal durante a primeira semana”* (Lawson, 1986, p. 122).

O espírito liberal faz-se ainda sentir pelos valores nucleares da Escola declarados por Knud Nielsen, um dos seus co-directores:

*“A Escola não deve tentar doutrinar os estudantes com uma qualquer ideia de «única solução verdadeira». Mas todos aqui – incluindo professores – são livres de ter e expressar as suas opiniões e de tentar convencer abertamente os outros acerca das suas crenças, ideias políticas ou outros. Na escola temos quase todas as opiniões possíveis sobre política ou sobre o conceito da vida. Não é apenas correcto – mas deve ser assim – se o IPC quiser atingir os seus ideais. É difícil, claro. Termos conflitos é auto-evidente porque isso pertence à vida normal. Sem um certo grau de conflito, não haveria muita vida. Não é este o cerne da questão, o cerne está em como os conflitos são resolvidos. Fazê-lo racionalmente na medida do possível e de uma forma humana pode bem ser uma das coisas mais importantes que esta escola tem para ensinar e para oferecer”* (Lawson, 1986, p. 123 – sublinhado no original).

A escola vive então um período muito liberal, onde a aula principal consistia numa reunião de todos os estudantes – os professores ocupavam a fila de trás e raramente intervinham – onde eram levadas a cabo discussões interculturais. Uma das ex-alunas, entrevistadas por Lawson, descreve que estas discussões *“se tornaram muito quentes, vivas e provocadoras. Nós éramos ensinados como lidar com a agressividade e com o conflito ... por vezes os estudantes iam longe demais e os professores não intervinham”* (Lawson, 1986, p. 124).

No entanto, é precisamente um conflito existente entre professores que ditará o fim da experiência de co-direcção do IPC e, em 1978, o lugar de Director é ocupado por Karen Møller, a primeira mulher a dirigir a Escola.

O período de Karen Møller acaba por ser muito reduzido – apenas 2 anos – essencialmente por razões financeiras. A situação deficitária da Escola assume dimensões catastróficas e Møller demite-se em 1980, admitindo não poder *“tomar responsabilidade pela escola e pela sua economia”* (Lawson, 1986, p. 131).

Apesar de curto, o período de Møller mostrou-se muito activo: para além da renovação das instalações, a nova directora desenvolveu uma série de cursos de pequena duração e um maior relacionamento com o público ligado aos sindicatos, ao Jornalismo e à Cooperação Internacional – organizando, neste caso, cursos preparatórios para os futuros voluntários.

Uma das suas marcas principais é o enfoque colocado na emancipação feminina. Não só cria a disciplina *“Estudos das Mulheres”*, como dinamiza uma conferência nórdica em 1979, com o título *“Vida e Trabalho das Mulheres”*.

#### **4.1.7. A recuperação financeira e da tradição de Manniche (Os anos 80)**

Quando em 1980, Erik Høgsbro Holm assumiu a direcção do IPC, a situação financeira era ruínosa, correndo inclusivamente o sério risco de fechar por ordem do Ministério da Educação Dinamarquês.

Apesar do seu passado no Jornalismo, e não no mundo das finanças, Erik Holm conseguiu em apenas 18 meses redireccionar o rumo da Escola, assegurando não só a sua sobrevivência como a estabilidade financeira.

*“Com a total co-operação do pessoal”* (Lawson, 1996, p.136), a escola enveredou por uma massiva oferta de cursos de pequena duração, mantendo os tradicionais cursos longos. O número de *renting outs*<sup>83</sup> aumentou igualmente, ao mesmo tempo que foi necessário produzir alguns cortes na despesa relativa aos salários: nem todos os lugares decorrentes dos fins de contratos de trabalho foram ocupados.

Apesar desta façanha, a direcção de Erik Holm é, sobretudo, lembrada por retomar o testemunho deixado por Peter Manniche, principalmente no que respeita ao enfoque nos Estudos para a Paz e à dimensão Internacional da Escola.

O reforço da componente dos Estudos para a Paz resulta numa série de actividades públicas e em tomadas de posição pacifistas. Nesta altura, o IPC é declarado como uma zona livre de armas e poder nucleares, é-lhe atribuído o *“Marco da Paz”*<sup>84</sup> pela organização Japonesa *“Prayer for World Peace”* e é designado, pelas Nações Unidas, como *“Mensageiro da Paz”*.

Com a direcção de Holm, o corpo docente volta a ter uma dimensão internacional, recrutando professores oriundos de todos os continentes, e recuperando a presença de professores e estudantes provenientes da Índia e de África.

---

<sup>83</sup> Aluguer das instalações e serviços da escola para actividades de grupos exteriores (empresas, instituições, etc.).

<sup>84</sup> Ver fotografia na página 12 do Diário de Campo.

*“É igualmente durante o período de Erik que a DANIDA (Agência Dinamarquesa para o Desenvolvimento Internacional) organiza vários cursos para nações Africanas e da Commonwealth na área da Educação de Adultos. Embora tivessem sido criados alguns cursos especiais para esses estudantes, outros eram dados em comum com os estudantes do IPC e o grupo da Educação de Adultos tinha igualmente de participar nas tarefas domésticas, o que causou momentos de ressentimento por parte de alguns funcionários «mais importantes» que também achavam ser degradante para o Director ajudar nessas tarefas, ainda que Erik pensasse que estava a dar um bom exemplo do comportamento democrático Dinamarquês” (Lawson, 1986, p. 146).*

Proveniente de uma família profundamente ligada ao Movimento das Escolas Populares e muito influenciado pela obra e pensamento de Grundtvig, Holm destaca-se ainda pela opção pela inter-disciplinaridade e pela ênfase colocada na música e no teatro.

*“Da mesma forma que os cursos eram frequentemente abrangentes e inter-disciplinares, a pedagogia subjacente levava, no seu melhor, à apresentação pública dos materiais criados nas aulas” (Lawson, 1986, p. 139).*

Durante os anos 80, muitas músicas pacifistas são adicionadas ao livro de canções da Escola, seguindo a ideia de que *“A música não é apenas capaz de promover o entendimento universal, como pode promover a causa da paz” (Lawson, 1986, p. 143).*

#### **4.1.8. Nova década, novo director (Os anos 90)**

Kristok Kristiansen, actual professor do IPC, assumiu a direcção da Escola em 1991.

Na bagagem, Kristof trazia uma passagem pela Escola Popular de Krogerup enquanto estudante e uma vasta experiência de relações internacionais – e visitas ao estrangeiro – enquanto director de programas da “Save the Children Fund”.

Questionado se a existência da Escola ainda fazia sentido depois da queda do Muro de Berlim, Kristof respondeu que *“Ainda que as tensões entre as superpotências tenham sido reduzidas, existem outros conflitos no Mundo que tornam o IPC, e o que a escola representa, extremamente importantes. Estou especificamente a pensar nos conflitos étnicos e religiosos que emergiram no Golfo Pérsico e na Europa de Leste. Além disso, os problemas de desenvolvimento de hoje são maiores do que nunca” (Kristiansen cit por Lawson, 1986, p. 152).*

*“Kristof apontou ainda aos recentes desenvolvimentos dentro da União Europeia, onde é cada vez mais necessário aprender como viver em sociedades multiculturais” (Lawson, 1986, p. 152).*

Em termos gerais, Kristof optou por consolidar o trabalho do seu predecessor em relação à dimensão internacional, aprofundando principalmente as questões relativas às práticas culturais (música, artesanato, teatro e literatura) das várias partes do Mundo.

Foram também reforçadas as ligações com instituições dedicadas à cooperação internacional, resultando na organização de várias conferências e programas de formação levados a cabo nas instalações da Escola, contribuindo *“para reforçar o perfil distintivamente internacional da*

*Escola em comparação com a grande maioria das outras Escolas Populares Dinamarquesas”* (Lawson, 1986, p. 152).

Lawson (1986) estabelece ainda algumas comparações interessantes entre as décadas de 80 e 90 no IPC, sobretudo no que respeita ao corpo estudantil.

Nos anos 80, a maioria dos estudantes eram de origem Dinamarquesa, situação que se tem vindo a inverter até aos dias de hoje, onde como veremos seguidamente, representam uma pequena minoria.

*“De facto, desde o curso de Outono de 1994, tem-se registado uma dramática descida no número de estudantes Dinamarqueses, em parte explicada pela flexibilização dos critérios de entrada nas Universidades Dinamarquesas, como pela pequena melhoria na economia nacional, mas talvez o mais importante seja a mudança das tendências da população.”* (Lawson, 1986, p. 161).

Registou-se ainda um decréscimo de estudantes desempregados e refugiados devido ao endurecimento das políticas sociais e de acolhimento.

Enquanto os acontecimentos da praça Tienanmin ditaram uma descida abrupta no número de estudantes chineses, os estudantes Japoneses têm vindo a reforçar a sua presença até aos dias de hoje.

Os anos 90 marcam ainda o início das bolsas atribuídas pelo governo Dinamarquês no âmbito do “Fundo da Democracia”, e o conseqüente aumento da participação de estudantes oriundos do Leste da Europa – que, igualmente, ainda hoje se faz sentir.

*“O leque muito variado de países de origem – mais de 30 nacionalidades nos últimos cursos – somado ao facto dos estudantes estrangeiros assumirem a maioria do corpo estudantil, vem claramente cumprir os sonhos de Peter Manniche de tornar a Escola por si fundada, numa comunidade internacional verdadeiramente representativa”* (Lawson, 1986, p. 161).

## **4.2. Características do International People's College**

Antes de iniciar a descrição das características do International People's College, parece-me importante recordar duas questões abordadas nos capítulos anteriores.

Gostaria de me referir, em primeiro lugar, à diversidade das Escolas. No capítulo anterior procurei, principalmente através da pesquisa bibliográfica, encontrar características comuns que nos ajudassem a melhor compreender o que está em jogo, quando falamos das Escolas Populares Dinamarquesas.

Neste capítulo, ir-me-ei centrar nas impressões recolhidas durante a minha semana de observação na Escola e nos dados recolhidos através da pesquisa documental. O objectivo é tentar ilustrar como podem ser levados à prática o pensamento educacional Grundtvigiano e o conhecimento e os valores desenvolvidos ao longo do período iniciado com a abertura da primeira Escola em Rødding e que se estende até à actualidade. A intenção não é, porém, descrever com exaustão todos os aspectos relativos à prática da Escola – até porque uma semana está bem longe de ser suficiente para desempenhar tamanha e complexa tarefa – nem, muito menos, pretender utilizar o IPC como espelho ou referência do Movimento das Escolas Populares Dinamarquesas.

A segunda questão que importa sublinhar é que essa diferença está assente numa lógica de autonomia de cada Escola, onde a Declaração dos Valores assume o papel de alicerce principal da identidade de cada Escola.

Iniciarei este ponto com a análise da declaração dos valores do IPC, e com a consequente descrição do factor de diferenciação da escola: a componente internacional. De seguida utilizarei, novamente, a estrutura utilizada na apresentação das propostas de Grundtvig e das características recolhidas sobre as Escolas Populares.

### **4.2.1. Uma Escola Internacional**

*“O International People's College [Escola Popular Internacional] trabalha no âmbito da tradição Grundtvigiana/Kold (educação de adultos não-formal residencial) para o avanço do diálogo e compreensão entre os povos. O trabalho da Escola é baseado nos princípios da Declaração dos Direitos Humanos das Nações Unidas e visa capacitar os seus estudantes para contribuírem activamente para o desenvolvimento pacífico e democrático do Mundo e para trabalharem para a justiça económica e Social” (IPC - Conceptual Framework, p. 1).*

Por motivos históricos, desenvolvidos anteriormente, o International People's College (IPC) constitui a única excepção à regra do mínimo de 50% de estudantes Dinamarqueses, assim como da utilização do Dinamarquês. Principalmente, nos últimos anos, a participação de estudantes Dinamarqueses tem decrescido bastante – durante a minha semana no IPC, registei apenas a presença de 2. Um dos objectivos expressos no documento de planeamento a curto/médio prazo da Escola – IPC Three Year Plan (2010-2012) - é precisamente recuperar a participação nacional para os 15 %.

No curso de Primavera de 2011, o número de estudantes do IPC chegou aos 75 estudantes, estando representados 25 países diferentes e todos os continentes<sup>85</sup>. A maior delegação é, sem dúvida a Japonesa, ainda que a soma dos estudantes provenientes do anterior bloco de Leste (Polónia, República Checa, Eslováquia e Hungria, principalmente) constitua cerca de um terço do número total de estudantes. Estes níveis de participação estão relacionados com as bolsas atribuídas no âmbito do “fundo da Democracia” referido anteriormente.

*“Normalmente, temos aproximadamente entre 50 a 70 estudantes nos cursos longos, representando entre 25 a 30 países diferentes. Durante este curso, temos tido estudantes de todos os continentes (...)! Estamos muito satisfeitos com isso, é muito importante para nós que tenhamos aqui o Mundo, ... a toda a hora. Uma vez que isso nos dá uma vantagem pedagógica especial quando estudamos o mundo: Quando estamos a estudar os conflitos à volta do mundo, por exemplo, [é importante] que tenhamos estudantes que representem os diferentes países envolvidos ... porque, eu penso que estudar e aprender sobre o terramoto no Japão torna-se muito mais presente porque temos cá tantos estudantes japoneses. Ou se aprendes alguma coisa sobre os conflitos no Médio-Oriente, é algo completamente diferente se temos estudantes Israelitas ou Palestinianos que trazem as suas histórias pessoais”* (Laundbjerg, Anexo 3, p.2).

Durante a minha estadia no IPC, pude constatar esta vantagem pedagógica decorrente da “confrontação” entre perspectivas pessoais “vivas”. Em conversa informal com um estudante Norte-americano, este *“contou-me uma das experiências que mais o marcou (na frequência do Curso): quando abordaram a guerra fria numa das aulas, viu-se confrontado com um lado da História que não conhecia ou que não imaginava. O ponto de vista, ou o conhecimento, dele é o da história contada pelos americanos, mas veio encontrar aqui pessoas que aprenderam (ou que viveram – há colegas que ainda passaram directamente por isso) no outro lado da barricada”*, e que necessariamente contavam outra história (Anexo, p. 27).

Para além de ser encarada como uma ferramenta fundamental para a compreensão e concretização dos vários temas trabalhados ao longo do curso, a composição internacional do corpo estudantil, assim como da equipa da Escola, constitui-se igualmente como o fundo e como prática da aprendizagem.

*“Com certeza que enfrentamos uma série de desafios. Ao trazermos tantas pessoas juntas, tanto entre os estudantes, como entre os funcionários (...) Assim, por vezes, encontramos problemas com pessoas que vêem as coisas de maneira diferente, porque cresceram em culturas diferentes. Isso pode ser um desafio, mas também é enriquecedor ... Portanto, continuar a tentar ver as diferenças como algo positivo e como uma força motriz, é muito importante”* (Laundbjerg, Anexo 3, p. 5).

A dimensão internacional desta Escola, em contraste com a vertente nacionalista tanto do pensamento de Grundtvig como na prática das Escolas Populares, sobretudo até à II Guerra Mundial, pode suscitar algum debate sobre a relação entre o IPC e o ideal Grundtvigiano, ou como colocou o professor Kristof, numa conversa à hora de almoço, *“penso que se Grundtvig viesse agora a esta escola não ia gostar do que ia ver”* (Anexo 1, p. 41)

---

<sup>85</sup> Ainda que quando da minha visita, o estudante da Oceânia (Nova Zelândia), já não estivesse presente.

Tanto Søren como o referido Kristof, referem a característica subjectiva de algumas opiniões manifestadas por Grundtvig, que serão abertas a todo o tipo de interpretações tal como, e o exemplo foi dado por ambos, a Bíblia. Não é, de todo, a minha intenção entrar neste tipo de registo, mas penso ser importante referir que, na minha opinião, a dimensão internacional não põe em causa a influência de Grundtvig e Kold<sup>86</sup>. Baseio esta opinião em três ideias avançadas e abordadas com maior relevo ao longo desta tese.

A obra e o pensamento do fundador do IPC, Peter Manniche, bebem tanto de Grundtvig como do ideal pacifista. Aliás, esta influência é ainda hoje reconhecida pelos documentos oficiais da Escola<sup>87</sup>.

Por outro lado, a dimensão nacionalista do pensamento de Grundtvig deriva da necessidade de maior autonomia do Povo Dinamarquês em relação ao jugo do Latim e do Alemão. Tal como refere Borish (1991), a dimensão nacionalista de Grundtvig nunca passou pela ideia da nação Dinamarquesa ser de alguma forma superior às restantes.

Finalmente, devemos ter em consideração que a passagem de testemunho de Grundtvig isentou aqueles que se viessem a envolver na construção das Escolas de regras e directivas, assegurando assim a liberdade e a autonomia necessárias para a apropriação do projecto.

Como sintetiza o actual director do IPC:

*“Eu penso que se Grundtvig ainda estivesse vivo, iria gostar da ideia de uma Escola Popular se tornar internacional. Vivemos num mundo globalizado. Os problemas que são enfrentados na Índia ou no Médio Oriente, por exemplo, ... são também os nossos problemas. O Mundo mudou desde o tempo de Grundtvig, e eu penso que ele iria gostar”* (Laundbjerg, Anexo 3, p.3).

#### **4.2.2. Uma Escola para (Jovens) Adultos**

Ainda que não tenha procurado realizar uma abordagem sistemática que devolvesse dados mais exactos, a minha semana no IPC permitiu-me constatar que, para além de uma grande parte dos estudantes se encontrar na faixa dos 18-24 (por excelência o público alvo das Escolas Populares Dinamarquesas, como abordado anteriormente), havia ainda um grande “contingente” de estudantes entre os 25-30 anos. A presença de adultos com mais de 30 anos era bem mais limitada.

#### **4.2.3. Um Curriculum assente na síntese entre a internacionalização e o desenvolvimento pessoal**

O documento de base do IPC (IPC - Conceptual Framework) enuncia que *“a perspectiva comparativa e inter-cultural<sup>88</sup> em conjunto com um compromisso humanístico devem*

---

<sup>86</sup> Muitas vezes utilizado como símbolo das primeiras Escolas Populares Dinamarquesas, como abordado no respectivo enquadramento histórico.

<sup>87</sup> Basta para isso ver a citação utilizada no início deste segmento da tese dedicado à dimensão internacional.

<sup>88</sup> O termo utilizado no documento é *cross-cultural*.



*impregnar todas as ofertas de ensino e de actividades, incluindo as questões de valores e ética. É atribuída importância às capacidades de trabalho que visem a melhoria das condições sociais concretas e da comunicação e defesa do ponto de vista de cada um”.*

*O planeamento das aulas e as disciplinas oferecidas devem ser organizados de maneira a que os temas trabalhados tenham suporte e complementaridade uns nos outros com o objectivo de permitir à Escola a oferta de um programa educativo tão amplo e diferenciado quanto for possível. A variação pedagógica entre, por exemplo, lectures, debates, trabalhos de projecto, trabalhos de grupo, prática, apresentações de estudantes, excursões e visita de estudo é importante” (IPC - Conceptual Framework, pp. ii-iii).*

Neste sentido, e de acordo com o documento descritivo das disciplinas (Subjects Descriptions – Spring term 2011), existem actualmente duas linhas de estudo principais: Os Desafios Globais e A Gestão para o Desenvolvimento.

As 35 disciplinas ao dispor dos estudantes estão arrumadas em 5 categorias de estudo: Perspectivas Globais, Perspectivas Regionais, Capacidades Pessoais e Profissionais, Línguas, e Música e Capacidades Criativas. (Ver quadro resumo das Disciplinas no anexo 4).

Não querendo fazer uma análise demasiadamente exaustiva desta questão, penso ser pertinente avançar alguns pontos para reflexão.

*“(…) as aulas estão focadas no grande Mundo lá fora!” (Laundbjerg, Anexo 3, p.2)*

Na primeira categoria (Perspectivas Globais), a ênfase é colocada no conhecimento do Planeta, no presente e na sua história mais recente. Os temas assentam em questões ligadas à economia, ambiente e, sobretudo, sobre os assuntos ligados à história do próprio IPC: relações internacionais, paz e conflitos mundiais. A abordagem metodológica baseia-se, principalmente, na elaboração e apresentação de conteúdos por parte dos professores e dos estudantes, havendo ainda recurso ao debate e à utilização de filmes.

É interessante a inclusão de uma Disciplina intitulada “Cinema Mundial” nesta categoria. Tal como já abordado no capítulo anterior, o cinema mais do que receber uma atenção estética, é utilizado como “um cavalo de Tróia” para a discussão de temas mais globais. Aliás, a lógica da sua associação a questões mundiais está explícita na apresentação da disciplina no referido documento descritivo:

*“Nos cinemas e através das redes de televisão somos bombardeados com informação, manipulação emocional e, ocasionalmente, com experiências artísticas e intelectuais de grande nível. Gostemos ou não, a nossa concepção do mundo e dos valores base são altamente influenciados pelos filmes que vemos” (Subjects Descriptions – Spring term 2011, pp. 27-28).*

As disciplinas das “Perspectivas Regionais”, têm como objectivo, como o próprio nome indica, dar uma ideia mais pormenorizada sobre algumas das principais culturas mundiais. Apesar de não ser universal (nota-se a ausência da Ásia, para além da China, ou da Oceânia), a distribuição dos conteúdos aparenta conter a heterogeneidade necessária. De notar, uma ênfase especial sobre a cultura Nórdica, e sobretudo Dinamarquesa, seguindo a tradição das Escolas Populares.

A categoria “Capacidades Pessoais e Profissionais” é aquela que, na minha opinião, melhor reflecte o carácter generalista da formação nesta Escola Popular. Ainda que a parte principal, em termos da quantidade de disciplinas e de aulas, vá de encontro ao objectivo de apoiar os estudantes em potenciais futuros projectos na área do desenvolvimento (com algum destaque para o empreendedorismo social), também se encontram nesta categoria questões tão diversas como o Jornalismo e o Desenvolvimento Espiritual. Os métodos de trabalho nestas disciplinas assentam, sobretudo, na participação dos estudantes, seja através de trabalhos de projecto ou trabalhos de grupo, seja através da experimentação e prática.

No que respeita às línguas, apesar da tradição do IPC (descrita no enquadramento histórico) a oferta actual “reduz-se” ao Inglês – língua de comunicação da Escola, ainda que com níveis muito diferentes entre os estudantes – e o Dinamarquês.

A atenção dada às disciplinas de Expressão artística aparenta ser menor, pelo menos a julgar pelo número de aulas (ver o Anexo 4). De acordo com o citado “IPC - Conceptual Framework”, os elementos criativos – assim como os teóricos ou os experienciais – devem estar embebidos em todas as disciplinas. Assim, a inclusão deste tipo de temáticas parece seguir uma lógica complementar e facilitadora do processo de aprendizagem holístico (pessoal e colectivo):

*“A arte possibilita aos estudantes quebrar as barreiras colocadas à auto-expressão (...) O processo criativo convida o estudante a entrar numa relação autêntica consigo mesmo, com o seu ambiente e com a sua cultura. A auto-expressão através da arte, facilita oportunidades criativas para os estudantes, um ambiente seguro para a auto-descoberta e para a reflexão”* (Subjects Descriptions – Spring term 2011, p. 25).

### **Horário**

As actividades lectivas são levadas a cabo de segunda a sexta-feira. Salvo raras excepções, há 3 disciplinas a decorrer ao mesmo tempo. O número máximo de blocos de 90 minutos (conjunto de duas aulas de 45 minutos) por dia são 5, sendo que o último decorre depois de jantar e é dedicado a actividades opcionais como o Coro e o Desporto.

Para além das refeições, o único momento que se repete todos os dias da semana é a Assembleia Matinal.

### **A Assembleia Matinal (Morning Fellowship)**

*“Cantamos uma canção, trocamos informação sobre o programa do dia, fazemos os anúncios necessários, distribuimos correio, partilhamos notícias do IPC e do Mundo e levantamos questões que os estudantes ou os funcionários queiram discutir com o resto da comunidade escolar”* (IPC Student Guide, p. 10).

Confesso que esta actividade era aquela que, à partida, tinha mais curiosidade. Como referi aquando da descrição das características da Escola, quando parti para a parte empírica da tese, segui com algumas ideias pré-concebidas, sobretudo no que respeita aos rituais “democráticos”.

A Assembleia Matinal não segue uma lógica de fórum – por exemplo utilizada nas Assembleias de Turma da Escola Moderna. É um momento de alguma forma ritualizado, no sentido em que é constituído por uma sequência de momentos pré-estabelecidos (música, notícias, efemérides, anúncios, recomendações, etc), mas onde a vivência democrática está subjacente à sua própria realização: os conteúdos são construídos pela e apresentados à comunidade do IPC e todos têm liberdade de intervir. Esta liberdade foi particularmente visível na última assembleia em que pude participar, uma vez que os habituais quinze minutos foram ultrapassados em muito pela quantidade de pequenos e grandes anúncios por parte de professores e, principalmente, estudantes (Anexo 1, pp. 47-50).

Para além da questão democrática, as Assembleias Matinais – Morning Fellowship, no original – assumem principalmente um papel de reforço da interacção entre os membros da Escola. Para além das festas e das refeições – que agregam todos os estudantes e a grande maioria dos professores<sup>89</sup>. Partilham-se, como já referido, anúncios e notícias e verifica-se se há algum estudante doente e quem fica responsável por cuidar dele<sup>90</sup>.

Outro exemplo desta dimensão pode ser observado na Escolha das Músicas. Existe uma série de pautas (com letra e música) de várias canções pop. As canções entoadas nas Assembleias em que participei, e incluídas nas pautas que pude observar, tinham em grande parte uma ênfase sobre as relações pessoais e a amizade<sup>91</sup>.

Nas assembleias observadas, as canções foram sempre escolhidas pelo Director. As pautas eram distribuídas pelos presentes para, ao jeito da tradição das Escolas Populares descrita no capítulo anterior, o grupo cantar em uníssono. É claro que nem todos o faziam, mas a grande maioria contribuía activamente.

Ao contrário do descrito na bibliografia sobre as práticas das Escolas Populares de tradição Grundtvigiana, as canções utilizadas não estão inseridas no *songbook* do Movimento (na sua grande maioria em Dinamarquês). O mesmo acontece com as músicas cantadas pelo Coro. Questionei o Director sobre esta opção. Søren disse-me que a razão principal é essencialmente o idioma: o inglês é percebido por todos. Avançou ainda que, para o próximo curso, estavam a pensar escolher algumas músicas do *songbook* para reforçar a ligação à Dinamarca e como forma de praticar o Dinamarquês.

---

<sup>89</sup> Os professores (do quadro e) residentes no campus da escola estiveram, na grande maioria dos casos presentes nas Assembleias em que pude participar.

<sup>90</sup> *“Todos os dias é visto se há estudantes doentes e quem os está a acompanhar! É suposto que sempre que haja um estudante doente, fique outro a prestar o acompanhamento necessário. Falamos de situações mais leves, como é óbvio, como constipações, dores de garganta, etc. Há ainda consultas médicas prestadas ao início da manhã, sempre que necessário”* (Anexo 1, p.39).

<sup>91</sup> Alguns exemplos: “You’ve got a friend” (música de Carole King popularizada por James Taylor), “Friend will be friends” (Queen), “In My Life” (Beatles) e “Hotel California” (Eagles).

### ***Ligação com a comunidade***

*“As actividades da Escola são levadas a cabo em contacto próximo com a comunidade local. Paralelamente, o corpo docente composto por professores permanentes e convidados oriundos de vários países, cooperam activamente com organizações e instituições por toda a Dinamarca. A escola tem construído gradualmente uma rede nacional e internacional com instituições de Educação de Adultos, especialistas envolvidos na área das Relações Internacionais e com organizações não-governamentais na Dinamarca e no Mundo” (IPC - Conceptual Framework p. ii).*

Como descrevi no Diário de Campo (Anexo 1, página 12) sobre a minha chegada à Escola, fiquei surpreendido pelo facto da Escola se localizar dentro de uma cidade. Esta proximidade não está, no entanto, reservada à questão geográfica. Seguindo a tradição de Manniche, existe uma relação próxima, sobretudo com a comunidade de Helsingør. A participação do IPC com um stand na Festa Multicultural de Helsingør ou a integração de alguns dos rapazes numa equipa local de futebol (treinos e jogos), são exemplos (descritos com maior pormenor no Diário de Campo) desta ligação.

Esta lógica de abertura não se restringe à comunidade local, mas como enuncia a citação anterior, passa pela relação com outras instituições Dinamarquesas e internacionais: foi organizado um concerto com um grupo musical Dinamarquês no pavilhão da escola durante o meu período de observação, o professor Kristof teve que acabar o curso da Primavera mais cedo pois foi convidado para participar numa actividade da Associação das Escolas Populares, o grupo de estudantes conviveu de perto com os participantes de uma Visita de Estudo organizada pelo IPC<sup>92</sup>.

#### **4.2.4. Os desafios colocados pela inexistência de Exames e Certificados**

*“É bom ter um ambiente de aprendizagem onde possas aprender porque te sentes motivado a aprender, não aprendes porque tens de ter determinadas notas e porque tens este exame que vai marcar a direcção da tua vida. A experiência de aprendizagem aqui é uma experiência de aprendizagem para a vida” (Laundbjerg, Anexo 3, p. 2).*

Esta ideia de liberdade para aprender já foi abordada com maior pormenor nos capítulos relativos ao pensamento de Grundtvig e às características das Escolas Populares. O que mais se destaca do que pude observar durante a minha semana no IPC, foi a forma como alguns estudantes vêm esta questão e, principalmente, como aproveitam este ambiente de aprendizagem.

No que respeita à perspectiva dos estudantes, gostaria de realçar a conversa estabelecida com um estudante americano de 27 anos que, antes de ingressar no IPC, tinha concluído os seus estudos universitários no seu país de origem. Sem lhe fazer qualquer pergunta, falou-me de

---

<sup>92</sup> Para além de dinamizar cursos de pequena e longa duração, o IPC desenvolve ainda outras actividades. Exemplo disso é a organização de uma Visita de Estudo com o tema “Global competence from a lifelong learning perspective”, realizada entre os dias 16 e 20 de Maio de 2011.

As Visitas de Estudo estão inseridas no Programa Transversal (Programa Aprendizagem ao Longo da Vida) e são destinadas aos actores dos diferentes sectores do sistema educativo com poder de influência e decisão na definição de políticas.

quanto estava a gostar da experiência. Focou vários aspectos, mas deu uma grande relevância<sup>93</sup> às diferenças nos sistemas de ensino – nos Estados Unidos, as aulas seguem um registo muito mais expositivo (e são dirigidas para turmas maiores). Há ainda um grande enfoque, sobretudo no Ensino Secundário, nas notas e no objectivo principal de passar os exames. Por outro lado, no IPC, este estudante sente que se valoriza mais o conhecimento e o trabalho cooperativo (Anexo 1, p.27).

Quando falo da minha breve experiência no IPC ou das Escolas Populares Dinamarquesas, a grande maioria das pessoas apresenta uma grande estranheza em relação à ausência de exames, e sobretudo de certificação. As perguntas imediatas são, quase invariavelmente, “serve para quê, então?”, “por que é que as pessoas vão?”, “como é que sabem se os estudantes aprenderam, então?”. Não pretendendo responder a todas estas perguntas ou tentar contrariar algumas perplexidades, parece-me ser pertinente deixar algumas ideias que transpiraram da prática observada.

A ausência de exames e certificados, aliada a uma perspectiva de construção colectiva do currículo, não implica a falta de motivação ou empenho por parte dos estudantes ou mesmo uma tão propalada atitude de facilitismo, por parte dos professores.

Durante a minha semana, e como registado em vários momentos do Diário de Campo, foram inúmeros os momentos em que foi fácil perceber o envolvimento dos estudantes, principalmente no que respeita aos trabalhos de projecto ou na concepção de actividades extra aulas. No diário registei, por exemplo, inúmeras situações em que eu era o único na Escola a não estar a trabalhar durante o período posterior ao jantar. Da mesma forma, a minha percepção sobre os muitos trabalhos elaborados pelos estudantes que pude observar durante as aulas, é que estes revelam o empenho dos seus autores e, na grande maioria dos casos, alguma apropriação dos conteúdos expostos<sup>94</sup>.

Por outro lado, a ausência de notas, exames ou certificados também não implica uma atitude mais condescendente, contemplativa ou menos interveniente dos professores. Todos os trabalhos foram comentados e principalmente questionados pelos professores. Notei ainda alguma preocupação pela tentativa de envolver os restantes estudantes, suscitando perguntas e comentários sobre o que tinham acabado de ver.

*“Mais uma vez, a apresentação foi seguida pelos comentários do professor e por uma troca de ideias com outros estudantes. Já na apresentação das notícias tinha havido um envolvimento de quase todos os estudantes: comentários e perguntas. Nesta última tarefa, fiquei com a sensação de que se mostraram ainda mais interessados: as perguntas/comentários foram muito mais pormenorizados e mais «longos»”* (Aula de Jornalismo, Anexo 1, p. 25).

Penso ser importante, recuperar outro momento que revela a atitude exigente por parte dos professores do IPC.

---

<sup>93</sup> Foi, inclusivamente, a primeira referência que fez.

<sup>94</sup> Foram muitos poucos os casos em que senti, por exemplo, que os estudantes estavam a ler a apresentação. Mesmo nestes casos, penso que esse comportamento se devia principalmente à questão linguística.

*“Duas das três alunas do grupo têm grande dificuldade na língua inglesa, sendo que uma delas, ao contrário do que era suposto, não faz uma apresentação resumida das ideias: confesso que não percebo nada do que ela diz. E não sou o único, a professora queixa-se tanto do facto de ela se estar a “esticar” em termos de tempo – chega a perder um pouco a paciência -, como dos cartazes não terem sido elaborados de forma a facilitar a leitura de todos” (Aula de Gestão para o Desenvolvimento, Anexo 1, p. 29).*

#### **4.2.5. A relação entre a lógica da Oralidade e a utilização massiva dos suportes informáticos**

Apesar da imagem de aulas centradas na exposição entusiasmada do professor e no debate entre professor e estudantes fazer parte do passado das Escolas Populares Dinamarquesas, penso que se pode, a partir do exemplo do IPC, inferir que a predominância da comunicação oral se mantém, ainda que em registos diferentes.

Nas aulas que observei no IPC, continua a não se utilizar livros ou a tirar apontamentos (vi apenas alguns casos). No entanto, regista-se o recurso regular aos suportes de informação e comunicação modernos. As salas estavam todas equipadas com computador, projector de vídeo e equipamentos de leitura de conteúdos áudio e vídeo. Para além das apresentações em *powerpoint*, foi rara a aula onde não se recorreu à projecção de vídeos.

Na grande maioria das aulas observadas, eram muito poucos os estudantes com o seu computador pessoal. Pelo que consegui verificar, esses estudantes não estavam propriamente a tirar apontamentos: vi que alguns verificavam as contas de e-mail, e em mais de uma ocasião reparei que procuravam informação sobre o tema que se estava a falar na aula. Na aula de Jornalismo, pelo contrário, quase todos os estudantes levaram os seus computadores, uma vez que traziam os trabalhos que estavam a elaborar.

Uma das ideias de Grundtvig para a criação das Escolas Populares era a necessidade dos jovens adultos aprenderem a expressar-se. Como já referido anteriormente, também o IPC procura promover nos seus estudantes a capacidade de comunicar e defender os seus pontos de vista. Penso que é no âmbito deste objectivo que se podem enquadrar uma série de práticas observadas: as várias apresentações feitas pelos estudantes nas aulas, a sua participação em diversas actividades para além das aulas (a Assembleia Matinal, as Noites Interculturais<sup>95</sup>, as Histórias de Vida<sup>96</sup>, por exemplo) ou mesmo a disponibilização de aulas de expressão (sobretudo o Teatro).

Para ilustrar, esta preocupação transversal à vivência no IPC, recupero uma passagem da aula de “Gestão para o Desenvolvimento”, incluída no Diário de Campo, em que a professora Sasha

---

<sup>95</sup> Actividades levadas a cabo quinzenalmente aos Sábados à noite, onde os estudantes dão a conhecer a cultura do seu país de origem – recorrendo à música, filmes, gastronomia, etc.

<sup>96</sup> “Histórias de Vida” foi uma actividade realizada ao longo do curso. Existiram 4 sessões, dedicadas à vida familiar e às várias fases da vida dos estudantes: infância, adolescência e juventude e a vida adulta (a partir da maioridade). Os estudantes são convidados a partilhar as suas experiências com um grupo relativamente pequeno de colegas – cerca de 10 – e com um professor, que facilita a discussão. Enquanto estive no IPC, participei na última sessão (vida adulta), experiência relatada no Diário de Campo (pp. 34-36).

reforça a importância dos estudantes deixarem bem claras as suas ideias em relação aos projectos que desenvolveram nas aulas anteriores:

*“ Após esta fase, a professora pediu aos estudantes que apresentassem os seus projectos de uma forma simples e sucinta ... utilizando mesmo o «chavão» ... «como se eu tivesse 5 anos»! A tarefa mostra-se difícil, mas muito interessante! À medida que os estudantes vão falando, Sasha vai fazendo muitas perguntas e sobretudo pedidos de esclarecimento ... o que querem dizer exactamente com “a” ou com “b”!” (Anexo 1, p. 32).*

#### **4.2.6. As metodologias participativas como veículo privilegiado para o Ensino mútuo**

*“O método pedagógico das Escolas Populares é completamente diferente [do modelo escolar tradicional]. É um diálogo entre o professor e o estudante ... e, por vezes, o estudante é aquele que sabe mais (...) Definitivamente, as contribuições dos estudantes enriquecem o diálogo pedagógico. Para alguns estudantes isso é algo de muito diferente. Portanto, em vez do professor representar a autoridade, que sabe sempre mais, ... nós tentamos encarar os estudantes olhos nos olhos, construir a partir das suas competências e trazê-las activamente para o diálogo na aula. Isso é importante!” (Laundbjerg, Anexo 3, p. 6).*

Mais uma vez, a utilização de metodologias participativas parece ser o veículo privilegiado para a construção colectiva do currículo. Pelo que pude perceber, na maioria das apresentações realizadas pelos estudantes, a escolha do tema, dos conteúdos expostos ou da abordagem foi feita pelos próprios estudantes. Também nos trabalhos de projecto como os das aulas de Trabalho de Equipa ou de Gestão para o Desenvolvimento, ou como as Noites Culturais, partem da vontade dos estudantes. Enquanto os projectos desenvolvidos para a aula de Trabalho de Equipa primam pela diversidade de temas e abordagens seguidas (um grupo trabalhava na construção de um estendal da roupa, outro trabalhava uma estratégia de comunicação e um outro elaborava um filme), os trabalhos de “Gestão para o Desenvolvimento” espelhavam, e serviam inclusivamente, para a preparação de potenciais projectos a desenvolver pelos estudantes após o final do curso:

*“ O objectivo deste grupo é criar uma ONG à imagem da organização de uma das alunas que faz parte do grupo: uma professora indiana (com cerca de 30 anos) que desenvolve paralelamente ao seu trabalho como professora (...), um projecto de integração das crianças das comunidades que foram forçadas a sair das florestas (onde viviam como povos indígenas) para viver na cidade. O projecto reflecte, portanto, estas problemáticas e abarca os objectivos que levaram a referida aluna a ingressar no IPC” (Anexo 1, p. 31).*

As aulas de expressão dramática constituem, igualmente, um exemplo muito interessante: o grupo recebe do professor um esboço da cena que vai trabalhar. O esboço contém relativamente pouca informação e o grupo passa mais tempo a trabalhar o texto do que propriamente a ensaiar. Quando o professor voltou à sala ficou bastante surpreendido com a volta que os estudantes tinham dado à ideia inicial (Anexo 1, p. 43).

Ainda que não tenham sido muitas as aulas onde foi utilizado o registo mais tradicional, de exposição de conteúdos por parte do professor, notei que os professores procuravam muitas

vezes que os estudantes intervissem com histórias pessoais. Aquando da abordagem do Centro Pompidou na aula de Cultura Europeia, Kristof fez uma série de perguntas a uma estudante que viveu em Paris (Anexo 1, p.17). Da mesma forma, o professor de Estudos Africanos, recorreu aos estudantes Ganês e Nigeriano para contarem a sua experiência em relação à evolução da problemática da Sida nos respectivos países.

*“Por ser uma situação muito repetida [o pedido de contribuições aqueles estudantes], o professor chegou a pedir desculpa e a justificar-se por eles serem os únicos que podiam falar com um conhecimento mais aproximado da realidade”* (Anexo 1, p. 18).

Tal como relatado no Diário de Campo, senti que algumas vezes foram abordados temas que seriam susceptíveis de maior discussão ou de intervenções mais vivas por parte dos estudantes.

Particpei em pelo menos duas aulas onde o tema principal era a situação africana e onde foram abordadas questões como a circuncisão feminina, a SIDA ou a exploração dos recursos humanos e minerais. Confesso que, no momento, estranhei<sup>97</sup> bastante o facto de os estudantes não terem manifestado as suas opiniões – uma vez que se tratavam de assuntos normalmente polémicos e vistos com algum sentido crítico, principalmente no Mundo Ocidental.

Coloquei esta questão ao Director da Escola, que enunciou duas ordens de razão para esta pouca participação.

A primeira vai para o princípio, enunciado por exemplo no Guia do Estudante, de distinguir opiniões de factos, evitando assim julgamentos de valor precipitados e parciais. Este princípio deverá estar presente nas aulas mas, sobretudo, nas relações diárias entre a comunidade escolar.

*“Eu penso que é muito importante que, sempre que haja um diálogo intercultural, ambas as partes tentem não julgar, ... e que tentes olhar para um problema com os olhos do outro. E se tu apenas julgas baseado na tua perspectiva política, religiosa ou qualquer que seja, então não é um verdadeiro diálogo. Eu penso, ... eu espero que isso é algo que se constrói aqui. Que quando lhes é apresentado um problema, em vez de apenas julgarem a partir do seu ponto de vista, eles tentem compreender do que é que resulta este problema, porque é que surgiu este conflito, (...) Porque se olharmos sempre para os problemas apenas do nosso ponto de vista, então não vamos conseguir resolver qualquer problema”* (Laundbjerg, Anexo 3, p. 6).

Em segundo lugar, existem ainda várias barreiras a uma participação mais activa dos estudantes, como a questão linguística – ou seja, os muito diferentes níveis de domínio da língua inglesa – ou no que concerne à própria maneira de ver a educação.

*“Definitivamente a língua é um problema ..., mas lidamos ainda com estudantes ... provenientes de sistemas educativos muito diferentes, e por exemplo os estudantes japoneses, eles estão habituados a estar sentados em aulas muito grandes em que o ensino é uma*

---

<sup>97</sup> Esta estranheza foi ainda reforçada pela minha experiência enquanto estudante da Licenciatura de Ciências da Educação. Na maioria das aulas em que particpei, a pequena dimensão do grupo e abertura ao debate, conduzia a uma participação mais activa, e ao debate de opiniões, por parte dos estudantes.



*comunicação de sentido único. O professor ensina algo, dá-te a verdade ... e tu tomas notas e memoriza-la”* (Laundbjerg, Anexo 3, p. 6).

Pude presenciar um dos exemplos mais significativos desta diferença de atitudes quando participei na aula de “Desenvolvimento Espiritual”. Antes de mostrar um filme com uma duração considerável (cerca de 60 minutos), o professor recomendou que nos sentássemos de uma forma confortável e, informalmente, avisou que seria normal sentirmos sono durante a exibição do filme. Fui observando o comportamento dos estudantes e reparei que enquanto a grande maioria se deitou ou sentou de forma mais relaxada, os estudantes orientais mantiveram a sua postura mais “formal” e rígida (Anexo 1, p. 50).

Na conversa estabelecida com Søren, este reforçou ainda a ideia das diferentes maneiras de viver o fenómeno educativo, referindo-se inclusivamente à liberdade de expressão:

*“Alguns estudantes vêm de países onde não podes dar a tua opinião ... e para alguns deles, é preciso tempo apenas para se habituarem ao facto de que este é um espaço “neutro” onde podes expressar a tua opinião”* (Laundbjerg, Anexo 3, p. 7).

Voltando à aula de “Cultura Europeia”, o professor tentou lançar o debate perguntando se os estudantes gostariam ou não de ter o Centro Pompidou na sua cidade. As opiniões seguiram por ambos os sentidos, e o professor não corrigiu nem tomou partidos, mas tentou sempre perceber os porquês de cada opinião (Anexo1, p. 17).

#### **4.2.7. A vivência democrática da Escola**

Subjacente às práticas e aos episódios descritos anteriormente está uma lógica de tolerância e vivência democrática que se pretende transversal a todas as actividades levadas a cabo na escola:

*“Um estudante do IPC é um parceiro activo no diálogo livre e dinâmico entre indivíduos diferentes mas iguais. Todas as pessoas têm direito de se expressar livremente, de serem ouvidas, de permanecerem diferentes e de mudarem de opiniões. No IPC, os diferentes pontos de vista significam múltiplas fontes de conhecimento, sabedoria e inspiração”* (IPC Student Guide, p. 3)

Não é por isso de estranhar que os valores nucleares (*core values*) do IPC sejam essencialmente valores democráticos:

*“Todas as actividades da Escola devem reflectir os seguintes valores nucleares:*

- *Respeito por e abertura a culturas, pontos de vista e opiniões diferentes dos de cada um (Não às mentes fechadas nem à intolerância);*
- *Igualdade de Géneros (Não ao sexismo);*
- *Consulta democrática em matérias que afectem a comunidade (Não ao autoritarismo);*
- *Respeito pela vida e pela não-violência (Não prejudicar/magoar os outros, não à utilização da força sobre a discussão com princípios);*
- *Promoção da responsabilidade comunitária e social, sensibilidade à presença e às necessidades dos outros (Não ao individualismo egoísta);*

- *Sustentabilidade e cuidado pelos recursos comunitários (Não ao desperdício ou abuso de recursos naturais ou produzidos pelo homem)*” (IPC – Conceptual Framework, p. ii).

A minha experiência de uma semana é demasiado curta para tentar desenhar algum tipo de análise de como são aplicados estes princípios no IPC. Tal como acontece na matemática, por vezes é mais simples encontrar um acontecimento que nos leva a rejeitar a hipótese do que concluir pela corroboração da mesma, mas a verdade é que durante esta semana não consegui encontrar muitos exemplos contraditórios.

Outra situação que me parece interessante abordar na análise da vivência democrática, é a mencionada relação olhos nos olhos entre professor e estudante, sobretudo no que diz respeito aos comportamentos. A atmosfera da Escola é informal, os estudantes dirigem-se aos professores pelo primeiro nome (inclusive ao Director), e não reparei em nenhuma situação em que os estudantes sentissem qualquer necessidade de esconder o que estavam a fazer pela aproximação de algum professor. Esse à vontade – patenteado, por exemplo no facto de uma aluna ter passado a aula inteira com os pés em cima da cadeira da frente ou dos estudantes utilizarem computadores ou telemóveis<sup>98</sup> sem qualquer tipo de reparo – não implica, porém, um ambiente caótico ou de falta de respeito. É muito provável que quando registei estas situações, tenha sido eu o único a reparar nelas, porque distam da minha experiência enquanto Formador de Adultos em cursos EFA e enquanto estudante universitário.

Na aula de Desporto em que participei registei duas situações particularmente interessantes em relação à questão do comportamento e do respeito perante os professores. A aula foi dividida em duas partes, no final da primeira actividade um dos estudantes recolheu ao quarto para tomar banho por não ter percebido que a aula tinha uma segunda parte. Quando percebeu o que tinha acontecido, a sua primeira preocupação foi procurar o professor para se justificar (Diário de Campo, p. 30).

*Durante a segunda parte da aula “houve um momento que achei particularmente interessante: numa aula de desporto com 25 estudantes (...) é normal que haja muita galhofa. Na maioria das vezes essa galhofa não perturbou em nada o desenrolar da aula, pelo que as chamadas de atenção do professor foram “leves” e diminutas. Houve, porém, um momento em que o barulho da conversa impossibilitou um dos estudantes de falar para o grupo, e Rod gritou bem alto “Shut up!”. Imediatamente ficaram calados.*

*Penso que esta situação é importante porque apesar de ser a minha primeira experiência neste tipo de escolas, há muito que estou ligado a práticas de educação não formal (com crianças e jovens), para além de ter estado no outro lado (como criança e jovem)! O Grito de Rod destacou-se, porque a sua atitude foi bem diferente durante toda a aula, da mesma forma a sua reacção ao grito não foi a típica de quem ficou chateado: sentiu a necessidade de chamar à atenção, fê-lo e depois voltou ao normal.*

*Mas o que eu penso que foi mais interessante foi a reacção dos estudantes. Calaram-se imediatamente! E a linguagem corporal não foi nem a de desafio (que infelizmente conheço*

---

<sup>98</sup> Não para atender ou fazer telefonemas, como é natural.

*bem!), nem a de submissão ... pareceu-me também muito normal ... o que indicia algum respeito” (Anexo 1, p.29).*

#### **4.2.8. O corpo docente do IPC**

O corpo docente do IPC é composto por 15 professores, sendo que 10 (incluindo o Director) pertencem ao quadro da Escola e 5 são convidados.

Não sendo possível apurar os números exactos das aulas dinamizadas por cada um dos professores (já que existem aulas de docência colectiva), as minhas estimativas indicam que os professores com mais aulas são os professores do quadro com maior experiência (exceptuando o Director, com funções bem mais alargadas), nomeadamente Brendan, Kristof, Gertrude e Pierre.

Ao contrário do que acontece com os estudantes, a maioria dos professores são oriundos da Dinamarca. Ainda assim, o corpo docente reflecte o carácter internacional da escola, contando com profissionais provenientes do Canadá, China, França, Gana, Irão, Irlanda e Ucrânia.

A característica de polivalência, referida no capítulo sobre as Escolas Populares, é também algo que se faz sentir no IPC, sendo que dos docentes “do quadro”, apenas a professora de Dinamarquês é mono-disciplinar.

A diversidade da composição do corpo docente passa ainda pelos próprios percursos dos professores. Uma leitura atenta aos currícula descritos ao longo do Diário de Campo, permite concluir que o grande ponto de contacto será a experiência internacional – seja através da experiência profissional ou, simplesmente, do gosto em viajar.

Ainda no âmbito da heterogeneidade do corpo docente, parece-me importante dedicar algumas linhas às diferentes gerações de professores que fazem parte da Escola. Para tal, recorri a algumas observações descritas no Diário de Campo sobre os professores Kristof, Brendan e Rod.

Kristof (professor de Cultura Europeia, Cinema Mundial e História e Cultura Dinamarquesas) é um professor muito ligado ao Movimento das Escolas Populares Dinamarquesas, tendo inclusivamente sido director do IPC na década de 90. Nas aulas que observei, pareceu-me recorrer, essencialmente, à apresentação de trabalhos elaborados pelos estudantes e à técnica do *foredrag*<sup>99</sup>, para suscitar o debate com os estudantes.

*“O professor aproveitou a temática do design de mobiliário para apresentar uma peça de mobiliário de um famoso designer Dinamarquês. O professor trouxe a peça de casa e foi fazendo a sua apresentação integrando algumas das ideias debatidas na aula (...) [Depois do intervalo] Voltei à mesma sala e o professor da aula anterior ainda estava a mostrar a mesa” (Anexo 1, p. 18).*

---

<sup>99</sup> Abordada no ponto 3.3.4 (Características das Escolas Populares - Enfoque na Oralidade).

Brendan (professor de Jornalismo, Sociedades Nórdicas, ou Inglês escrito, por exemplo) por seu turno, é de uma geração mais nova de professores<sup>100</sup>, cujas práticas se aproximam mais do modelo escolar, com recurso à utilização de fichas e suportes escritos ou à disseminação de textos através da plataforma electrónica da Escola.

Os professores mais novos<sup>101</sup>, Rod (Inglês, Desporto) e Nicolaj (Desenvolvimento Espiritual, Realização de Filmes), parecem seguir um perfil ainda mais polivalente no que respeita às temáticas abordadas e distinguem-se do restante corpo docente por estarem quase 24 horas junto dos estudantes. São os únicos que estiveram presentes em todas as refeições, encontrei-os muitas vezes na sala comum com grupos de estudantes e mesmo na Cozinha dos Estudantes no convívio de sexta-feira à noite, onde tive a oportunidade de entrar numa conversa com Rod e uma estudante:

*“Rod frequentou o IPC enquanto estudante, anos mais tarde enquanto estudante-professor e agora como professor. Diz adorar a experiência, mas não sabe se voltará no próximo semestre. Os motivos são vários: pessoalmente sente que apesar da referida satisfação, também sente que é um trabalho que absorve a sua vida pessoal. Do grupo de professores apenas ele e Nicolaj estão sempre com os estudantes. Apesar de viverem no “campus”, os restantes professores e o director têm as suas famílias e daí que seja muito raro vê-los à hora do jantar ou depois das aulas. (...) A outra dificuldade prende-se com questões burocráticas, Rod é canadiano e não é fácil obter autorização para residência – tem mais um visto de turismo nesta altura. Por outro lado, o processo de contratação pela escola também não é fácil – a escola tem de justificar porque precisa de um professor, em primeiro lugar não dinamarquês, e em segundo não comunitário” (Anexo 1, p. 52).*

### ***O Desafio colocado pela diversidade***

*“Esse é um outro desafio que nos é colocado pedagogicamente, ... no sentido em que temos estudantes que falam fluentemente o inglês, e temos pessoas cujo inglês não é tão bom. E temos pessoas que acabaram de sair do Ensino Secundário, mas também temos pessoas com graus académicos mais elevados ... portanto, é realmente uma diversidade enorme que encontramos!” (Laundbjerg, Anexo 3, p. 5).*

Apesar de constituir um dos principais recursos da escola, a diversidade (dos países de origem, dos idiomas, das práticas culturais, das crenças ou das experiências académica e pessoais) acaba, como já foi afluído anteriormente, por resultar numa das principais dificuldades referidas pelos professores.

Esta dificuldade não deve ser encarada, no entanto, no sentido em que muitas vezes o é na Escola Tradicional, ou seja, na passagem dos mesmos conteúdos ou na tentativa que todos os estudantes cumpram os objectivos estabelecidos. De acordo, com as opiniões recolhidas, a diversidade surge como um factor de preocupação, por poder provocar o alheamento da

---

<sup>100</sup> Entre os 30 e os 40, como Sasha (Trabalho de Equipa, Gestão para o Desenvolvimento, ...) ou Michael Helt Knudsen (Estudos Africanos).

<sup>101</sup> Com menos de 35 anos.

discussão, e como tal, da construção conjunta do currículo, dos estudantes com mais dificuldades no domínio da língua inglesa.

Na aula de “Sociedades Nórdicas” o professor abordou a Islândia, sendo que alguns estudantes tentaram falar sobre a questão da bancarrota, fiquei algo surpreendido com o facto de o professor ter bloqueado a conversa, *“Abordei o assunto «muito diplomaticamente» no pequeno intervalo, e foi o próprio professor que se «justificou»: não estava à espera que os estudantes se interessassem tanto. Colocou, à imagem do professor Kristophe a grande diferença entre os vários estudantes, sobretudo no domínio da língua inglesa. Há assuntos que prefere não entrar em grandes pormenores para não afastar os estudantes com maiores dificuldades. Brendan referiu o caso dos japoneses – na sua grande maioria com muitos problemas na língua inglesa”* (Anexo 1, p. 25).

#### **4.2.9. Os estudantes do IPC: “O Mundo todo na nossa Escola”**

Ao longo deste capítulo já foi abordada a característica heterogénea do corpo discente do IPC, sobretudo no que respeita à dimensão internacional e etária.

Aquando da descrição das características das Escolas Populares mencionei uma conversa que mantive com o meu colega Dinamarquês. Nesta conversa, Frederik comparou a sua experiência numa Escola Popular com colegas essencialmente Dinamarqueses e a participação num curso internacional em Berlim, com pessoas de todo o mundo, mas mais parecidas com ele. Pessoalmente, também já passei por experiências semelhantes, onde a componente internacional acaba por abafar as diferenças sociais e culturais e a dimensão intercultural dominada por questões linguísticas e folclóricas.

Pelo que me foi permitido observar, as lógicas da interacção, da vida em conjunto (*fellowship*) e do enfoque no desenvolvimento pessoal em conjugação com actividades de trabalho cooperativo ou de reflexão em grupo – como as “Histórias de Vida” – permitem a estudantes e professores do IPC, romperem a “capa” das nacionalidades.

Apesar de ter sentido alguma resistência inicial por parte de certos estudantes, a actividade “Histórias de Vida” demonstrou ser muito interessante e capaz de envolver mesmo os mais renitentes.

*“Isso é porque quando colocas questões muito simples sobre os avós dos nossos estudantes ou sobre os seus pais, sobre a sua infância ou a sobre a sua vida adulta – que é que nós fazemos nas sessões de histórias de vida – então cavamos mais fundo do que numa conversa normal ... Porque quando perguntas sobre os avós, perguntas se eles viviam com eles ou separados, quem é que era o chefe de família, como viviam a religião, se os casamentos eram «livres» ou arranjos, ... E assim, todas as diferenças culturais começam a aparecer e a tornar-se muito claras”* (Laundbjerg, Anexo 3, p. 5).

E, como registei no Diário de Campo, *“Independentemente das idades, e mesmo da origem geográfica, as histórias tendem a ser bem diferentes”* (Anexo 1, p.35).

Toda esta diversidade reflecte também a malha de motivações que levaram este grupo de estudantes a inscreverem-se num curso sem notas ou diplomas. Pelo que me foi possível recolher, através da participação em actividades como as Histórias de Vida e pelas diferentes conversas, tais motivações variam entre:

- *“Estudantes universitários a investir no seu currículo”* (Anexo 1, p. 15),
- Jovens adultos, sobretudo orientais, que *“depois da frequência deste curso vão passear pela Europa e querem saber as coisas que deverão conhecer”* (Anexo 1, p. 15);
- Pessoas envolvidas em organizações não governamentais que querem desenvolver as suas competências no campo da Educação para o Desenvolvimento: como o jovem Director de uma ONG do Gana (Anexo 1, p. 22) ou a professora Indiana a recolher ideias para desenvolver o seu projecto com crianças em situação de risco (Anexo 1, pp. 30-31);
- Jovens que acabaram os estudos secundários e querem conhecer melhor o Mundo e a si próprios, antes de decidirem que rumo seguir com as suas vidas (Anexo 1, p. 35)
- Pessoas que pretendem *“fugir da realidade”* pessoal muito complicada ou de uma vida profissional com mais de dez anos (Anexo 1, p. 35)

#### **4.2.10. Viver no IPC**

*“De acordo com os princípios fundamentais do pensamento das Escolas Populares, a Escola Popular Internacional deseja construir um ambiente, que reforce o sentido de comunidade entre os estudantes e entre estudantes e pessoal. Para além das aulas normais, o IPC e o seu pessoal devem oferecer um largo leque de actividades, que tanto na forma quanto no conteúdo reforcem os objectivos gerais da escola”* (IPC - Conceptual Framework, p. iii).

A componente residencial do IPC tem como objectivo duplo, construir um ambiente seguro de aprendizagem e facilitar um contexto privilegiado para a relação e a convivência entre a comunidade escolar - estudantes, professores e restantes funcionários.

*“ ... é a combinação de algo muito grande [a ideia de ter o Mundo na Escola], de horizontes muito largos, com um sentimento de “bolha” (bubble) familiar muito confortável ... cria um ambiente de aprendizagem muito seguro onde tu podes experimentar-te a ti mesmo em direcções muito diferentes”* (Laundbjerg, Anexo 3, p. 2).

Talvez por ter visitado a Escola numa altura em que o fim do curso se aproximava, a questão das relações estabelecidas, sobretudo entre o corpo estudantil, assumiu um relevo especial. Os comportamentos observados e o que ouvi de estudantes e professores vão muito de encontro às ideias recolhidas através da pesquisa bibliográfica: as relações pessoais estabelecidas a partir da vivência conjunta – do referido conceito de *samvær* – são muito fortes. Com o aproximar do fim do curso, alguns dos estudantes com quem pude conversar mais vezes, demonstram um sentimento contraditório: a satisfação decorrente do estabelecimento de laços muito fortes resultantes do *“convívio muito próximo com colegas e professores ou das actividades realizadas em conjunto”* (estudante, Anexo 1, p.27) e a tristeza resultante do aproximar da despedida.

Com o objectivo de reforçar a recolha de informação, pedi aos estudantes que seleccionassem três palavras que simbolizassem a sua experiência no IPC.

Com a informação recolhida construí uma nuvem de palavras que permite ilustrar o peso que as relações (sobretudo de amizade) construídas ao longo do curso assume para os estudantes.

Assim as palavras “Amizade” e “Amigos” foram escolhidas por 16 vezes num total de 146 palavras e 49 contribuições. Como se pode ainda ver pelo gráfico, as palavras mais escolhidas pelos estudantes são ainda a “Experiência” (8), o “Amor” (6), a “Comunidade” (5) e a “cultura” (5).



Figura 2 - A Experiência no IPC para os estudantes do Curso de Primavera 2011

A ênfase na relação, faz-se ainda sentir noutra dimensão: as relações amorosas construídas durante o curso – situação, que vai de encontro ao descrito em várias obras relativas às Escolas Populares, desde o seu início.

*“Algumas das perguntas que os estudantes colocam aos seus colegas são relativas às relações amorosas nascidas durante estes meses. Há relações intercontinentais pelo que o futuro será uma grande incógnita. A professora diz que é normal – e que faz parte “do jogo” (expressão e aspas minhas) – que surjam dos cursos longos muitas relações que se estendem muito para lá deste período. Conta que recebem muitos postais de casais de ex-estudantes com fotografias dos filhos, etc.” (Anexo 1, p. 36).*

### ***Participação na Manutenção da Escola***

*“Viver e aprender em conjunto não toma lugar apenas nas aulas e nas actividades sociais. É importante que todos os estudantes contribuam para o bem-estar da comunidade através da realização de determinados trabalhos de manutenção da escola. Estas tarefas incluem manter a tua casa de banho, corredor e quarto limpos. Duas vezes por semana, e em sistema rotativo nos fins-de-semana, os estudantes trabalham em equipas e limpam algumas áreas da Escola.*

*Por fim, os estudantes organizados em grupos, revezam-se nas tarefas de preparar as mesas e lavar a loiça” (IPC Student Guide, p. 11).*

Seguindo a tradição e o pensamento de Grundtvig e Manniche, o IPC continua a defender a participação dos estudantes em actividades de “trabalho braçal” para o benefício da Escola. Esta participação contribui para a redução de despesas da Escola e, principalmente, para o sentimento de envolvimento no bem-estar da comunidade, ou para, como foi descrito no capítulo anterior, o importante conceito de “fazer parte”.

Desta forma, e como refere o texto citado, o trabalho físico dos estudantes conjugado com as dimensões escolar e vivencial, procuram que a experiência no IPC seja uma experiência holística, que vise o desenvolvimento dos estudantes enquanto pessoas e enquanto membros da sociedade.

*“E isso é muito do que esta escola pretende ... envolver os estudantes. Em primeiro lugar eles envolvem-se com o outro e o próximo passo é envolverem-se com o Mundo ... com as questões globais” (Laundbjerg, Anexo 3, p. 2).*

#### **4.2.11. A oferta formativa do IPC – cursos de longa e curta duração**

Anualmente o IPC organiza dois cursos de longa duração: O curso de Outono tem 18 semanas e o de Verão 22 semanas (existindo a opção de apenas frequentar as últimas 12 semanas).

Durante a minha semana no IPC pude reparar que alguns dos estudantes já se encontravam no seu segundo curso (tinham participado no curso de Outono de 2010) e que outros tencionavam inscrever-se no Curso de Outono de 2011.

Em termos dos cursos de curta duração, a oferta do IPC desceu drasticamente nos últimos anos<sup>102</sup>, e actualmente dinamiza um Curso de língua e cultura Inglesa (quatro semanas), de língua e cultura Dinamarquesa (3 semanas), um curso de uma semana sobre Tango Argentino e um Seminário de 3 dias sobre a Índia.

Todos os anos é ainda realizada a “Global Week” – uma semana de workshops dinamizados por e para antigos estudantes do IPC.

#### **4.2.12. A meta do IPC e dos seus estudantes**

*“Uma das minhas ex-estudantes, quando acabou o curso disse-me «Oh, eu não sei o que aprendi, mas nunca o esquecerei!» Para mim é isto ... Ela disse-o convictamente. Ela estava consciente que algo lhe tinha acontecido durante a sua estadia numa Escola Popular. Mas, era difícil descrever. E é assim, quando mudas enquanto pessoa” (West, Anexo 2, p. 2).*

---

<sup>102</sup> No Documento IPC – Three Year Plan (2010-2012) vem referenciado que a descida na oferta de cursos de pequena duração se deve à mudança de uma Associação – que trabalhava em parceria com o IPC na organização destas ofertas formativas – para Copenhaga. Desta forma, no mesmo documento está espelhada a necessidade de dinamizar novas parcerias com vista à criação de novos cursos.



Quando se inicia um curso com pontos de partida (nacionalidade, idade, histórias de vida, etc.) diferentes, com motivações igualmente distintas e se vai construindo progressivamente um período de formação com os outros (estudantes e professores), é normal que seja muito difícil antever os respectivos resultados.

Quando falamos numa educação assente em valores como a democracia, a responsabilidade social ou a sustentabilidade, essa dificuldade de previsão aumenta consideravelmente.

Quando inerente à participação num curso está o envolvimento na comunidade, decorrente da convivência e da partilha de uma grande variedade de momentos e actividade, percebemos que mais importante que os resultados serão os processos de aprendizagem.

Quando esses processos de aprendizagem procuram o desenvolvimento do estudante enquanto pessoa e cidadão do mundo, devemos dar-lhe a liberdade de perceber por ele próprio o que aprendeu.

*“A ideia de que a experiência no IPC tem ajudado mais a abrir horizontes e a mostrar possibilidades do que propriamente ajudar a fazer definições (ou escolhas) é comum, muitos dos estudantes, especialmente os mais novos, mostram-se muito indecisos sobre os passos a tomar futuramente. A professora nunca dá conselhos directos, mas tenta ajudar um pouco na desconstrução de algumas ideias: «queres fazer isso porquê, como, ... é possível?». Há uma aluna que tem uma frase bem interessante: «Agora as coisas ainda estão muito quentes e presentes ... Acho que depois de chegar e tudo começar a assentar, vou ter mais condições para tomar decisões.»” (História de Vida, Anexo 1, p. 35).*

É, portanto, com base nesta ideia de crescimento pessoal que deverão ser entendidos os objectivos para os estudantes do IPC, definidos no documento de planeamento do IPC (IPC Three Year Plan [2010-2012], p.2):

*“Para atingir um desenvolvimento pacífico e sustentável do Mundo, os seus cidadãos do futuro devem ser capazes de conduzir uma co-cidadania activa e global, e assim:*

- Activamente, e com a mente aberta, envolver-se no desenvolvimento político, tanto nacional como internacionalmente;*
- Analisar e relacionar-se criticamente com o constante volume de informação e de notícias;*
- Ganhar uma perspectiva política e desenvolvimentista;*
- Ouvir e compreender pessoas cujos contextos culturais, sociais, religiosos e políticos sejam diferentes dos seus.”*

#### 4.2.13. Em jeito de Conclusão

A escolha do IPC para o local da realização do trabalho de campo reflectiu, como descrevi no capítulo dedicado à metodologia, motivos de índole essencialmente prática.

Tal como já, por diversas vezes, referido, não existirá uma Escola por excelência representativa de toda a tradição do Movimento das Escolas Populares e, ao mesmo tempo, todas o são. No entanto, o International People's College encerra a característica única de ser uma Escola Internacional. Algumas das pessoas com quem falei antes de partir para o terreno, questionaram-me sobre esta escolha e se não seria melhor visitar uma Escola “mais dinamarquesa”. Confesso que ponderei a situação, mas a verdade é que por não ter qualquer domínio da língua dinamarquesa, perderia muito mais do que ganharia por uma virtual maior proximidade com o modelo tradicional de Escola Popular.

Recupero esta questão por sentir que, tal como abordado na respectiva resenha histórica, o IPC vive na “tensão” constante entre a componente de Escola Popular e a componente de Escola Internacional – a relatada questão da utilização de músicas internacionais em detrimento do *songbook* das Escolas Populares, parece-me um bom exemplo desta “tensão”.

Pelo que pude observar, reflectir e posteriormente relatar ao longo deste capítulo, as práticas inerentes à dimensão internacional do IPC, provocam apenas o óbvio afastamento da questão do “amor por todas as coisas Dinamarquesas”. No entanto, se primeiramente a demanda “nacionalista” de Grundtvig provem de um contexto muito específico de necessidade de independência, posteriormente a própria evolução do Mundo – principalmente no período que se seguiu à II Guerra Mundial – veio causar grandes transformações no Movimento das Escolas Populares.

Sem querer, por um lado voltar à hipotética questão se Grundtvig gostaria ou não da ideia de Escola Popular Internacional, ou por outro, de fazer qualquer tipo de avaliação em relação ao cumprimento ou não das orientações Grundtvigianas por parte do IPC, a minha reflexão sobre o que li e o que pude observar, é que o projecto de Peter Manniche de promoção do relacionamento entre os diferentes povos numa matriz construída a partir do pensamento Grundtvigiano e da tradição das Escolas Populares, continua a fazer sentido e continua a ser trabalhado pelas novas gerações de professores e estudantes do International People's College.

Na conversa que tive com os responsáveis da Associação das Escolas Populares, Thor West refere que a formação nestas Escolas é caracterizada por abordar um triângulo de aspectos – a vida social, a intervenção política<sup>103</sup> e as matérias trabalhadas (Anexo 2, p. 4).

Numa análise mais superficial, os aspectos “melhor conseguidos” aparentam ser os vértices relativos à vivência em conjunto – o referido termo *samvær* – até porque a minha visita foi realizada quase no fim do Curso, e o da temática do conhecimento e das relações internacionais. A vertente democrática mais interventiva está muito menos presente do que nas quentes décadas de 60 e 70 do século XX.

---

<sup>103</sup> À Educação para a Democracia.

No entanto, e tal como abordado nas questões relativas à construção do currículo, ao tipo de ensino e à gestão da escola, a diminuição do carácter explícito e ritualizado da vivência democrática, não parece implicar a redução da importância dos objectivos respeitantes à cidadania, à participação e à própria democracia. Pelo contrário, parece outrossim indicar que são parte integrante do dia-a-dia da Escola, e que mais do que faladas, são praticadas.

## Conclusão

Como referi na introdução desta dissertação, a decisão de investigar o pensamento educativo de NFS Grundtvig foi inspirada pelo discurso de Jørgen Carlsen<sup>104</sup>. No momento em que tomei a decisão de enveredar por este tema, a informação que tinha sobre Grundtvig e sobre as Escolas Populares Dinamarquesas era muito reduzida, mas suficiente para alimentar uma grande vontade de conhecer mais.

Penso que a pergunta de partida da dissertação “Quais foram os Contributos do Pensamento Educativo de NFS Grundtvig para a Educação de Adultos?” reflecte não só essa vontade, como também o carácter exploratório deste projecto de investigação.

Não tendo descoberto qualquer referência ao trabalho de Grundtvig e das Escolas Populares na literatura nacional, parti do pressuposto de que esta dissertação poderia constituir uma modesta contribuição para dar a conhecer a obra de Grundtvig no nosso país. Pelo que já foi dito, a investigação necessária para atingir essa meta, constituiu em si um enorme processo de aprendizagem individual.

Desta forma, penso que a própria estrutura da dissertação reflecte esse processo. Vimos anteriormente que Nikolaj Frederik Severin Grundtvig não foi um “típico” teórico, ou mesmo prático, do campo Educacional. Vimos inclusive, que os pensamentos por ele produzidos sobre esta dimensão da actividade humana constituem apenas um fragmento da sua vida e obra, e simultaneamente reflexo dessa mesma vida e obra.

Esta investigação permitiu ainda perceber que o corpo essencial das ideias de Grundtvig foi canalizado para a construção gradual de um projecto de “Escola Popular para Adultos”. Projecto este assumido por um conjunto de educadores Dinamarqueses, dos quais devemos destacar Christian Flor e, principalmente, Christen Kold. Estas experiências pedagógicas, inspiradas por Grundtvig, levadas a cabo na segunda metade do século XIX vão formar os alicerces do Movimento das Escolas Populares Dinamarquesas.

Com mais de 150 anos de história, o Movimento das Escolas Populares atravessou um período de radical transformação da Dinamarca – que descreveu um interessante projecto de modernização pacífica e cooperativa. De facto, analisando os dados actuais sobre este pequeno país do Norte da Europa, sobretudo no que respeita a questões como os níveis de bem-estar da sociedade ou o índice de equidade social, é difícil imaginar que a Dinamarca constituísse um dos países mais pobres da Europa no início do séc. XIX.

Esta dissertação procurou ainda perspectivar a importância atribuída pela sociedade Dinamarquesa às práticas das Escolas Populares, concretizada a partir do seu enquadramento no sistema educativo Dinamarquês e ilustrada pelo forte investimento económico do Estado.

---

<sup>104</sup> Discurso na Conferência do X aniversário do Programa Comunitário Grundtvig, dedicado à Educação de Adultos.

Por outro lado, foram ainda investigadas as ramificações externas do Movimento e o espalhar da “palavra” de Grundtvig. Apesar da forte componente nacionalista<sup>105</sup>, as práticas além fronteiras da Dinamarca demonstram que os contributos de Grundtvig – que seguidamente tentarei desenvolver mais pormenorizadamente – contêm uma dimensão universal. A questão internacional, sobretudo no que respeita à forma como, principalmente nas últimas décadas, tem sido trabalhada em comunidades de países em vias de desenvolvimento, é na minha opinião um assunto que merecerá um maior aprofundamento.

O percurso de investigação levou-me a analisar, recorrendo sobretudo à revisão de literatura, as principais características do Movimento das Escolas Populares. Esta análise permitiu obter uma perspectiva simultaneamente mais prática e mais reflectida das propostas de Grundtvig, e conduziu à ideia de que as práticas das Escolas Populares, deverão ser vistas como o complemento directo do pensamento Grundtvigiano.

Em conformidade com esta última ideia, e se me for permitido, nesta altura, fazer uma correcção à pergunta de partida. O que procurei responder através da investigação que serve de base a esta dissertação foi: Quais foram os Contributos do Pensamento Educativo de NFS Grundtvig e das práticas do Movimento de Escolas Populares Dinamarquesas para a Educação de Adultos?

Finalmente, a investigação passou ainda pela realização de uma visita, com a duração de uma semana, a uma Escola Popular Dinamarquesa – O International People’s College (IPC) – com o fim de realizar um estudo com uma componente, essencialmente, etnográfica.

O trabalho de campo realizado no International People’s College constituiu um momento extremamente interessante e importante na elaboração desta dissertação, uma vez que permitiu ilustrar muitas das ideias trabalhadas através da pesquisa bibliográfica e documental, mas principalmente, pelos contributos que trouxe para a reflexão.

Por motivos de vária ordem, mas essencialmente práticos<sup>106</sup>, o processo de investigação não seguiu exactamente a sequência “Grundtvig – Escolas Populares – Trabalho de Campo no IPC”. Essa sequência foi, no entanto, seguida na redacção da dissertação o que permitiu realizar um processo progressivo de reflexão e análise. Assim, por exemplo, no trabalho de caracterização das actividades do IPC tentei sintetizar as observações realizadas, com as ideias construídas na análise das Escolas Populares, por sua vez, apoiada nas propostas aventadas por Grundtvig.

Descrito o processo de investigação, interessa agora sintetizar as principais reflexões e conclusões do trabalho.

---

<sup>105</sup> Como referido ao longo desta dissertação, é importante enquadrar esta dimensão “nacionalista” no contexto temporal e social em que foi pensada por Grundtvig e praticada pelas Escolas Populares, e não proceder apenas à sua leitura com a conotação actual do termo “nacionalista”.

<sup>106</sup> Refiro-me principalmente a questões relacionadas com a disponibilização dos livros consultados ou aos condicionalismos (calendário escolar do IPC e a minha agenda profissional) inerentes ao trabalho de campo.

## **NFS Grundtvig e as Escolas Populares Dinamarquesas: Contributos para a Educação de Adultos**

Os contributos do pensamento de Grundtvig e da prática das Escolas Populares podem, na minha opinião, ser enquadrados em dois planos. Num primeiro plano, mais prático, serão abordados os princípios educativos subjacentes às propostas aventadas por Grundtvig para as Escolas Populares e à forma como estas os têm vindo a concretizar.

O segundo plano, mais vasto, corresponde à filosofia – ou ao espírito, como muitos dos autores consultados se referem – em que se enquadram os citados princípios e a evolução das Escolas Populares.

### **Os princípios educativos subjacentes às propostas de Grundtvig e das Escolas Populares**

#### ***Integração dos estudantes (adultos) no processo de aprendizagem e de produção de conhecimento***

*“A educação é o que acontece à outra pessoa, não o que sai da boca do educador. Deverás depositar confiança no aprendente apesar do facto das pessoas com que estás a lidar poderem, superficialmente, parecer que não merecem essa confiança. Se acreditas na Democracia, como eu acredito, tens de acreditar que as pessoas têm dentro delas a capacidade de desenvolver a faculdade de se governarem a elas próprias. Tu tens de acreditar nesse potencial e trabalhar no pressuposto que ele é verdadeiro.”* (Horton, 1990, p.131).

A participação do estudante no processo de aprendizagem é um dos pontos estruturais das propostas de Grundtvig e das práticas das Escolas Populares. Ao longo desta dissertação, foi possível constatar a presença deste princípio em questões como a construção colectiva do currículo, seja através da utilização da história pessoal e das condições de vida dos estudantes, seja através da ênfase atribuída aos métodos de trabalho participativos.

Associada ao carácter participativo e produtivo dos estudantes, está ainda a progressiva evolução do papel dos professores: do Mestre detentor do conhecimento para o facilitador de metodologias como o debate ou o trabalho cooperativo.

Este princípio está ainda presente na participação do corpo estudantil na gestão dos próprios estabelecimentos. Neste aspecto, a ideia avançada por Grundtvig de que a gestão da escola deveria seguir o modelo da nação – ou seja, o conselho escolar deveria assumir o papel das assembleias populares – assume um carácter particularmente inovador. Tão inovador, que na primeira fase de evolução das Escolas, cuja gestão assume sobretudo um carácter conservador e patriarcal, ela não foi de todo seguida. As descrições do percurso histórico das Escolas e do caso particular do IPC, permitem-nos, no entanto, concluir que, principalmente após o período revolucionário das décadas de 60 e 70 (do século XX), a voz dos estudantes começou a ser ouvida e considerada.

### ***O princípio da Liberdade***

*“Existe uma série de condições de acordo com o pensamento de Grundtvig. Uma das condições mais importantes é a liberdade. A Educação deve ser livre de determinados limites; tem que ser livre para poder fazer algo diferente, ...”* (Bugge cit. por Warren, 1998, p. 41).

Para que a escola popular consiga perseguir o objectivo de se dirigir para a Vida, torna-se necessário construir um ambiente seguro para a aprendizagem e para a experimentação. É, portanto, com esse horizonte aberto – utilizando a imagem de Søren Laundbjerg, o actual director do IPC (Anexo 3, p.2) – que devemos compreender a necessidade, acerrimamente defendida por Grundtvig, e adoptada pela prática das Escolas Populares, de libertar o processo educativo de amarras como os exames, os certificados, a utilização dos livros/manuais como fonte principal de informação, requisitos de admissão<sup>107</sup>, o currículo pré-definido ou o papel autoritário e central do professor.

### ***Interacção constante entre todos os actores***

*“No que respeita à lei, todos os cursos devem estar abertos a todas as pessoas que queiram ir para uma Escola Popular. A razão principal para isso é que o propósito de uma Escola Popular é ser um local de encontro para os jovens adultos poderem aceder a uma instrução, mas também para viver juntos e partilhar experiências.”* (West, Anexo 2, p.1).

A ideia de que o processo de aprendizagem não está limitado às aulas ou às actividades “extra-curriculares” é um dos principais alicerces das Escolas Populares. Vimos ao longo desta dissertação a importância atribuída à questão vivencial, à troca de experiências, às relações de amizade, à partilha de momentos como as refeições, ou ao trabalho conjunto para a manutenção da Escola, enquanto momentos privilegiados de aprendizagem.

Essa importância é ainda reforçada pelo princípio que a vivência conjunta não está limitada ao corpo estudantil, e que tanto professores como restantes funcionários devem ser parte integrante desta experiência educativa global.

Apesar de, como referido na introdução desta dissertação, Grundtvig ser considerado o “pai da Educação de Adultos no mundo ocidental”, a questão da parentalidade das ideias propostas parece-me, sinceramente, de somenos importância.

Pelo contrário, o facto de podermos encontrar muitos pontos de ligação entre os princípios descritos anteriormente tanto com a produção teórica como empírica da Educação de Adultos, constitui uma das principais pistas de investigação a explorar futuramente.

---

<sup>107</sup> Para além da idade (a partir dos 18 anos).

## **O espírito subjacente às propostas de Grundtvig e das Escolas Populares**

Como abordado no ponto relativo à origem do pensamento educativo de Grundtvig, o seu grande objectivo era o “Esclarecimento para a Vida” por parte do Povo Dinamarquês.

De seguida, são apresentadas os pontos que considero fundamentais na aplicação da ideia de “Esclarecimento para a Vida” no campo educativo e, mais especificamente, na experiência das Escolas Populares.

*“O que distingue o espírito da escola popular na educação é o seu objectivo de enriquecer e melhorar a vida. O seu segundo propósito – não muito longe – é a construção da comunidade.”* (Parke, 1989 cit. por Spicer, 2009, p. 31).

### ***Uma experiência educativa centrada na Vida***

*“E claro que é maravilhoso que o que aprendas numa Escola Popular possa ser usado na tua carreira, ou na tua vida profissional, por exemplo. Mas eu também acho que, para muitos daqueles que cá vêm, eles retiram simplesmente uma perspectiva diferente do Mundo que utilizarão na sua vida diária, na sua forma de pensar e de resolver os problemas ... e isso é igualmente valioso. Portanto, não é só um «empowerment» político ..., mas também é simplesmente algo que actua no nível pessoal, que cada um dos estudantes saia daqui, de alguma maneira, enriquecido e com uma perspectiva mais vasta. Isso para mim, é bom!”* (Laundbjerg, Anexo 3, p. 8).

Mais do que o ensino especializado numa temática ou do que a procura de qualificação para mercado de trabalho, a experiência das Escolas Populares procura uma abordagem holística da pessoa enquanto ser humano. A educação assume o objectivo de abarcar todas as dimensões da vida, o que é visível no carácter generalista e alargado dos conteúdos oferecidos e na componente vivencial, destacada anteriormente.

Por outro lado, as Escolas Populares não pretendem colocar-se à margem da sociedade. Apesar das duras críticas ao modelo escolar, Grundtvig nunca concebeu a Escola Popular como substituto ao sistema educativo da altura, ou por exemplo, às Universidades. A ideia sempre foi ser complementar. Esta ideia é ainda visível nas mais diversas motivações que levam os estudantes a ingressar numa Escola Popular.

### ***O Envolvimento e a construção de um sentido de Comunidade***

*“Se uma classe se considera como superior ao espírito das pessoas comuns;  
Então a cabeça, as mãos e os pés cairão por si próprios de forma ridícula.  
Então a nação ruirá. Então a história chegará ao fim.  
Então o Povo terá sido adormecido,  
E não o poderás voltar a acordar.”*

Hino 156 do *songbook* das Escolas Populares Dinamarquesas (Grundtvig cit. por Borish, 1991, p. 178).



A defesa da interacção entre todos os membros da Comunidade e da nação Dinamarquesa, foi uma das ideias fundamentais apresentadas por Grundtvig, não só em forma de proposta para as Escolas Populares como no próprio plano da Comunidade.

No que respeita às escolas, Grundtvig pretendia juntar todas as camadas da sociedade – dos agricultores aos futuros funcionários e dirigentes públicos. Como visto na descrição da evolução histórica das Escolas Populares, este objectivo só vem a ser atingido numa fase mais tardia – timidamente durante a primeira metade do século XX<sup>108</sup> e solidamente no período de industrialização que se seguiu à II Guerra Mundial.

Ainda que no século XIX as escolas tenham assumido um carácter predominantemente rural, o ideal de vida comunitária e a inerente componente de envolvimento – o «*take part*» tão mencionado pelos responsáveis da Associação de Escolas Populares (Anexo 2) – não só esteve presente, como é apontado por muitos, como o responsável por uma das chaves do desenvolvimento da nação Dinamarquesa – O movimento cooperativo.

*“Nos anos que se seguiram ao período de grande explosão das Escolas (1864 – 1876), estas tornaram-se numa parte integrante da paisagem rural Dinamarquesa. As escolas atingiram uma dupla tarefa.*

*Em primeiro lugar, forneceram um tipo de educação que promoveu o contexto social dos pequenos proprietários agrícolas e capacitaram-nos a transcender o provincianismo das pequenas cidades e vilas.*

*Em segundo lugar, facilitaram uma experiência interpessoal intensa de forma a «harmonizar internamente os diferentes interesses pessoais dos agricultores independentes através do estabelecimento de uma compreensão ideológica comum.». Quando um estudante completava a sua estadia numa escola popular e voltava à sua região, era mais do que natural juntar-se a um círculo de pessoas que haviam sido transformados pela mesma experiência” (Borish, 1991, p.202).*

Ou, como defende Peter Manniche, fundador do IPC:

*“As escolas tendem a despertar nos jovens o sentimento do que o indivíduo deve à comunidade, um sentimento de confiança nos outros e uma vontade de fazer sacrifícios para o bem comum ... O ideal de liberdade com responsabilidade das escolas populares, tornou-se uma força ética nas cooperativas” (Manniche cit. por Stabler, 1987, p. 18).*

Para além das cooperativas, desenvolve-se uma série de actividades comunitárias de índole educativa, cultural e desportiva. Para alguns dos autores consultados, sobretudo Borish (1991) e Stabler (1987), a raiz da tradição de Educação não-formal de adultos – denominada por *Folkeoplysning* – abordada no ponto desta dissertação dedicado ao Sistema Educativo Dinamarquês, está igualmente fortemente ligada à actividade das Escolas Populares.

---

<sup>108</sup> Sendo que o IPC – como abordado na primeira parte do capítulo 4 – constitui uma excepção, pela ligação do seu fundador, e primeiro director, ao movimento sindicalista.

As questões da vida em comunidade, do envolvimento e da democracia surgem ainda associadas a uma das características fundamentais da sociedade dinamarquesa: a coesão social.

*“A democracia não é apenas a exigência pelos nossos direitos; mas é, em primeiro lugar, assumir a devida responsabilidade tanto nas pequenas como nas grandes sociedades. De outra forma, toda a gente vive no seu pequeno meio com uma atitude limitada: «Nós sabemos tudo. Nós reunimo-nos com pessoas da nossa classe. Professores com professores, médicos com médicos. Nós não sabemos como vivem as outras pessoas»”* (Ingberg cit. por Warren, 1998, p. 29).

## **NFS Grundtvig e as Escolas Populares Dinamarquesas: Desafios para a Educação de Adultos**

Apesar dos quase dois séculos que nos separam da apresentação do pensamento de Grundtvig para a educação de adultos e das primeiras Escolas Populares, muitas das ideias e das propostas apresentadas continuam a ser válidas na actualidade. Arriscaria mesmo, em afirmar que muitas delas são hoje ainda mais prementes do que no passado. Desta forma, gostaria de lançar duas questões que, na minha opinião, podem ser pertinentes para o debate actual sobre a Educação de Adultos.

### ***A cultura da diversidade vs a cultura da Normalização***

Como analisado ao longo desta dissertação, Grundtvig mostrou-se relutante em apresentar directivas específicas para as Escolas Populares, justificando que a vida não pode ser planeada antes de ser vivida e afirmando que o projecto deveria ser desenvolvido por aqueles que o decidissem assumir.

Mais do que criar dificuldades pela ausência de “um caminho anunciado”, a ausência de um projecto educativo completo e sistemático terá contribuído para o desenvolvimento de algumas das características principais do Movimento das Escolas Populares, que estão na base da sua capacidade de adaptação aos desafios colocados ao longo dos seus mais de 150 anos de história:

- a) A pluralidade de temáticas, ideologias e de práticas;
- b) A flexibilidade: a história dos 90 anos do IPC, resumida no quarto capítulo, é um bom exemplo de capacidade de adaptação aos desafios colocados pela sociedade;
- c) A autonomia: como muitas vezes sublinhado ao longo da dissertação, a assunção dos valores próprios de cada Escola é assumida e valorizada.

É assim ponto assente que o projecto deverá ser construído por quem o está a viver e não por regulamentações centrais:

*“Existe um amplo acordo tanto entre a maioria da população e o Parlamento que não pode ser deixado ao monopólio das autoridades públicas, assentar as regras sobre o verdadeiro caminho da Vida”* (Carlsen e Borgå, 2010, p. 25).

Da mesma forma, os casos de sucesso não são considerados como soluções perfeitas nem generalizáveis, pois as experiências que correram bem num determinado contexto podem não acontecer noutra. Esta ideia é evidenciada na questão relativa à importação do modelo das Escolas por outras comunidades, especialmente no terceiro mundo, ou seja, no debate: modelo da inspiração vs modelo da cópia.

*“Copiar, eu penso, que é sinceramente contra produtivo, enquanto a inspiração deve representar um impulso para fazer aquilo que tu pensas que é necessário de acordo com o teu contexto e as tuas bases”* (Bugge cit. por Warren, 1998, pp. 54-55).

A tradição das Escolas Populares mostra-nos assim que as diferenças não só não deverão ser esbatidas e combatidas, como deverão ser destacadas e valorizadas. Nesse sentido, o exemplo do IPC enquanto escola internacional serve de referência, pois, como referido pelo seu director, a confrontação das diferenças permite-nos “espelhar-mo-nos a nós próprios”.

*“Atravessar fronteiras é tomar os primeiros passos em direcção a conhecermo-nos melhor numa escola experimental ou numa comunidade. (...) é construir uma cultura democrática mais vasta, uma que valorize as diferenças, promova o diálogo e partilhe o poder. Em última instância, é construir uma sociedade civil que cuide (nurtures) dos seus cidadãos e lhes permita chegar para além da sua luta pela sobrevivência material. É aqui que Grundtvig e as Escolas Populares florescem na sua plenitude”* (Spicer cit. por Warren, 1998, p. 184).

### ***A construção colectiva da democracia***

*“Nenhuma ciência em particular, nenhum partido político, nenhuma filosofia ou religião podem lidar com estas questões [debate sobre os valores da sociedade] sozinhos. Elas devem ser resolvidas através da abordagem a que Grundtvig chamou de «interacção viva». Isto ainda é mais evidente hoje do que no tempo de Grundtvig”. Essas questões devem ser trazidas à luz, onde possam ser vistas por toda a gente, dentro da esfera comum da vida, onde outras dimensões, como a poesia ou a história, estejam igualmente presentes.”* (Henningsen, 1993, p. 295).

O pensamento educativo de Grundtvig resultou da inquietação provocada pela adopção de um sistema de Monarquia Constitucional e da criação das Assembleias Populares. A participação nestas Assembleias provocaram entusiasmo, pela descoberta do poder da palavra viva dos seus concidadãos, mas também receio que o sistema democrático viesse a cair na mesma lógica do absolutismo: uma sociedade composta pela Elite “iluminada” e por um povo amorfo e longe dos centros de decisão.

A proposta de Grundtvig, assumida pelas Escolas Populares, seguiu assim no sentido de despertar junto dos Dinamarqueses, a paixão pela vida, pela cultura, pela língua e pela história do seu país. Grundtvig e as Escolas Populares focalizaram a sua atenção no desenvolvimento de duas capacidades: ouvir e falar, para que dessa forma, os estudantes aprendam colectivamente a interagir, e conseqüentemente a intervir, participar e a cooperar.

A dimensão da vivência conjunta e de interação permitiu que a construção da identidade do Povo Dinamarquês fosse construída colectivamente, reforçando o poder interventivo do povo e esbatendo as diferenças com a Elite.

A primeira fase das Escolas Populares assumiu, como visto anteriormente, um carácter rural reflectindo a organização da Sociedade Dinamarquesa de então. O processo de modernização - industrialização e urbanização – vivido no período pós II Guerra Mundial alargou a base de recrutamento das Escolas Populares e assim a dimensão da interação entre os diferentes sectores da sociedade, e concomitantemente alargar as bases de construção da identidade do Povo Dinamarquês.

Finalmente, as Escolas Populares Dinamarquesas, inspiradas por Nikolaj Frederik Severin Grundtvig, têm contribuído para a construção conjunta da Democracia através da promoção da aprendizagem colectiva das capacidades que estão subjacentes à prática democrática: ouvir, falar, afirmar e defender o que se pensa, discordar, reflectir, cooperar, propor, intervir, conviver e experimentar.

*“Ao possibilitar o acesso do povo, não só ao conhecimento e a novas capacidades, como também a um novo tipo de auto-conscientização, a ideia e as práticas do «esclarecimento do povo» ajudaram a constituir uma ponte entre o «Povo» e a «Elite». Desta forma, o argumento utilizado por Olof Palme – enquanto Ministro da Educação – de que a Suécia era definida como uma democracia construída a partir de milhares de study circles, representa bem mais do que qualquer oca retórica” (Kosgaard, 2002, p. 16).*

Para além dos textos de Grundtvig traduzidos para a língua inglesa por Knudsen (1976) e Lawson (1991), o livro de Steven Borish (1991) sobre “as Escolas Populares Dinamarquesas e o caminho não-violento da Dinamarca para a modernização”<sup>109</sup> constituiu uma das principais referências para o meu trabalho, dada a riqueza e extensão do estudo realizado e dado o interesse das reflexões do seu autor.

Nesse sentido, gostaria de concluir a minha dissertação com mais uma dessas reflexões que penso ser de particular interesse:

*“A Escola Popular é uma experiência em liberdade, e como tal deverá possibilitar ao aluno o direito de falhar, de usar mal essa liberdade se assim for o caso. Caso contrário, a liberdade não foi real. Para além disso, quem poderá dizer o que é o insucesso neste contexto? Talvez nesta fase da vida o que o estudante necessita é de um período de «descompressão cultural» na qual todas as formas de aprendizagem de matérias sejam secundárias em relação a uma experiência social positiva num ambiente seguro e pacífico. Por outro lado, quem poderá dizer que sementes foram plantadas nessa altura sem o estudante se aperceber delas, sementes que vão amadurecer num ano, em dois anos, ou em dez? Que novos modelos de comportamento foram assumidos pelo estudante que irão influenciar a sua vida num sentido positivo depois de ela ou ele deixar a escola? A longo prazo, qual é o valor inquantificável para uma sociedade democrática que a leva a apoiar uma instituição, na qual membros de todos os sectores e*

---

<sup>109</sup> Subtítulo da Obra “The Land of the Living”.

*classes dessa sociedade se podem encontrar pacífica e positivamente por um período das suas vidas para explorar as suas possibilidades, aliviados da luta competitiva pela sobrevivência? Que benefícios, tangíveis ou intangíveis, em termos da cooperação social são encorajados pela existência destas escolas? Eu não posso dar respostas definitivas, mas recuperando os resultados dos estudos de [Richard] Estes<sup>110</sup>, eu sou tentado a conjecturar que o desenvolvimento das Escolas Populares é um factor que assumiu um papel fundamental na tranquilidade e no alto nível de cooperação social que têm caracterizado o caminho Dinamarquês para a modernização” (Borish, 1991, pp.387-388).*

---

<sup>110</sup> Richard Estes conduziu dois estudos “The Social Progresso of Nations” (1984) e “Trends in the World Social Development” (1998). Com o objectivo de avaliar a qualidade de vida em 107 países, o estudo de 1984 levou à criação do “Índice de Progresso Social”. No último estudo realizado – que cobria o período entre 1970 e 1990, a Dinamarca ficou em primeiro lugar.

## Bibliografia

AFONSO, Natércio (2005). *Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. Porto: ASA Editores, S.A.

ALLCHIN, A. M., JASPER, D., SCHJØRRING, J. H. & STEVENSON, K. (eds.) (1993). *Heritage and Prophecy. Grundtvig and the English-Speaking World*. Aarhus: Aarhus University Press.

ALLCHIN, A. M. (1997). *N. F. S. Grundtvig. An Introduction to his Life and Work*. Aarhus: Aarhus University Press.

ALLCHIN, A. M., BRADLEY, S. A. J., HJELM, N. A. & SCHJØRRING, J. H. (eds.) (2000). *Grundtvig in International Perspective. Studies in the Creativity of Interaction*. Aarhus: Aarhus University Press.

BOGDAM, Robert & BIKLEN, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

BORISH, Steven M. (1991). *The Land of the Living: The Danish folk high schools and Denmark's non-violent path to modernization*. Nevada City, California: Blue Dolphin Publishing, Inc.

BORISH, Steven M. (1991). "Stick Your Finger Down in the Soil and Smell Where You Are": Some Thoughts on the Implication of the Folk High School Model in an International Perspective. Zøllner, Lilian & Andersen, Anna Marie (Eds) (1995). *Enlightenment in an International Perspective*. Vejle: Nornesalen & Kroghs Forlag Ltd. pp. 44-64.

BUGGE, K. E. (1983). Grundtvig's Educational Ideas. Thodberg, Christian & Thyssen, Andreas Pontoppidan (eds.) (1983). *N. F. S. Grundtvig. Tradition and Renewal*. Copenhagen: Det Danske Selskab, pp. 211-225.

BUGGE, K. E. (1995). Some International Varieties of Grundtvig Inspiration. Zøllner, Lilian & Andersen, Anna Marie (Eds) (1995). *Enlightenment in an International Perspective*. Vejle: Nornesalen & Kroghs Forlag Ltd. pp. 185-195.

BUGGE, K. E. (2000). Some International Varieties of Grundtvig Inspiration. Allchin, A. M., Bradley S. A. J., Hjelm, N. A. & Schjørring (eds.) (2000). *Grundtvig in International Perspective. Studies in the Creativity of Interaction*. Aarhus: Aarhus University Press, pp. 185-192.

CARLSEN, Jørgen & BORGÅ, Ole (2010). *The Danish Folkehøskole*. København: The Royal Danish Ministry of Foreign Affairs.

CARLSEN, Jørgen (2010). *How to Know Why? Speech at the Grundtvig 10<sup>th</sup> Anniversary Conference, København, September 23<sup>rd</sup> 2010*. (Texto Policopiado).

EICHBERG, Henning (ed.) (1992). *Schools for Life*. København: The Association of the Folk High Schools.

HENNINGSEN, Hans (1993). The Danish Folk High School. Allchin, A. M., Jasper, D., Schjørring, J. H. & Stevenson, K. (eds.) (1993). *Heritage and Prophecy. Grundtvig and the English-Speaking World*. Aarhus: Aarhus University Press. pp. 283-297.

HORTON, Miles (1990). *The Long Haul*. New York: Teachers College, Columbia University.

KORSGAARD, Ove (2002). Other dreams, Other Schools! Around N. F. S. Grundtvig and the Danish Folk High Schools. *Journal of World Education*. Volume 32, No. 2. Viby: Association for World Education, pp. 2-39.

KNUDSEN, Johannes (ed) (1976). *N. F. S. Grundtvig. Selected Writings*. Philadelphia: Fortress Press.

KNAUTZ, Kathrin, SOUBUSTA, Simone & STOCK, Wolfgang G. (2010). *Tag Clusters as Information Retrieval Interfaces*. Proceedings of the 43rd Hawaii International Conference on System Sciences – 2010. (Documento recolhido da internet no endereço: <http://arxiv.org/ftp/arxiv/papers/1003/1003.1048.pdf>)

KULICH, Jindra (2002). *The Residential Folk High School Question*. Education and Development. Kolkata: Jadavpur University, pp. 201-203.

LAWSON, Max (1991). *N. F. S. Grundtvig. Selected Educational Writings*. Helsinghør: The International People's College and The Association of the Folk High Schools.

LAWSON, Max (1993). *N. F. S. Grundtvig. Prospects: the quarterly review of comparative education*. Vol. XXIII, n.º 3/4. Paris: UNESCO International Bureau of Education, pp. 613-623.

LAWSON, Max (1996). *The International People's College 1921-1996. A celebration of Seventy Five Years of Working for Peace and International Friendship*. Helsinghør: The International People's College.

LUNDGAARD, Ebbe (ed) (1991). *The Folk High School 1970-1990. Development and Conditions*. København: The Association of Folk High Schools.

MARALS, J. I. (1912). *Bishop Grundtvig and the People's High School in Denmark*. Pretoria: Government Printer and Stationery Office.

SPICER, Chris (ed) (2009). *Lifted by the Heart. Writings from Option – Journal of the Folk Education Association of America*. New York: Circumstantial Productions.

STABLER, Ernest (1986). *Founders. Innovators in Education, 1830-1980*. Alberta: The University of Alberta Press.

THANING, Kaj (1972). *N.F.S. Grundtvig*. Odense: Det Danske Selskab.

THODBERG, Christian & THYSEN, Andreas Pontoppidan (eds.) (1983). *N. F. S. Grundtvig. Tradition and Renewal*. København: Det Danske Selskab.

WARREN, Clay (1987). *Grundtvig's Philosophy of Lifelong Education through the Living Word*. Sydney: Tompkins Institute.

WARREN, Clay (ed.) (1998). *Democracy is Born in Conversations. Recreating N. F. S. Grundtvig for Lifelong Learners Around the World*. New York: Circumstantial Productions.

WARREN, Clay (2009). *Andragogy and N. F. S. Grundtvig Revisited*. Pederson, Kim Arne et al (2009) Grundtvig Studier 2009. København: Danske Boghandeleres Kommissionsanstalt, pp. 165-187.

WEST, Thor (s/d). *Grundtvig Educational Ideas. A vision of Non-formal Education as a Key-factor in a Peaceful Development of Society* (Texto policopiado).

ZØLLNER, Lilian & ANDERSEN, Anna Marie (Eds) (1995). *Enlightenment in an International Perspective*. Vejle: Nornesalen & Kroghs Forlag Ltd.

## Fontes

Agência Dinamarquesa para a Educação Internacional (2010). *The Danish Educational System*. Brochura Institucional.

Governo da Dinamarca (2006). *Lei das Escolas Residenciais Privadas*. Informação recolhida da Internet: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R071>.

Holst, Carl (2005). *Report from the School Committee*. Ministério da Educação da Dinamarca. Informação recolhida da Internet: <http://pub.uvm.dk/2005/hoejskole/index.html>.

International People's College - Horário semanal do Curso de Primavera 2011.

International People's College Conceptual Frame.

International People's College Student Guide 2011.

International People's College - Subject Descriptions – Spring Term 2011.

International People's College Three Year Plan (2010-2012).

International People's College Three Year Plan (2010-2012). Appendix.

Ministério dos Assuntos Culturais da Dinamarca (s/d). *Non-Formal Adult Education*. Brochura Institucional.



## Diário de Campo

Dinamarca – 16 a 29 de Maio de 2011

“ À procura de Grundtvig e das Escolas Populares”

### Introdução

A ideia inicial para a elaboração deste Diário de Campo estava centrada na semana de observação no International People’s College (IPC) para observação de uma prática de Folk High School.

Uma vez que a bibliografia de e sobre Grundtvig em Portugal é, pelo que pude apurar, inexistente, tornou-se igualmente importante aproveitar a ida à Dinamarca para ler e recolher mais obras que servissem de complemento àquelas que tenho vindo a adquirir.

Como referido por autores como Clay Warren <sup>1</sup>, por exemplo, os Dinamarqueses têm uma expressão que defende que Grundtvig é encontrado nas fronteiras da Dinamarca. Como tal, sinto que será pertinente dedicar algumas linhas à minha experiência em solo Dinamarquês, mesmo antes de chegar ao IPC.

A minha intenção não é tentar imitar o trabalho de Steven Borish, o antropólogo autor do livro “Land of the Living”<sup>2</sup> – elaborado a partir da sua vivência de cerca de 3 anos na Dinamarca. A abordagem e a riqueza da recolha são bem diferentes. Da mesma forma, também não procuro de forma alguma generalizar as minhas impressões, formando ideias precipitadas – e pouco fundamentadas – da realidade dinamarquesa.

O objectivo desta recolha é sobretudo reunir observações e reflexões que mais tarde possam servir de ilustração às ideias aventadas na tese.

Desta forma, ao longo deste documento estão expostas as observações e reflexões realizadas ao longo dos 13/14 dias em solo Dinamarquês. Para além dos registos das observações das aulas ou de conversas informais, podem também ser encontradas algumas notas sobre a “realidade” Dinamarquesa.

O diário está organizado cronologicamente, com duas partes principais: a semana passada em Copenhaga e a experiência no International People’s College. No texto tentei ainda incluir algumas informações que ajudem a enquadrar algumas das situações descritas.

---

<sup>1</sup> Warren, Clay (1998) *Democracy is Born in Conversations*. Circumstantial Productions Publishing. Folk Education Association of America.

<sup>2</sup> Borish, S. M. (1991) *The land of the living: the Danish folk high schools and Denmark's non-violent path to modernization*. Nevada City, Calif., Blue Dolphin Publishing, 1991.

## Semana 1 - Copenhaga

### Dia 1 - segunda-feira, 16 de Maio de 2011

Estou alojado na casa de um colega da agência nacional Dinamarquesa – Frederik - o que alivia bastante os custos desta experiência. Decido fazer a viagem “casa” – Biblioteca a pé: são menos de 30 minutos e permite-me sentir um pouco mais o pulso da cidade.

A casa do meu colega situa-se no bairro de Christianhaus e para chegar ao centro da cidade tenho de atravessar um dos canais que rodeiam a cidade ... estou numa ilha diferente. A primeira grande diferença que um estrangeiro sente – principalmente se o estrangeiro for Lisboaeta – é o trânsito. É óbvio que há carros, muitos carros ... mas praticamente não se sentem porque existem muito mais bicicletas. É incrível a quantidade e variedade de bicicletas que vemos a circular nas ruas ou “estacionadas” em todo o tipo de pátios, passeios ou zonas especialmente dedicadas para esse efeito. O pátio interior do Centro Vartov não é excepção, não sendo fácil vislumbrar lugar para mais bicicletas.

#### Destaque: Vartov e o Grundtvigsk Forum

Vartov foi a última, e talvez a principal, paróquia dirigida pelo pastor Nikolai Frederik Severin Grundtvig (desde 1837 até à sua morte em 1872).

Actualmente, Vartov faz parte do Grundtvigsk Forum, uma sociedade Grundtvigiana fundada em 1898, com o objectivo de estudar e reinterpretar as ideias de Grundtvig e torná-las conhecidas na Dinamarca e no exterior.

O Forum é reponsável pela gestão da Biblioteca e da Academia Grundtvig sediadas em Vartov, onde ainda se podem encontrar três outras instituições de acolhimento e educação de crianças (incluindo uma creche a funcionar em regime nocturno) e ONG's como O Instituto Cultural Dinamarquês e a Associação de Museus Dinamarqueses. Vartov alberga ainda dois centros de estudo universitários: O centro de Investigação sobre Søren Kierkegaard e o Centro de Estudos de Grundtvig (gerido pela Faculdade de Teologia da Universidade de Aarhus).



Ilustração 1 - Estátua de NFS Grundtvig em Vartov

O pátio é dominado pela estátua de Grundtvig – a minha única recordação deste local, pelo qual passei em 2010, a quando da conferência do X aniversário do Programa Grundtvig.

Um dos momentos mais marcantes desta conferência foi o discurso de um Director de uma Escola popular Dinamarquesa, que se refere da seguinte forma a Vartov:

*“(...)This building is tightly connected with the name of Grundtvig, who has given name to the Grundtvig programme. The English proverb “My house is my castle” is very recognized also here in Denmark – like it probably is at most places. You might say that Vartov was the castle of Grundtvig. Not in a military sense, of course, but in a more spiritual sense. This is the castle of the most influential cultural movement in Danish history in the last two centuries.”<sup>3</sup>*

Chego um pouco depois das 9:00 da manhã e procuro a pessoa com quem troquei e-mails previamente. Liselotte Larsen é a bibliotecária. Explico-lhe um pouco mais detalhadamente qual o meu objectivo. Assim que terminamos a conversa, mostra-me as várias zonas da biblioteca onde poderei encontrar livros sobre Grundtvig e sobre as Escolas por ele idealizadas. A maioria dos livros desta biblioteca são, como seria de esperar, em Dinamarquês e focados na dimensão teológica do trabalho de Grundtvig – no fundo, a sua linha principal de trabalho.

A pequena dimensão da produção educacional é, pelo descrito, natural e previsível mas confesso que estava à espera de encontrar uma maior quantidade de obras. No entanto, não há sequer tempo para sentir qualquer tipo de decepção. Liselotte vai-me mostrando as várias áreas e destacando algumas obras. Falo-lhe num artigo de um autor americano que procuro há algum tempo e traz-me um dossier com uma série de artigos isolados, trabalhos fotocopiados ... mas não conseguimos encontrar o tal artigo. A meio da manhã, consegue descobri-lo numa das edições anuais de “Grundtvig Studier<sup>4</sup>”. Perfeito, e ainda por cima, vem acompanhado de um pequeno texto do autor datado de 2009.

A manhã é passada a explorar as várias prateleiras e a encher a secretária com diferentes volumes que poderão a vir muito interessantes.

A bibliotecária pergunta-me se quero almoçar com o pessoal de Vartov. Num dos outros edifícios há uma pequena cozinha e sala de refeições onde almoçam alguns dos funcionários. A refeição é preparada por uma das trabalhadoras: é simples (um prato quente, saladas, carnes frias, queijo, pão e todos os dias somos brindados com um bolo fresco – vamo-nos servindo à nossa vontade, de forma muito caseira) mas saudável e saborosa (mais um preconceito desfeito). Outra das vantagens é que é relativamente barata: 25 coras ... e hoje nem me deixaram pagar!

Os trabalhadores vão chegando progressivamente, reforçando a informalidade da refeição. Todos vão à cozinha buscar pratos e talheres, cada um arruma a sua loiça depois da refeição. A conversa passa por todos, e infelizmente há muito poucas coisas que consigo perceber – falam

---

<sup>3</sup> Carlsen, Jørgen (2010) *How to know why?* Discurso na Conferência do décimo aniversário do Programa Grundtvig, Copenhaga, 23 de Setembro de 2010.

<sup>4</sup> Grundtvig Studier é uma publicação anual do Centro de Estudos de Grundtvig (Faculdade de Teologia da Universidade de Aarhus) em cooperação com o Grundtvigsk Forum. Esta revista reúne artigos em Dinamarquês (na sua maioria), Alemão e Inglês de membros da Grundtvig Society sobre os mais diversos aspectos da obra de Grundtvig.

em Dinamarquês. Entretanto, chega Hans Grishauge – o director. Dá-me as boas vindas e pergunta o que venho fazer. Sempre numa atitude muito informal.

Como já referi não percebo o que dizem, mas não se percebe qualquer tipo de diferenciação no trato entre os diferentes trabalhadores e o director. Este participa muito activamente na conversa – tem ar de bom conversador.

A parte da tarde é passada a explorar os livros seleccionados e a tentar organizar a consulta e a estabelecer prioridades.

Inicio as leituras com alguns dos artigos do referido dossier.

O grande desafio hoje é mesmo o horário da biblioteca: Terça e quarta-feira a hora de encerramento é às 15:00. O meu tempo fica reduzido, até porque sexta-feira é feriado nacional. Mas Liselotte diz-me que posso chegar às 9:00 em vez das 10:00 indicadas no horário normal.

Dizem os estudos que os trabalhadores portugueses são dos que trabalham mais tempo na Europa. O horário da biblioteca assim como o das lojas – fecham na maioria dos dias por volta das 17:00<sup>5</sup> - vem reforçar esta ideia. No entanto, o horário do meu colega na agência Dinamarquesa é muito semelhante ao meu ... e tal como cá, muita das vezes, é necessário ficar até mais tarde.

Curiosamente, Frederik passou a segunda-feira no IPC. A escola está a organizar uma Visita de Estudo (uma actividade financiada pelo Programa Aprendizagem ao Longo da Vida)<sup>6</sup> e ele foi destacado para estar presente no primeiro dia da visita. Destaco esta questão porque Frederik acaba por me dizer que a Visita terá uma sessão na Associação das Folk High Schools, sessão esta em que poderei participar. Ainda em Lisboa, tinha conseguido um encontro na associação – marcado para quinta-feira – pelo que pondero se valerá a pena participar na sessão.

### **Dia 2 - terça-feira, 17 de Maio de 2011**

Breve nota sobre a questão climática: é verdade está um pouco mais frio do que em Lisboa, mas a grande diferença é a exposição solar. Às 4:00 horas o sol já nasceu e começa a invadir o meu quarto. Ontem às 22:00 “ainda era de dia” ... e no inverno a situação é a inversa. Na minha primeira aula na Faculdade com a professora Natália Alves – Sociologia da Educação do 2º ano – abordámos o tema das diferenças sociais entre o Norte e o Sul do país. A questão climática foi, na altura como na maior parte das vezes apontada de uma forma redutora e “preconceituosa”. A temática principal dessa aula era o conceito de Fenómeno Social Total.

---

<sup>5</sup> O horário de funcionamento varia ao longo dos dias da semana.

<sup>6</sup> Para além de dinamizar cursos de pequena e longa duração, o IPC desenvolve ainda outras actividades. Exemplo disso é a organização de uma Visita de Estudo com o tema “Global competence from a lifelong learning perspective”, realizada entre os dias 16 e 20 de Maio de 2011.

As Visitas de Estudo estão inseridas no Programa Transversal (Programa Aprendizagem ao Longo da Vida) e são destinadas aos actores dos diferentes sectores do sistema educativo com poder de influência e decisão na definição de políticas.

Pelo menos para este português, a simetria na exposição solar diária deve ajudar a compor o Fenómeno Social Total da Dinamarca.

Com as prioridades mais definidas, o dia é passado a ler e a tomar notas. Encontro uma referência a um artigo de Thaning<sup>7</sup> que penso ser interessante. O artigo é antigo (1964) e faz parte de uma publicação do Ministério dos Negócios Estrangeiros Dinamarquês. Como sei que Frederik já trabalhou para este Ministério e que a política internacional continua a ser um dos seus interesses, calculo que para ele seja relativamente fácil encontrar o artigo. Envio-lhe uma mensagem para ver se me consegue obter o referido artigo.

Durante o almoço o tópico principal da conversa é uma das notícias do dia: uma das maiores empresas de mudanças foi apanhada a fugir aos impostos – não facturou uma série de receitas. Quem me explica/traduz é Liselotte e aproveito para questioná-la sobre mais uma das ideias feitas sobre os nórdicos: não se foge aos impostos. A bibliotecária diz que já foi pior, nos anos 80 era desporto nacional. Agora está bem mais difícil e quem foge já não se gaba. Fica exactamente por saber se por medo de ser apanhado ou por vergonha.

Como referido, a biblioteca fechou às 15:00 e aproveito para dar uma volta pela cidade. Entro em algumas livrarias e deambulo sem rumo. Há muita gente na rua o que sugere que Vartov não é caso único em relação ao horário de encerramento “precoce”.

Já em casa, vejo a questão do artigo com Frederik: está disponível em poucos sítios. O mais acessível é a biblioteca municipal que visitarei na quarta-feira, depois de sair da sessão da Associação.

### **Dia 3 - quarta-feira, 18 de Maio de 2011**

Percebo finalmente que não vou conseguir ler – nem muito menos estudar e tirar apontamentos de todas as obras: como tal, opto por estudar os índices e fazer uma leitura transversal dos textos para proceder a uma selecção. Defino prioridades: livros a tentar comprar, livros/artigos a copiar, livros a ler e tirar apenas alguns apontamentos.

Trabalho numa sala diferente dos outros dias e na volta de uma pausa para cigarro, reparo nuns livros que ainda não tinha visto: são obras de um engenheiro Japonês apaixonado pela cultura Dinamarquesa e pelo fenómeno das Folk High Schools - Shigeyoshi Matsumae. A história não me é estranha, tinha-a ouvido a quando da minha primeira visita à Dinamarca. Na altura fomos visitar uma Escola (Folk High School) que foi conhecida pela escola Japonesa: uma escola fundada por Matsumae.

Resumindo a história, Matsumae foi um engenheiro nipónico do princípio do século XX. Apesar da sua fama – criou o sistema de cablagem que permite a transmissão de dados por via marítima – entrou em conflito com o governo, principalmente com a sua filosofia militarista. Matsumae fez uma longa visita à Europa e nomeadamente à Dinamarca. Aqui visitou uma série de Folk High Schools, tendo-se apaixonado pelo sistema e levado a fundar a referida escola japonesa: A escola Bosei. Confesso que dediquei algum tempo a dar uma vista de olhos

---

<sup>7</sup> Thaning, Kaj (1964) Man First. Danish foreign office Journal. Copenhagen, 1964

nos livros, principalmente o livro que relata a sua experiência na Dinamarca. Os seus relatos focam-se essencialmente nas rotinas, nas práticas e nas aulas das escolas que visitou.

Depois do almoço sigo para a Associação das Folk High Schools. À porta encontro Frederik que me conta um incidente que acho interessante relatar. Teve que abandonar o grupo da Visita de Estudo à hora do almoço porque na parte da manhã houve qualquer coisa que entrou para um olho. Sentiu um grande incómodo, telefonou para o médico e foi atendido logo à hora do almoço. Intrigado, pergunto-lhe se era assim tão grave. Diz-me que não lhe parece, mas que era incomodativo e que com os olhos não se brinca ... “está quase aí o fim-de-semana e se ficar pior não me apetece esperar pelo fim-de-semana”! Não estamos portanto a falar de uma urgência hospitalar mas do seu oftalmologista. A pergunta na cabeça de muita gente é: “Quanto pagaste?” “Nada”!

O grupo chega atrasado à Associação e somos imediatamente encaminhados para a sala de reuniões. A pressa deve-se a um compromisso que os anfitriões têm daí a menos de uma hora. Para apresentar a Associação e as Folk High Schools estão presentes o director e o responsável pelas relações e projectos internacionais com o qual reunirei no dia seguinte.

Grande parte dos conteúdos já eram do meu conhecimento, mas há detalhes que ainda não tinha realizado e/ou que não tinha percebido completamente. Tiro notas para preparar a minha reunião e tento perceber que tipo de dados poderei recolher na Associação.

A reunião é, pelo que já foi dito, breve! Apesar da visita ser organizada pelo IPC, o grupo tem alguma dificuldade em compreender o conceito das Escolas – tal pode ser explicado pelo tema da Visita ser mais alargado, por ser apenas o terceiro dia de visita e pelos participantes serem essencialmente provenientes do sector formal.

No fim da reunião encontro Lucie Cizkova<sup>8</sup> que apesar de trabalhar para o IPC, vive na República Checa. Trocamos algumas ideias: ela já sabe que passarei a semana seguinte na escola – o mesmo não acontece com ela – mas desconhece exactamente para que fins. Descrevo resumidamente a ideia do meu estudo. Ela também está interessada na Educação de Adultos e trocamos algumas ideias.

Conhece muito bem o académico Americano – Christopher Spicer – que muito me ajudou nas pesquisas iniciais. Em princípio estará com ele na próxima reunião da Association for World Education (<http://www.awe-international.com/>) de que ambos são membros da Direcção.

Trocamos contactos e ficamo-nos de falar em breve.

---

<sup>8</sup> **LUCIE CIZKOVA (PR, Marketing and Networking)**

Lucie is virtually present at IPC even in her dreams but physically she's mostly located in her home town Prague, Czech Republic. Lucie works externally for IPC and is responsible for presenting it to the wider world - by updating the **website and Facebook page**, communicating with former and potential future students, carrying out **PR and marketing initiatives** and establishing partner networks to help IPC spread and develop its activities and know-how. Lucie came to IPC as a student in 2000, fell in love with the IPC learning method and environment and has been 'around' ever since.  
(fonte: site do IPC)

Prossigo para a Biblioteca Municipal. É um edifício enorme e bonito. Vou até à zona da Educação e sou ajudado pela bibliotecária. Afinal não têm o artigo – só está disponível na Biblioteca Real ... e é preciso uma série de formalidades! Não há-de ser assim tão importante.

Procuro a prateleira da Educação não-formal e encontro dois livros que parecem ser interessantes: um livro sobre Folk High Schools elaborado no âmbito de uma parceria Grundtvig e outro sobre Educação ao Longo da Vida por vários autores nórdicos. Encontro alguns capítulos do primeiro e um artigo do segundo que me interessam. Tento saber como posso tirar cópias. O procedimento não é fácil nem barato e percebo que é fácil levar os livros por empréstimo. Basta fazer o cartão da biblioteca: 5 minutos!

Saio com os dois livros e com o cartão de leitor da Biblioteca Municipal de Copenhaga, o que me faz sentir um pouco menos estrangeiro!

#### **Dia 4 - quinta-feira, 19 de Maio de 2011**

Último dia na Biblioteca. Como fecha mais tarde e para me despedir, decido tomar o café da manhã (antes da hora de abertura ao público) com a bibliotecária e outros funcionários do centro. O registo é muito semelhante ao do almoço. Conheço outro estudante dinamarquês que está a fazer um doutoramento sobre “liberdade” nos trabalhos de Grundtvig. Trocamos algumas ideias, mas os espectros de ambos os estudos são bem diferentes.

Não é de Copenhaga e por isso está alojado num dos quartos que Vartov disponibiliza a preços económicos para quem visita o centro com objectivos semelhantes – aliás, nos contactos iniciais (antes da ida), foi-me colocada essa hipótese.

A situação mais estranha passou-se com um dos presentes na mesa do café da manhã que pergunta se Grundtvig foi padre. Confesso que nem percebi o que ele estava a dizer à primeira, mas a resposta que a colega de Liselotte deu confirmou a suspeita. Tive tentado a dizer... “estás praticamente ao lado da sua estátua ... trabalhas mesmo aqui?”. Controlei-me e mais tarde percebi que ele estava a fazer apenas um trabalho pontual. Nem todos conhecem Grundtvig!

A reunião na Associação estava marcada para as 11:00, pelo que a primeira parte da manhã foi utilizada a tirar cópias.

Fui, mais uma vez, bem recebido na Associação. À minha espera estavam Lotte La Cour e Thor West (ver transcrição da Entrevista 1). Quando pensei originalmente em visitar a Escola, o meu objectivo era essencialmente reunir dados que ajudassem a descrever as Folk High Schools Dinamarquesas. Como tal, uma entrevista – ou pelo menos uma entrevista que tentasse abranger todas as questões ligadas às escolas – nunca fez parte dos planos. No entanto, a pesquisa entretanto realizada e a própria sessão do dia anterior foram, por um lado cobrindo as “necessidades” de dados, e por outro, suscitando algumas dúvidas ou necessidade de esclarecimentos. Desta forma a reunião de hoje começou com uma breve troca de impressões sobre os dados recolhidos ou como poderia ter acesso aos que me faltam – sendo que a grande dificuldade é arranjar literatura em inglês. Partimos depois para uma “mini-entrevista” com o objectivo de colmatar as supra mencionadas lacunas.





Ilustração 2 - Entrada da Associação

Esta parte da conversa durou quase cinquenta minutos onde abordamos temas diferenciados. Thor dominou muito a conversa ... deu-me a impressão que por dominar melhor o inglês e pelo seu carácter extrovertido – que já tinha observado na sessão do dia anterior.

Ambos têm uma vasta experiência como professores e dirigentes de escolas, sendo que a família de Lotte está envolvida no movimento desde o início – ambos os seus avôs tiveram papéis dominantes em duas escolas.

Confesso que a entrevista não correu exactamente como estaria à espera. Não que as questões chave não tivessem sido abordadas. Foram-no efectivamente. A diferença em relação às expectativas foi mesmo no conteúdo ou no sentido como as questões foram abordadas. Explico-me: o meu ponto de partida é o teórico, e é o teórico das ideias de Grundtvig – que o próprio nunca pôs em prática. O ponto de vista dos meus interlocutores é precisamente o oposto, imerso na prática que se vem afastando das ideias de Grundtvig não por oposição ou antagonismo, mas por desfasamento temporal.

Houve partes da entrevista, onde a minha voz interior interrompia o que diziam “não não é nada disso, o que Grundtvig defende é ...”

Voltei para Vartov ainda a tempo do almoço e a parte da tarde foi passada a preencher o plano de recolha de dados. Entretanto Liselotte ofereceu-me uma cópia em francês de um dos livros que eu tinha achado mais interessante e um outro livro fotocopiado. A biblioteca tem uma série de materiais para distribuição gratuita, na sua esmagadora maioria em dinamarquês.

Estive um pouco a falar com ela sobre o que tinha conseguido reunir. Disse-lhe que havia uma série de livros que me parecem super importantes, e que inclusivamente já tinha encomendado dois – usados e relativamente baratos através da Amazon. Há um outro, sobre a história das escolas que, no entanto, não consigo encontrar. Liselotte mostra-me um site com



todas as lojas alfarrabistas da Escandinávia<sup>9</sup>. Encontramos o livro que eu procurava – está é numa cidade bem longe, por isso vou ter de o encomendar!

Depois de me despedir, dou uma volta pela cidade. A minha cabeça está bem cheia de informação e de ideias ... cheia de mais para conseguir organizá-las! Quando chego a casa, Frederik pergunta-me se quero ir dar um passeio. Aceito imediatamente. Fomos ao “bairro” vizinho de Christiania.

Ainda que este momento pareça mais turístico do que relacionado com o objectivo da minha viagem, penso que poderá ser importante acrescentar algumas notas à imagem das excursões do livro de Steven Borish<sup>10</sup>.

Christiania é uma zona muito afamada de Copenhaga. Por vezes até “mal-afamada”, nomeadamente no que respeita à sua ligação ao tráfico de droga: existe a famosa “pusher street (rua dos traficantes) – onde a venda de drogas leves é feita à vista de todos, tem inclusivamente barracas -, fumam-se charros abertamente e, pior, as máfias dos traficantes têm um poder crescente na “gestão” deste bairro.

Mas Christiania não é só uma zona “freak”, é a auto-proclamada “Cidade Livre”. É uma verdadeira experiência sociológica na sua base e há um enquadramento paisagístico lindíssimo. Tenho muita sorte por ter Frederik como guia: para além de ser um vizinho, é um interessado na história de Christiania. Ao longo do passeio à volta de toda a extensão da cidade livre (a pusher street é uma parte ínfima em todos os sentidos), Frederik vai-me falando da sua evolução. Esta zona foi durante muito tempo um quartel da Marinha Dinamarquesa. Depois de abandonado foi ocupado por um grupo de estudantes universitários e artistas ligados ao movimento hippie e libertário em 1971. “Eles tinham noção do que estavam a fazer, e de que estavam a fazer história. Existem registos de tudo, ... por exemplo para todas as reuniões foram redigidas actas!”<sup>11</sup>.

Para além de se instalarem na zona e a reestruturarem arquitectónica, artística e sociologicamente, os novos habitantes de Christiania estabeleceram uma comunidade, onde todas as decisões são tomadas em assembleia e por unanimidade. O meu colega diz que este facto tem também servido para a pouca evolução da zona “Para fazer qualquer coisa, tens que convencer toda a gente ... basta haver que, por algum motivo, não queira para bloquear tudo e manter o *status quo*.”

---

<sup>9</sup> <http://www.antikvariat.net/>

<sup>10</sup> No livro citado (Borish, 1991) o autor introduz ao longo dos diferentes capítulos a descrição de alguns episódios da sua experiência. São situações mais pontuais, a que chama de Excursões, como a visita a um dos pontos mais turísticos de Copenhaga – os jardins do Tivoli. Nestas excursões, para além da descrição exaustiva do que vê, o autor reflecte sobre a sociedade dinamarquesa.

<sup>11</sup> “*The objective of Christiania is to create a self-governing society whereby each and every individual holds themselves responsible over the wellbeing of the entire community. Our society is to be economically self-sustaining and, as such, our aspiration is to be steadfast in our conviction that psychological and physical destitution can be averted.*” Excerto do manifesto de intenções de Christiania. Fonte: Wikipedia ([http://en.wikipedia.org/wiki/Freetown\\_Christiania](http://en.wikipedia.org/wiki/Freetown_Christiania) em 15 de Junho de 2011)



Ilustração 3 - vista aérea de Christiania



Ilustração 4 - Uma das entradas de Chritiania

O passeio de hoje não foi propriamente um momento para esvaziar a cabeça – um escape – e pelo contrário veio ainda trazer mais matéria para reflexão. Ainda assim a ideia que me invadia o espírito é uma ideia que se pode aplicar ao país, a Christiania e às próprias escolas. É possível que esteja a cair num lugar-comum, mas há falta de melhores palavras: Quando recolhi as primeiras impressões sobre a Dinamarca e sobre Christiania (bem antes de iniciar este trabalho) ou quando conheci Grundtvig e as escolas na minha visita do ano passado; essas impressões levaram-me a construir uma imagem idealizada do país, muito próxima dos meus “valores”, interesses e maneira de pensar. À medida que tenho vindo a desenvolver o meu trabalho de pesquisa ou das várias conversas que tenho tido oportunidade de ter com o meu colega em vários momentos, comecei a estar mais atento às imperfeições e aos defeitos. É óbvio que essas imperfeições existem em todo o lado e que seria, no mínimo ingénuo, não as esperar. Confesso é que a sua percepção acaba por constituir “grãos na engrenagem” ... que me fazem duvidar e questionar ... “mas onde é que me vim meter?” ... isto será assim tão interessante que mereça o investimento (físico, mental, académico, financeiro, familiar, ...) que tenho feito?

O passeio de hoje serviu para acalmar essas dúvidas.

#### **Dias 5 a 7 – Fim-de-semana (alargado) 20 a 22 de Maio de 2011**

O fim-de-semana foi essencialmente passado a trabalhar – nomeadamente na transcrição da entrevista/conversa na associação – e a descansar. Não há, portanto, muito a relatar. No entanto, penso que o que existe pode ser muito importante.

Na sexta-feira (feriado na Dinamarca), os meus anfitriões convidaram-me para os acompanhar, com um conjunto de amigos, a um concerto de duas bandas de jazz dos Balcãs (uma Romena e uma Sérvia). Duas pequenas notas e outra maior:

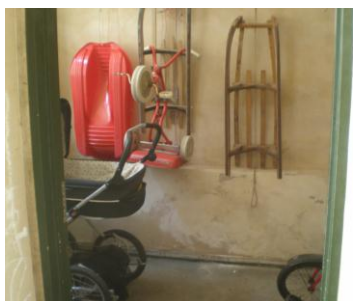
- A reunião foi em casa do Frederik, com direito a jantar. O importante aqui é que num grupo de 10 pessoas eu era o único que não percebia Dinamarquês, e como tal todas as conversas em grupo foram espontaneamente em Inglês;

- O concerto teve lugar num anfiteatro novinho em folha e espectacular inserido na nova sede da Televisão Estatal Dinamarquesa – um edifício igualmente notável e super recente. Invariavelmente, todas as pessoas que falaram comigo, abordaram o tema da sala e do

edifício, do quão espectaculares eram e da grande derrapagem nos custos do projecto (algo que podemos bem entender);

- A nota mais importante porém está relacionada com uma conversa mais longa que tive com Frederik e Karen depois do concerto. Ambos frequentaram Folk High Schools – Frederik uma escola de desporto e Karen uma escola de artes – quase “obrigatória” para quem quer estudar arquitectura ou belas artes. Em ambos os casos, falamos de escolas que os mais “ortodoxos” dizem não serem verdadeiras folk high schools. Frederik reconheceu que a formação generalista – que as escolas têm de oferecer, de acordo com a lei<sup>12</sup> – foi muito fraca: “os alunos estavam lá por causa do desporto e não das questões gerais”. No entanto, não hesita em dizer que foi uma experiência muito marcante, e que o aspecto mais importante terá sido a convivência com pessoas bastante diferentes, ainda que na sua esmagadora maioria Dinamarqueses. Frederik usou ainda como termo de comparação uma experiência que teve seguidamente: “estive num curso em Berlim com pessoas de todo o Mundo – Europeus, Asiáticos, Americanos e Africanos – e eles eram bem mais parecidos comigo, ... tínhamos o mesmo tipo de formação, ... gostávamos dos mesmos filmes, as mesmas músicas, tínhamos lido os mesmos livros ... o tipo de formação era muito semelhante. A experiência na folk high school foi bem mais diferente, ... e falo de pessoas que vivem no mesmo país [ainda mais pequeno e menos povoado do que Portugal]”. Frederik falou-me de dois rapazes que conheceu muito bem, e que tinham origens, vivências, valores e objectivos bem diferentes dos seus..., bem longe da sua “zona de conforto”.

A última nota sobre o fim-de-semana em Copenhaga é referente à casa onde fui acolhido – e onde passei a esmagadora maioria destes três dias. Confesso que fiquei fascinado pelo sítio e decidi inseri-lo no diário porque penso que está fortemente relacionado com a lógica da sociedade dinamarquesa. Frederik vive num apartamento com cerca de cem anos inserido num condomínio com cerca de uma dúzia de blocos de 4 andares. A aparência, para um Lisboaeta, faz lembrar um Condomínio Fechado, mas trata-se de uma cooperativa de habitação - os moradores são essencialmente da classe média. Existem bastantes espaços comuns – jardins, mobiliário de “jardim” para utilização comum, zonas para crianças, zonas para arrumação de carrinhos de bebés, muitos parques para bicicletas, sala de máquinas de lavar e secar roupa, etc. Falo portanto, de um tipo de “equipamento urbano” que confesso ainda não ter visto em Lisboa.



Ilustrações 5 a 8 – Algumas zonas comuns do bloco de apartamentos onde residi na primeira semana de pesquisa.

## Semana 2 – International People’s College



Ilustrações 9 e 10 - Marco do International People's College e perspectiva sobre a Escola.

### Dia 8 – segunda-feira, 23 de Maio de 2011

A viagem de comboio entre Copenhaga e Helsingør é fantástica: rápida (menos de uma hora) e com uma paisagem muito bonita: floresta ou mar ... e quase a chegar vislumbra-se bem a Suécia.

A primeira “surpresa” foi o facto de que, ao contrário do que estava à espera, a Escola se encontra no meio da cidade. É certo que está numa zona residencial – vivendas – e que Helsingør é uma cidade pequena (pouco mais de 45.000 habitantes segundo a wikipedia), mas estava à espera de encontrar algum isolamento. Faz, no entanto, sentido esta proximidade pela história da Escola. A escola foi criada em 1921 numa fase em que se pretendia abarcar um público mais largo do que a população agrícola.

Cheguei durante a reunião matinal – que como é natural não interrompi: a minha estreia será amanhã com direito a apresentação e tudo. Veremos!

Fui recebido pelo Director (Søren Launbjerg<sup>13</sup>) que me dispensou 10/15 minutos para uma conversa inicial. Durante o dia de amanhã é provável que consiga ter uma reunião mais longa.

---

<sup>13</sup> **SØREN LAUNBJERG (Principal)**

Søren can play different roles depending on where he finds himself at a given moment. At IPC he's a **principal, a teacher, a conductor, a piano player, a performance night host** etc. When he sits down in the office, he turns into a **manager** who is responsible for a lot of decisions regarding IPC as an



A conversa de hoje foi mais introdutória. Ele já sabia ao que eu vinha pelo que foi bem prática: a ideia é que eu participe nas aulas e nas actividades que melhor me convierem! Deu-me então um horário semanal com as várias aulas disponíveis (Anexo 1). Entregou-me ainda um documento com a descrição das disciplinas e respectivo enquadramento (Anexo 2). Existem, para os cursos longos, 5 categorias de estudo: Global perspectives, Languages, Music and Creative Skills, Personal and Professional Skills, Regional Perspectives.

Ainda tive direito a outra prenda: um livro sobre a história da escola

Foi-me ainda referido que os alunos devem cumprir o mínimo de 28 aulas semanais e que as aulas são, maioritariamente, compostas de duas sessões de 45 minutos.

Entre esta reunião e a hora do almoço, aproveitei para me instalar e dar uma vista de olhos à escola. Saltam logo à vista alguns aspectos:

- > Quando fui levar a mala para o quarto passei por vários alunos que estavam a ajudar a fazer as limpezas da escola (chão e vidros, essencialmente)
- > A Escola é ampla, constituída por vários edifícios. Existe um edifício principal composto por várias alas para as salas de aula e para os quartos dos alunos. Estou num quarto individual que compartilha com outro quarto, uma casa de banho. As instalações são simples e confortáveis.
- > Num dos corredores estão expostos vários cartazes com alunos de cursos (longos) anteriores: a grande maioria são de origem não dinamarquesa (muitos japoneses, americanos e originários do antigo bloco de Leste), mas existem representações de quase todo o lado (alguns exemplos: Vietname, Índia, Nepal, Espanha, Reino Unido, Canadá, Gana, Nigéria; África do Sul, México).



Ilustração 11 - Quadros com fotografias de alunos de cursos anteriores

---

**educational institution, a team of co-workers, a complex of buildings and land and an idea of peace and diversity** that has existed since 1921.

(fonte: site do IPC)

- > As fotografias dos alunos do Curso actual ocupam três cartazes bem grandes no corredor da entrada principal da Escola;
- > No mesmo local, encontramos ainda um tríptico relativo a NFS Gruntvig:



Ilustração 12 - Homenagem ao ideólogo das Escolas

- > Em vários locais da escola está exposta a lista dos quartos, que ajuda a perceber melhor a composição do grupo actual: muitos alunos da República Checa, da Hungria, da Eslováquia e do Japão, e depois uma lista muito variada Kosovo, Índia, México, Bélgica, Uganda, Nigéria, Canadá, Brasil, etc. (Anexo 3)
- > Em termos de idade, e seguindo a tendência destas escolas, a grande maioria dos alunos são jovens entre os 18 e os 25. Existem alguns alunos mais velhos – na geração dos 30 principalmente, mas também pelo menos quatro pessoas com mais de 40 anos.
- > Um dos alunos mais velhos é um Húngaro com dificuldades bem perceptíveis ao nível da visão.

Antes do almoço comecei a ver mais estudantes – estavam nas aulas – e nos corredores ouve-se falar várias línguas: inglês, dinamarquês, francês, eslavo (confesso que não sei diferenciar).

À hora do almoço todos aguardam em pé pelo cozinheiro, que do “palanque” apresenta a refeição. Todos batem palmas e de seguida sentam-se e iniciam a refeição.



Ilustração 13 – Uma perspectiva do Refeitório. A comida é servida em tabuleiros grandes – partilhados pelos comensais

Durante esta refeição pude falar com dois professores (Kristof Kristiansen e Brendan Sweeney), mas principalmente com o primeiro visto que iria observar a sua aula. Ambos estiveram a falar de alguns filmes – que tinham mostrado aos alunos. Kristof falou-me da turma que eu ia observar – Estudos Europeus. Disse-me que era um grupo muito heterogéneo:

- no conhecimento dos conteúdos: há estudantes universitários de ciência política, europeus de leste com uma visão muito “própria” da história europeia, e ao mesmo tempo outros que desconhecem por completo a realidade europeia (essencialmente os asiáticos);
- no domínio do inglês: há alunos com muitas dificuldades de expressão nesta língua;
- nos objectivos: há, como referido, estudantes universitários a investir no seu currículo e há outros que depois da frequência deste curso vão passear pela Europa e querem saber as coisas que deverão conhecer.

O professor contou-me ainda que já se começa a notar a proximidade do fim do curso ao nível das relações pessoais: já se sente que estes serão os últimos dias e que em breve se irão despedir uns dos outros, pelo que já existem “outras agendas” para além dos conteúdos.

Quando lhe disse o que eu estava a fazer, respondeu-me que há pessoas que passam anos a tentar “descodificar” os escritos de Grundtvig – um pouco como a Bíblia, percebi eu – e que ele próprio já esteve envolvido em trabalhos de tradução. Referiu que há algumas coisas que são bem difíceis de compreender totalmente – comparou-o mesmo com Nitché - mas fiquei com a ideia que se referia mais ao seu trabalho religioso/filosófico.

Há 8 grupos de apoio às tarefas domésticas (limpezas e cozinha – lavar a loiça e preparar as mesas) – um por professor. Reparei ainda que há um grupo especial que rotativamente é responsável pela gestão das bicicletas. Existem horários especiais para a sua (das bicicletas) utilização.

Entre o fim do almoço e o início da aula, fui visitar a biblioteca: um espaço muito modesto com poucos livros mas de temas muito variados: essencialmente livros sobre as várias culturas. Encontrei, porém alguns livros que me podem interessar e que, por exemplo, não encontrei na Biblioteca de Vartov. Na biblioteca estava apenas uma aluna, que voltei a encontrar quando retornei àquele espaço – antes do jantar, para começar a ver melhor os livros referidos.



Ilustração 14 - Perspectiva da Biblioteca

Aula: “European Culture”

Professor: Kristof Kristiansen<sup>14</sup>

Participantes: cerca de 20 alunos (grupo muito diverso nas idades e proveniências)

Alguns dos alunos têm computadores e outros cadernos, mas muitos não tomam qualquer tipo de notas. Reparei que poucos, 2 ou 3 utilizaram o telemóvel ou o computador para outro tipo de actividades (net, etc.) mas nunca foram chamados à atenção – diga-se que também não incomodaram ninguém! Uma das alunas passou a aula (e a seguinte) com as pernas em cima da cadeira da frente e ninguém se incomodou com o assunto. A atmosfera é informal se bem que ninguém fala em cima de ninguém e tratam o professor com “respeito”. Não ouvi nenhuma maneira especial de chamar o professor: quando queriam falar, levantavam o braço.

A aula começou com uma breve resenha da aula anterior e prosseguiu com a continuação de um vídeo (que tinha ficado igualmente da aula anterior) sobre o Cento Pompidou!

O professor foi provocando alguma discussão, fazendo perguntas como:

- Gostariam de ter este edifício na vossa cidade? Quais as razões para escolha de determinado tipo de obras a expor? Etc.

Nesta fase, entrevistaram essencialmente 3 alunas: uma aluna húngara que parece ser a que mais vinca a sua opinião (por exemplo, foi a única que manifestou não gostar do monumento), uma aluna francesa que para além de conhecer o local foi intervindo, ao longo da aula, com regularidade e pertinência (na minha opinião) e uma outra aluna mais velha (eslava, não percebi exactamente de onde) que participou muito, mas confesso que me pareceu que muitas vezes “um pouco ao lado” do que era pretendido. Enfim, opiniões.

Não houve qualquer tipo de correcção aos alunos, mesmo que o professor não concordasse com algumas das opiniões. Houve sim, muitos porquês!

A aula prosseguiu com a apresentação de uma estudante japonesa sobre uma designer finlandesa (Maija Isola). Seguiu-se uma pequena discussão, lançada pelo professor.

Depois de um intervalo de 5 minutos – em que uma das alunas aproveitou para pedir ajuda ao professor – a aula continuou com uma nova apresentação realizada por um aluno mexicano:

---

<sup>14</sup> **Kristof Kristiansen** - teaches European Culture, European Design and Architecture and World Cinema. MA in History and Danish Literature; post graduate research fellowship, university of Copenhagen; teacher at a Danish Gymnasium; National coordinator for The International Year of Peace 1986, Development Information Officer (Danish United Nations Association); Director of International Programmes (Save the Children Fund). Principal at IPC since 1991. Articles in professional journals in Denmark and abroad on philosophy of history, relations between ecological and social instability in history and issues in contemporary history. Editor of books on national stereotypes in world history and on World Bank policies in developing countries. Married to Vibeke and have a son, Jeppe. Hobbies: opera, Danish design, excursions on bike to historical sites. Extensive travelling in Asia, Latin America and Africa.



desta vez sobre Philip Stark. O professor interrompeu uma ou duas vezes para “picar” a audiência sobre algumas das coisas que eram ditas.

Notas:

1 – Ambos os alunos tinham dificuldades no inglês e leram tudo o que estava escrito nos slides;

2 – Os comentários do professor remeteram muitas vezes para conteúdos que já tinham sido trabalhados;

O professor aproveitou a temática do design de mobiliário para apresentar uma peça de mobiliário de um famoso designer Dinamarquês. O professor trouxe a peça de casa e foi fazendo a sua apresentação integrando algumas das ideias debatidas na aula – seguindo a lógica da *foredrag*<sup>15</sup>.

De acordo com o conteúdo, o professor pediu a um aluno para apresentar o trabalho que tinha preparado sobre o edifício do parlamento alemão para a próxima sessão e abordou a IKEA. Criou algum debate com os estudantes e mostrou um filme. A título de curiosidade, surgiu uma ideia a partir de um comentário de uma aluna – e que o professor aproveitou, como se já tivesse à espera da deixa – que achei particularmente interessante: o problema dos produtos do IKEA é terem essencialmente um dono – e serem de consumo rápido - ... não transmitem história!

...

INTERVALO entre Aulas

...

Voltei à mesma sala e o professor da aula anterior ainda estava a mostrar a mesa.

Professor: Michael Helt Knudsen

Aula: African Studies

Participantes: grupo muito semelhante ao anterior. Apenas alguns estudantes “repetiram”

O professor começou por situar a aula em relação à anterior e apresentou os conteúdos da presente.

A grande maioria do tempo foi ocupada com duas apresentações de grupos de 3 estudantes:

- A primeira apresentação versou a responsabilidade social da Nokia enquanto utilizadora de um minério proveniente da Rep. Democrática do Congo – que acarreta questões sociais muito graves (assunto abordado na aula anterior).

Notou-se um nível mais “trabalhado” na apresentação do que nas da aula anterior – ainda que maioritariamente fosse lido o que estava no slide. No fim, foram colocadas e solicitadas questões aos alunos. O professor deu uma notícia sobre o assunto e pediu ao grupo para comentar o que tinha dito.

---

<sup>15</sup> Ver Entrevista 1

O grupo que deveria ter apresentado em primeiro lugar acabou por ficar para mais tarde porque um dos alunos se enganou ao gravar o ficheiro. Teve que voltar duas vezes ao quarto para finalmente se decidir por trazer o seu próprio PC. Não houve qualquer reprimenda em relação a esta situação.

O próximo trabalho foi então sobre o estado da nação Congolesa (How did Congo get to this mess?). O trabalho era muito interessante e foi bem apresentado – sem grandes “transcrições” do que estava escrito: notou-se algum domínio dos conteúdos. Esta apresentação foi ainda muito elogiada pelo professor.

A aula prosseguiu com a temática trazidas pelo professor: O HIV/SIDA e a África. Pareceu-me que também por estar pressionado pelo tempo (menos de 30 minutos) para o fim da aula, o professor suscitou menos discussão do que antes.

Dirigiu-se muitas vezes aos alunos para levantar questões, mas parece-me que as ramificações (sexo, superstições, ignorância, etc) do tema poderiam ter sido utilizadas para um debate muito mais amplo. O professor recorreu ainda aos dois alunos africanos para relatarem o conhecimento que ambos detêm sobre a situação nos respectivos países (Uganda e Nigéria). Por ser uma situação muito repetida, o professor chegou a pedir desculpa e a justificar-se por eles serem os únicos que poderão falar com um conhecimento mais aproximado da realidade.

Algumas notas:

- Confesso que achei a primeira aula mais interessante na forma como foi conduzida pelo professor: aproximou-se muito do professor Grundtvigiano – muito entusiasmo, a questão de ter trazido a mesa!
- Por outro lado, os alunos foram menos interventivos ... e não foi por falta de incentivo, pelo que a diferença na composição das turmas pode justificar a diferença nas reacções;
- a segunda aula seguiu um método “mais organizado”, mas mais próximo da *lecture* ... ainda que sempre com o diálogo com os alunos;
- são duas gerações diferentes: o professor da segunda aula é bem mais novo do que o da primeira ... o que poderá explicar alguma coisa;
- Para além da diferença de idade há outro factor que lhe está intrinsecamente ligado que é a experiência ... e mais especificamente a experiência neste tipo de escolas ... ver currículo do Kristophe.

Jantar – repetiu-se o ritual do almoço, mas vi menos professores (não estava o director) ao contrário do que tinha acontecido na refeição anterior.

-----

Aula: Coro

Professor: Søren Laundbjerg (director do IPC)

Grupo: quase 30 alunos (a maioria deles não estiveram presentes nas aulas observadas anteriormente)

- Aquecimento vocal;

- O grupo cantou duas músicas (originais pop com arranjos do director) já “bem trabalhadas”

O *core* da aula foi a introdução de uma nova música (Bohemian Rhapsody ... bem complicada). É um processo lento ... mas ainda assim os alunos não mostraram enfado ...

O grupo fica às tantas dividido em 5 subgrupos menores (5 tipos de vozes e de “pautas” diferentes), é preciso repetir algumas passagens especificamente com apenas um sub-grupo, depois com outro, posteriormente juntando subgrupos<sup>16</sup>. Ou seja, é um processo complexo que implica a muitos (e por vezes longos) tempos mortos por parte dos subgrupos que não estavam a cantar. Havia, portanto, alguns alunos a fazer outras coisas – como jogos no telemóvel – mas atentos e sem fazer barulho!

...

Às onze da noite ainda encontrei estudantes no corredor, outros a trabalhar, outros a conversar.

....

À uma e um quarto para a uma havia menos, mas ainda havia ... e umas tantas luzes dos quartos ainda estão acesas.

---

<sup>16</sup> Exemplo: 1 – Sopranos; 2 - Altos , 3 – Altos + Sopranos, 4 – Tenores, 5 - Altos + Sopranos + Tenores, 6 – Baixos, 7 – Todos juntos

**Dia 9 – terça-feira, 24 de Maio de 2011**

Dia muito preenchido. Vamos lá ver se há energia para anotar tudo ainda hoje.

Pequeno almoço madrugador (7:45) e como tal muito sossegado. Como referido, houve alunos que ficaram acordados até tarde, como eu, e por isso impera ainda a preguiça! Aula: Global Challenges Line

Professora: Gertrud Tinning<sup>17</sup>

Grupo: cerca de 20 alunos

A professora já sabia que eu vinha e disse-me que nesta aula iriam tratar de um conteúdo já trabalhado anteriormente – o Afeganistão. Por outro lado, o Afeganistão surge ligado à questão do terrorismo: os alunos já prepararam ou estão a preparar uma apresentação/investigação sobre um grupo terrorista.

“Estão a ouvir todos? ... estou a ver muitos computadores ligados!” - primeira referência à questão das “distracções”, se bem que colocada num tom muito pouco censoratório.

A professora fez um pequeno resumo da questão do Afeganistão – utilizou alguns “cartões” com momentos importantes e improvisou outros no quadro. Confesso que não me pareceu muito “escorreita na linguagem” como o professor Kristophe ou como o professor Brendan – que “apanharia” mais tarde. Notei alguma segurança em relação aos conteúdos mas também alguma falta de dinâmica na respectiva apresentação.

Depois de exposta a situação – com direito a questões e intervenções dos alunos -, colocou-se a questão do “e agora? ... como é que vocês pensam que a situação vai evoluir? Acham que os aliados devem retirar-se?”

Propôs então uma discussão de cerca de 5 minutos em pares e no fim pediu um pequeno resumo de cada conversa. As participações foram muito heterogenias: alunos com muito interesse na matéria e com muito para dizer – especialmente duas alunas que participaram muito ao longo de toda a aula – e outros mais calados.

---

<sup>17</sup> **Gertrud Tinning**

**Teaches Challenges, Development Management and Environmental Studies.**

I am a Dane and belong to the local tribe, as Elsinore is my hometown. Although I love my town, I have lived abroad for many years, working for the United Nations, first in Colombia and later in Kenya and Sri Lanka. I have done field work and research for the UN and other development groups in Bolivia, India, Ghana, Tanzania, Malawi, Uganda, Zimbabwe and Zambia. I have also worked for the training department of the Danish Ministry of Foreign Affairs and been a trainer/consultant for many different organisations.

I have a M.Sc from Roskilde University in International Development Studies and Geography and a Post-Graduate Diploma in Journalism. From my work in different parts of the world, I have practical experience in project management and the use of participatory tools and methods. My main teaching interests are within international policy and economic trends, and relations between developed and developing countries.

I am practising now to write children's books drawing on the vast experience provided to me by being the mother of two daughters.

Fiquei com uma aluna que tinha apresentado os Taliban (no trabalho sobre os grupos terroristas), como tal a sua opinião estava muito ligada às coisas que tinha apresentado: disse, por exemplo, que um dos problemas principais é a questão de já não ser fácil de perceber quem exactamente é Taliban ou não. Confesso que não ajudei muito à discussão: primeiro porque não é um assunto sobre o qual tenha muito conhecimento, depois porque é um problema para o qual não consigo vislumbrar luz ao fundo do túnel.

Esta temática foi encerrada com a sugestão da professora para os alunos irem verificando as notícias, especialmente após o assassinio de Osama Bin Laden.

O ponto seguinte foi a Somália e, por exemplo ao contrário do que se passou na aula de ontem do professor Michael, a professora optou por deixar decorrer a discussão e mostrou apenas alguns slides da apresentação, deixando o resto para a próxima aula.

Desta forma, puxou por alguns temas mais “provocatórios” como a circuncisão feminina: perguntou, por exemplo, se os alunos saberiam qual a razão.

Nota pessoal: Tenho notado uma grande diferença – em termos da reacção dos alunos a alguns temas – entre estas aulas e as nossas aulas da faculdade (onde também haviam grupos pequenos e muito espaço para a participação dos alunos): apesar da heterogeneidade há muitos alunos que participam, mas não parece haver muitas opiniões do tipo: é injusto ou não deveria de ser assim, etc. Na faculdade senti que havia – e em algumas situações até demais – opiniões deste estilo.

#### Morning Fellowship – Assembleia

A Assembleia decorre na Sala Comum. Estão presentes todos os alunos e muitos professores.



Ilustrações 15 e 16 – Duas imagens da Sala Comum, onde é realizada a Morning Fellowship. Na imagem da direita podemos observar um retrato do fundador do IPC – Peter Manniche.

É um momento algo ritualizado – vou tentar perceber mais contornos durante a semana – no sentido em que está dividido em várias partes e que há pessoas responsáveis por determinadas partes do mesmo.

A assembleia começou com um resumo das notícias do mundo apresentadas em powerpoint por dois estudantes.

A maioria das notícias foram apresentadas numa versão resumida (um parágrafo) e depois três mereceram um enfoque especial:

- O tornado no Missouri;
- O problema do infanticídio e aborto de meninas na Índia;
- num registo mais humorístico: o pânico causado por um alerta de um tigre (de brincar) à solta no Reino Unido.

A assembleia prosseguiu com uma nova apresentação feita por dois alunos: desta vez, apresentaram um dos professores da escola. Pareceu-me um trabalho algo elaborado com recurso a informações que obtiveram através de entrevista, fotografias de família, etc..

O mesmo par de estudantes apresentou a previsão do tempo.

Seguiu-se uma terceira apresentação por parte de um estudante (estava acompanhado de uma outra aluna que não falou durante a apresentação, como tal, suponho que deverá ter ajudado na construção dos slides).

A apresentação versava uma ONG do Uganda – a MGAHINGA<sup>18</sup> - da qual, o aluno é director (apesar da sua juventude – deve andar pelos 30). Vim mais tarde a saber que a aluna que o terá ajudado é uma aluna Indiana que também está a frente de uma ONG – e que veio para a escola para reunir conhecimento e conhecimentos que poderão ser útil para o desenvolvimento do seu trabalho. Ambas as ONG's em causa estão ligadas ao desenvolvimento e à acção comunitária.

A reunião prosseguiu para uma fase em que se segue um “script”. Por sorte fiquei sentado ao lado do aluno responsável pelo script de hoje – todos os dias este papel cabe a um aluno diferente, que no fundo serve como o “mestre de cerimónias”.

A primeira actividade é a música do dia. O aluno pergunta se há, e hoje o director sentou-se ao piano e disse que haveriam duas: a primeira foi para todos cantarmos os parabéns a uma das alunas e a segunda foi o “You’ve got a friend”(música de Carole King popularizada por James Taylor)!

É engraçada esta utilização de canções pop em vez do songbook mais típico das fhs – com muitas músicas de Grundtvig, por exemplo. Enquanto ontem – no coro – fiquei com a sensação que as letras eram menos importantes (a letra do Bohemian rhapsody é um gozo, por exemplo) ... o folheto – distribuído a todos os alunos – incluíam músicas que apelam à fellowship: a que cantámos, friends will be friends, etc.

---

<sup>18</sup> <http://www.mcdoa.org/>

A reunião prosseguiu com o anúncio de quem eram:

- O professor do dia;
- O aluno do dia;

Anúncios breves:

- O primeiro anúncio foi feito por um dos professores e dizia respeito ao 70º aniversário do Bom Dylan e teve direito a vídeo/música da canção “Forever Young”<sup>19</sup>
- O director apresentou-me e eu falei brevemente ao que vinha, agradecendo a colaboração de todos;
- Referências a trabalhos de grupo e a outras actividades “extra-curriculares”;
- O professor de desporto anunciou que a tão desejada aula de escalada ainda não se iria realizar hoje (e explicou porquê).

Aula: Nordic Societies

Professor: Brendan Sweeney<sup>20</sup>

Grupo: cerca de 20 alunos

A aula iniciou-se com uma apresentação de uma aluna – uma das mais velhas, da Letónia – sobre Olaf Palme. O professor fez um comentário sobre o trabalho e prosseguiu sem suscitar o debate.

Sem querer tirar conclusões precipitadas, este foi até agora o professor que mais se aproximou do modelo tradicional ... ainda que em alguns aspectos. Em termos da dinâmica da aula não há ressalvas, demonstra grande segurança, brinca com os conteúdos e com os alunos, continua a suscitar e a provocar a participação dos mesmos, mas notei que foi um pouco mais rígido com os comportamentos (observação sem juízos de valor):

- pediu mais de que uma vez para alguns alunos se calarem;

---

<sup>19</sup> Penso que a letra desta música encerra algum simbolismo para o contexto de, pelo menos, esta fhs: ver anexo 3.

<sup>20</sup> Brendan Sweeney

**Teaches Journalism, Nordic Societies and Global Challenges**

I am Irish but have lived in Denmark for many years. My original background is in journalism, and I have worked as a correspondent in a number of different European countries. But I also have a Danish masters’ degree in media studies, as well a PhD from Ireland in political science. My chief interests are the media, Nordic societies, human rights and national identities and I very much enjoy teaching at IPC because it is so stimulating to stand in front of a class with students from all over the world. Their responses are never dull or predictable and everyone is able to contribute with something from their own culture and traditions. I look forward to meeting you in the near future and hope that you get as much out of the IPC experience as I do

- reprimiu um aluno por este chegar atrasado duas vezes (no princípio da aula e depois do breve intervalo de 5 minutos ... mais no caso deste aluno)!

O tema da aula foi a Islândia, e o assunto que mais suscitou discussão foi a questão da bancarrota. Apesar, de como já referi, o professor ter provocado várias vezes a participação dos alunos (fazendo questões, pedindo a opinião, etc.) foi precisamente este o assunto que mais tentou “despachar” – não o alimentou. Anotei no meu caderno duas possíveis razões para tal comportamento: por causa do tempo ou porque não se sentia à vontade no conteúdo.

Abordei o assunto “muito diplomaticamente” no pequeno intervalo, e foi o próprio professor que se “justificou”: não estava à espera que os alunos se interessassem tanto. Colocou, à imagem do professor Kristophe a grande diferença entre os vários alunos, sobretudo no domínio da língua inglesa. Há assuntos que prefere não entrar em grandes pormenores para não afastar os alunos com maiores dificuldades. Brendan referiu o caso dos japoneses – na sua grande maioria com muitos problemas na língua inglesa. Referiu que deixa sempre os materiais na área reservada dos alunos (no site da escola) para que, sobretudo estes, consultem e investiguem.

Depois do pequeno intervalo, formou 4 pequenos grupos de alunos e passou uma folha com perguntas – pequenas – sobre os conteúdos da apresentação (ver Anexo 4). A grande maioria dos grupos não sentiu grande dificuldade nas respostas para além da questão sobre a história da Islândia que, na minha opinião, era pouco clara.

Almoço – nada de especial. Apanhei sim uma conversa no cigarro pós almoço em que se notava a existência de algumas tensões com colegas ... no contexto de um trabalho que estão a preparar.

Nota: Existem uma série de trabalhos a decorrer paralelos às aulas: para além dos projectos e apresentações que os alunos têm de fazer no contexto das aulas, há uma série de outras actividades em que estão envolvidos: a elaboração da T-shirt do curso (o concurso para o respectivo desenho terminou há cerca de duas semanas, mas ainda é necessário tratar dos arranjos finais, da encomenda, etc.), as noites culturais (preparadas por um grupo de 15 (tantos!) alunos, as várias tarefas ligadas às Morning Fellowships (entrevistas a professores, notícias, etc) e à Festa do Final de Curso – que já está a ser preparada – planeada para Junho!

Faltam cerca de 3 semanas e meia para o fim do curso, e já se nota muita conversa sobre este tema!



Aula: Jornalismo

Professor: Brendan Sweeney<sup>21</sup>

Grupo: 12 alunos

Antes da aula começar, enquanto aguardávamos, pelo professor uma das alunas falou comigo e disse-me, desta aula vais gostar de certeza!

Nota-se, logo à partida, duas diferenças em relação às outras aulas que observei:

1 – menos alunos;

2 - Muito mais computadores trazidos pelos alunos

Tal pode ser explicado pelo facto de se tratar de uma aula mais “técnica” e mais prática do que focada em conteúdos teóricos.

O professor tinha, na última aula, encomendado um trabalho: elaborar uma breve notícia de jornal. Apresentou os trabalhos que recebeu e foi, entretanto comentando e corrigindo com o grupo todo, mas focando-se principalmente nos respectivos autores.

Existem outros trabalhos a decorrer ao mesmo tempo – entrevistas filmadas em vídeo – e a aula prosseguiu com um trabalho já pronto. Mais uma vez, a apresentação foi seguida pelos comentários do professor e por uma troca de ideias com outros alunos.

Já na apresentação das notícias tinha havido um envolvimento de quase todos os alunos: comentários e perguntas. Nesta última tarefa, fiquei com a sensação de que se mostraram ainda mais interessados: as perguntas/comentários foram muito mais pormenorizados e mais “longos”.

Na entrevista aprestada, a pessoa entrevistada era uma aluna (actual) do IPC. As perguntas estavam pouco ligadas (temas muito variados) e as respostas não foram muito longas. Mas foi o suficiente para recolher mais alguns dados:

- estudante universitária (interrompeu os estudos) Húngara;
- repetente nas bolsas de mobilidade (esta, ano em Inglaterra, semestre no Japão);
- interesses mais definidos no que procurou no IPC: aprender coisas relativas à gestão de organizações;
- satisfação com a experiência vivida até ao momento.

Brendan, é na minha opinião, um professor mais clássico – na questão das reprimendas aos alunos, no relativo pouco espaço para debate – ainda que envolva muito os alunos nas actividades que apresenta.

---

<sup>21</sup> Brendan Sweeney

Repeti o professor porque não reparei, previamente, que era o mesmo ... o objectivo não é propriamente seguir todos mas gostava de ter uma perspectiva mais ampla.

Nas duas aulas que observei hoje, apresentou ainda duas actividades muito próximas de práticas nas aulas das escolas regulares: a “ficha” com perguntas na aula da manhã e uma ficha que elaborou para acompanhar a actividade que seguidamente descreverei (Anexo 5).

A fase seguinte da aula consistiu na apresentação de um vídeo de uma entrevista que Barack Obama deu a uma televisão inglesa por estes dias. Devo, desde já e por uma questão de honestidade intelectual, afirmar que ao contrário do que o professor disse, não acho que a entrevista tenha sido particularmente bem feita – concedo a Brendan o facto de perceber muito mais do assunto (Jornalismo) do que eu, mas de acordo com a minha visão política das coisas foram colocadas questões pouco importantes (as relações com a rainha de Inglaterra, por exemplo) e foi escolhida uma abordagem muito focada em pormenores (como no caso da morte de Osama Bin Laden).

Por outro lado, o exercício proposto fez-me recordar das fichas de fill in the gaps (listening comprehension) que tive de fazer nos já longínquos dias de curso de Inglês. O professor redigiu o protocolo da entrevista e deixou uns espaços em branco – nas perguntas – para os alunos preencherem. O objectivo era estarmos (eu também fiz o exercício) mais atentos ao que era perguntado e à forma de como eram colocadas as questões e depois respondidas. Mas parece-me, pela minha experiência e pelo que observei de alguns alunos, a necessidade de perceber o que o entrevistador estava a dizer nos momentos dos gaps, desviou muito a atenção do conteúdo de perguntas e respostas.

Brendan não vai estar presente na próxima aula, pelo que a actividade proposta para sexta-feira será um filme sobre a jornalista Irlandesa Verónica Guerin (assassinada por traficantes de droga no seu país). O professor apresentou um slideshow com várias notas sobre a referida jornalista e sobre o seu assassinio. O enfoque foi dado essencialmente ao trabalho e aos métodos jornalísticos seguidos por Verónica.

No intervalo seguinte tive a minha primeira conversa mais longa com um dos estudantes – um americano de 27 anos. Depois de acabar a licenciatura nos EUA, sentiu-se um pouco perdido em relação ao que queria fazer no futuro. A família materna é oriunda da Dinamarca e alguns dos seus tios/primos frequentaram fhs, pelo que decidiu juntar duas ambições: conhecer a Europa (especialmente a Dinamarca) e estudar um pouco mais.

Confessou que não tinha ideia do que vinha encontrar exactamente mas está extremamente contente por toda a experiência.

Destaco, no entanto, os aspectos que me parecem mais relevantes:

- sistema de ensino: valorização do conhecimento e trabalho cooperativo. Comparou com o que encontrou nos EUA (aulas/lectures para muita gente e ensino – principalmente ao nível do secundário – muito focado para passar nos exames);

- A experiência intercultural: conhecer pessoas, tradições e perspectivas de pessoas – “como eu” – oriundas de outros países. Neste aspecto, contou-me uma experiência que mais o marcou: quando abordaram a guerra-fria numa das aulas, viu-se confrontado com um lado da

História que não conhecia ou que não imaginava. O ponto de vista, ou o conhecimento, dele é o da história contada pelos americanos, mas veio encontrar aqui pessoas que aprenderam (ou que viveram – há colegas que ainda passaram directamente por isso) no outro lado “da barricada”: há muitos alunos provenientes de países que pertenciam à Cortina de Ferro;

- A experiência pessoal decorrente da questão residencial: o convívio muito próximo com colegas e professores, as actividades realizadas em conjunto, etc.

De seguida dirigi-me para uma das actividades incluídas no calendário das terças-feiras: ensaio de banda (música). O IPC dispõe, pelo menos de uma sala de ensaios com todo o material necessário para os alunos que queiram tocar música (bateria, guitarras, mesa de mistura, ...). Sei que havia pelo menos dois grupos de alunos a ensaiar: um na sala de ensaios, outro no pavilhão.

Os grupos estão a preparar a sua actuação na festa de final do curso. Têm ensaiado alguma versões de música rock bem conhecidas com o apoio do professor Nicholaj<sup>22</sup>. O professor não esteve sempre presente – calculo que para deixar os alunos à sua vontade e também para poder acompanhar os dois grupos.

Observei o ensaio, durante mais de uma hora ... em que andaram essencialmente à volta de uma só música ... o que por um lado se deve à sua pouca experiência (e virtuosismo 😊!), por outro mostra muito empenho. É uma actividade dominada pelos alunos mais novos.

O baterista do grupo que observei é brasileiro, pelo que conseguimos – não quis interromper muito e por outro lado as condições sónicas não eram as melhores para falarmos - trocar algumas palavras em português. Vem do estado de São Paulo e veio para o IPC por recomendação de uma amiga.

Falei mais tarde com Nicolaj sobre os ensaios das bandas. Há uma “selecção” prévia. Isto é, só os alunos que já têm alguma prática musical é que são encorajados a juntar-se a um grupo – “se não souberem tocar nada, não é numa situação destas que vão conseguir e torna-se numa experiência frustrante para todos”.

---

<sup>22</sup> [Nikolaj Sahlstrøm](#)

**Teaches Movie Making, Spiritual Development, Band Playing and Sports**

Hi, my name is Nikolaj Sahlstrøm. I'm a 31 year old Danish guy who enjoys playing music, making movies, doing sports, studying other cultures, meditating, dancing, doing tai chi and yoga – and teaching others how to do the same! When I'm not out traveling around the world (which I do fairly often) I live at IPC. I come from a background as a social educator and used to work with homeless youth and people with alcohol, drug and mental problems before coming to IPC in 2006. I believe everybody has something to learn, and everybody has something to teach. So, I look forward to learning from you soon!

Aula: Desporto  
Professor: Rod Lee<sup>23</sup>  
Grupo: 25 alunos

Pela manhã, tinha pedido ao Rod para ir ver a aula dele. Perguntou-me se para observar ou para participar. Disse-lhe que se pudesse participar melhor, mas bastava observar. A questão colocou-se porque apenas 25 alunos estão inscritos nas aulas de Desporto (duas vezes por semana). Nos dias em que as aulas são ao fim da tarde, muitos dos outros alunos pedem para participar uma vez que não há outras aulas a decorrer ao mesmo tempo. Trabalhar com 25 alunos já é complicado, pelo que a política de não “visitas” é rígida.

Ainda assim, acabei por participar! Já lá vamos! A aula de hoje foi um pouco “improvisada” – por vários motivos, o que o professor tinha planeado não pôde ser realizado pelo que seguiu pelo plano B.

Depois de um momento de aquecimento (dinamizado por um aluno) e outro de alongamentos (dinamizado por outra aluna), Rod perguntou quem queria ir jogar futebol na rua e quem queria ficar no pavilhão a fazer outro desporto: que também puderam escolher e votar democraticamente. A maioria ficou no interior a jogar floorball (uma espécie de hóquei sem patins) e os restantes foram para um dos espaços verdes da escola jogar à bola. Juntei-me a este grupo e joguei um pouco com eles (eram poucos, e o Rod disse-me que poderia ajudar!)

A segunda parte da aula foi novamente no interior, e consistiu em dois jogos com o grupo todo: o primeiro jogo foi dinamizado (apresentou, explicou as regras e foi criando alterações) por uma aluna húngara.



Ilustração 17 – Uma perspectiva do Pavilhão. Esta sala é utilizada para os mais diversos fins, como concertos, peças de teatro ou festas.

---

<sup>23</sup> Rod Lee

**Teaches English, Sports and Intercultural Behaviour**

I was born in Montreal, Canada but grew up in Vancouver. Once upon a time I went to college in Vancouver but got my real education traveling the globe. I've been fortunate to have visited over 60 countries and enjoy learning about new cultures. Which is why I find IPC to be such a special place. I was once a student at IPC, just like you, and I look forward to sharing the unique experience of our little community with you! I have taught English in places such as Japan and Czech Republic and have also worked in Ireland and Norway in various capacities. I enjoy listening to music, photography, sports (especially ice hockey - did I mention I'm Canadian?), and of course traveling.

Seguidamente, jogaram um jogo tipo apanhada cooperativa que costumam jogar muitas vezes – pela reacção de alguns e facilidade no desempenho de todos.

Houve um momento que achei particularmente interessante: numa aula de desporto com 25 alunos (e mais uma vez os mais novos) é normal que haja muita galhofa. Na maioria das vezes essa galhofa não perturbou em nada o desenrolar da aula, pelo que as chamadas de atenção do professor foram “leves” e diminutas. Houve, porém, um momento em que o barulho da conversa impossibilitou um dos alunos de falar para o grupo, e Rod gritou bem alto “Shut up!”. Imediatamente ficaram calados.

Penso que esta situação é importante porque apesar de ser a minha primeira experiência neste tipo de escolas, há muito que estou ligado a práticas de educação não formal (com crianças e jovens), para além de ter estado no outro lado (como criança e jovem)! O Grito de Rod destacou-se porque a sua atitude foi bem diferente durante toda a aula, da mesma forma a sua reacção ao grito não foi a típica de quem ficou chateado: sentiu a necessidade de chamar à atenção, fê-lo e depois voltou ao normal.

Mas o que eu penso que foi mais interessante foi a reacção dos alunos. Calaram-se imediatamente! E a linguagem corporal não foi nem a de desafio (que infelizmente conheço bem!), nem a de submissão ... pareceu-me também muito normal ... o que indicia algum respeito.

Mais tarde encontrei o aluno americano, que entretanto tinha desaparecido da aula: foi-se embora a seguir ao jogo de futebol convencido que a aula tinha terminado. Só percebeu o erro quando voltou do banho e reparou que os colegas tinham acabado de sair. Destaco este momento, porque o aluno sentiu necessidade de se justificar junto do professor.

Saídas nocturnas para cigarro:

Às 22:30 estavam muitos alunos a trabalhar na sala de convívio e mesmo em salas de aula. Estavam ainda alguns alunos na sala de computadores (cheia) e nos corredores.

Às 00:30 vi ainda duas alunas na sala de computadores e alguns – mais em registo de convívio – na sala de convívio e na rua.

#### **Dia 10 – quarta-feira, 25 de Maio de 2011**

Aula: Development Management Line

Professora: Gertrud Tinning

Grupo: cerca de 20 alunos

Esta disciplina está a finalizar a fase de planeamento de projectos. Quatro grupos de alunos trabalharam 4 projectos de Desenvolvimento, de ONG's, ... A professora utilizou com eles a metodologia Log Frame: Quem é que somos? / Árvore de Problemas / Árvore de Objectivos / Missão / Stakeholders / indicadores / restrições e condições / ...

Há muitos cartazes pendurados que demonstram as actividades realizadas.

A aula demora um bom tempo a iniciar, porque os alunos vão chegando às pinguinhas e porque estamos na altura da apresentação dos projectos pelo que é preciso montar todos os cartazes: os cartazes são bem grandes, tendo como objectivo que seja tudo bem visível e claro para os colegas da turma.

O grupo que vai apresentar o trabalho ainda não tem tudo pronto – cada cartaz é composto por folhas A4, a maioria das quais estão mal coladas! A professora chama a atenção ao grupo – diz que tudo já devia estar preparado.

O grupo inicia a apresentação de um projecto de uma ONG no Japão cuja missão é capacitar as comunidades de habitantes de Tóquio para cooperarem no sentido de se tornarem auto-suficientes em termos energéticos – O último terramoto deixou algumas zonas da cidade sem energia eléctrica durante muito tempo, situação que de acordo com o grupo se deve à existência de um monopólio na distribuição de energia.

Duas das três alunas do grupo têm grande dificuldade na língua inglesa, sendo que uma delas – ao contrário do que era suposto, não faz uma apresentação resumida das ideias: confesso que não percebo nada do que ela diz. E não sou o único, a professora queixa-se tanto do facto de ela se estar a “esticar” em termos de tempo – chega a perder um pouco a paciência -, como dos cartazes não terem sido elaborados de forma a facilitar a leitura de todos.

A professora faz várias correcções em relação ao conteúdo do trabalho ... demorando mais tempo nas “assumptions” – condições necessárias para o sucesso do projecto que são dependentes de outrem e que, como tal, devem ser realistas. O grupo acaba por confundir a ideia e repete muitos dos problemas já identificados na respectiva árvore.

O comentário final da professora é, conseqüentemente, que ainda há muito trabalho para fazer.

Segue-se então nova apresentação. Seguimos para o ginásio, onde o próximo grupo já preparou os seus cartazes. Nota-se uma grande diferença logo na forma: os cartazes contêm informação bem clara e muito maior cuidado ao nível estético.

O objectivo deste grupo é criar uma ONG à imagem da organização de uma das alunas que faz parte do grupo: uma professora indiana (com cerca de 30 anos) que desenvolve paralelamente ao seu trabalho como professora e com muita ajuda dos familiares, um projecto de integração das crianças das comunidades que foram forçadas a sair das florestas (onde viviam como povos indígenas) para viver na cidade da aluna. O projecto reflecte, portanto, estas problemáticas e abarca os objectivos que levaram a referida aluna a ingressar no IPC<sup>24</sup>.

A própria apresentação é muito boa: os alunos optam por não descrever todos os conteúdos, mas por desenvolver linhas de raciocínio. Por exemplo, explicam apenas a evolução de um determinado problema, ligando-o ao respectivo “ramo” da árvore de objectivos. Dos três membros do grupo, há um aluno que acaba por intervir menos. Desconheço se devido a um menor envolvimento no trabalho se por questões linguísticas. Estou muito inclinado para esta última razão.

---

<sup>24</sup> Tal como o caso do aluno do Uganda de que falei ontem.

Apesar de fazer algumas correcções, a reacção da professora é bastante positiva.

Voltamos à sala para as últimas palavras da professora em relação aos trabalhos. A professora acabou a sua parte na disciplina pelo que faz um pequeno balanço do trabalho realizado e pede opinião dos alunos, sobretudo no que respeita à metodologia utilizada.

Não há uma reacção muito alongada a este pedido, alguns alunos manifestaram a sua aprovação em relação ao que desenvolveram, mas penso que ainda estão “a recuperar” do esforço.

A professora dá atenção aos dois casos já referidos. Parece-me, pela conversa, que há ideias boas, ... mas na prática, aquelas que poderão efectivamente passar para o plano prático pertencem aos dois alunos já referidos – a Indiana e o Ugandês. Ambos manifestam vontade de utilizar o que trabalharam, mas mostram-se algo apreensivos em relação ao financiamento de ambos os projectos.

Foi portanto a deixa perfeita para a próxima fase da disciplina, desenvolvida por uma “nova” professora.

Ainda antes do fim da aula cheguei a perceber que haverá lugar a avaliação dos trabalhos.

Hoje há uma alteração ao horário normal das aulas: não há Morning Fellowship porque depois do jantar haverá uma sessão de “Life Stories” (Lá chegaremos), pelo que acabei por ficar um pouco baralhado com a estruturação do dia.

Depois de um pequeno intervalo, inicia-se então a segunda aula da mesma disciplina:

Aula: Development Management Line

Professora: Sasha Skrypnyk<sup>25</sup>

Grupo: cerca de 20 alunos

Sasha é mais nova do que Gertrude (estará nos 30's) e imprime uma dinâmica mais viva na aula.

Começa por falar do que irá constar a fase final da disciplina: “How to apply for funding?”, colocando a tónica no conceito de “Social Entrepreneurship”. Pergunta à turma o que entende por aquele termo. As respostas não são muitas, mas na maioria apontam para o entendimento que ela própria tem do termo: desenvolver novos projectos com valor social.

---

<sup>25</sup> **SASHA SKRYPNYK, Ukraine**

**Teaches English, Effective Teamwork and Wednesday Feature**

I come from Kharkiv, the first Ukrainian capital during the Soviet times. I went to the only Ukrainian school in town, where I discovered a whole lot of exciting languages other than my own. That started a lifelong story of learning languages and discovering the world around me. I have received an education in pedagogy and linguistics, and have worked as an English teacher for the last six years. My life journey also brought me to the world of NGO work and voluntary work, which I greatly enjoy. Besides my own country, I have lived, worked and studied in the US, Poland, Spain, and now Denmark, where my life pathway has brought me to IPC.

Sasha refere que quer conhecer as expectativas, dúvidas e ambições dos alunos para as restantes aulas da disciplina, e para os despertar para essa discussão, distribui a todos um folheto/formulário de um concurso para empreendedores sociais dinamizado por uma organização denominada Ashoka<sup>26</sup> (Anexo 6).

Dá então cerca de 40 minutos livres para os alunos lerem o folheto com atenção e para pensarem como poderão aplicar o que lêem aos seus objectivos e aos projectos que acabaram de apresentar na fase anterior da disciplina. Desta forma surgirão algumas questões que podem ajudar a discussão referida no parágrafo anterior.

-----

Parêntesis:

A minha estratégia de não intromissão num grupo em que toda a gente já se conhece muito bem – e em que os new comers, especialmente se a realizar um trabalho de “observação” serão sempre vistos como estranhos – aliada, diga-se de passagem à minha timidez natural, começa a dar frutos. Não foi apenas por timidez, nem muito menos por preguiça, que optei por não abordar directamente os alunos com questões, mas sim para lhes dar espaço e tempo para se habituarem à minha presença. Penso que sou capaz de obter menos informações, mas informações mais próximas do que eles sentem.

Neste intervalo fui à rua para fumar um cigarro e encontrei uma aluna que começou a falar comigo. Estava com um ar um pouco chateado e foi logo directo ao assunto – disse que estava chateada, que gostava muito da experiência, mas que seis meses é demasiado tempo para estar fechada com as mesmas pessoas.

Desenvolveu esse sentimento de estar “fechada”: «estamos demasiado protegidos, não temos praticamente que nos preocupar com nada». Ao mesmo tempo referiu que existem tantas actividades paralelas (projectos, noites culturais, tarefas) que não tem muito tempo para ela própria e para sair um pouco da escola.

Há mais alunos que falam de cansaço e há questões pessoais envolvidas ... e no caso desta aluna uma noite cultural para organizar com mais 14 alunos. Disse-lhe que achava que um grupo de 15 é super complicado de gerir. “Ontem ainda me sentei no meio deles para servir de facilitadora, mas todos falavam ao mesmo tempo...”

-----

Quando voltámos à aula, a professora começou por pedir a todos que apresentassem as dúvidas que o documento tinha provocado.

À medida que as questões eram colocadas, Sasha ia anotando no quadro em três categorias: dúvidas/prioridades/temas.

As questões que foram colocadas passavam pela forma de elaborar candidaturas (como escrever?), Como ter acesso à informação? Orçamentos? ... Durante esta exposição, a

---

<sup>26</sup> <http://www.ashoka.org/>



professora insistiu para um aluno japonês colocar a questão que o estava a “moer” – Sasha contou que o tinha encontrado no corredor com um ar muito inquieto, e que ele tinha perguntado “mas isto é para *businessmen*?”. A questão tinha, portanto, a ver com o financiamento ... os apoios são destinados a quem! Mais alunos reforçaram essa dúvida.

Na minha opinião a professora confundiu um pouco o conceito de lucros com o de receitas e introduziu uma questão que confesso não conhecer: a existência de 3 categorias – profit, non-profit e not-for-profit. Confesso que não percebo a diferença entre estas duas últimas, mas concedo que ela possa estar correcta pois não estou a par dos TOR (terms of reference)!

Depois da explicação, a professora prosseguiu para a definição de prioridades sobre as temáticas a trabalhar no resto da disciplina: os alunos deram a sua opinião, e Sasha arrumou os conteúdos de acordo com as suas (dos alunos) preocupações.

Após esta fase, a professora pediu aos alunos que apresentassem os seus projectos de uma forma simples e sucinta ... utilizando mesmo o “chavão” ... “como se eu tivesse 5 anos”!

A tarefa mostra-se difícil, mas muito interessante! À medida que os alunos vão falando, Sasha vai fazendo muitas perguntas e sobretudo pedidos de esclarecimento ... o que querem dizer exactamente com “a” ou com “b”!

As tardes de quarta-feira são mais folgadas em termos de aulas, existe apenas uma aula de inglês na parte da tarde. Depois do almoço alguns alunos recolhem aos quartos, outros vão passear e alguns ficam na sala comum ou na sala de computadores: há projectos em que trabalhar.

Depois do almoço juntei-me à equipa de serviço à cozinha para o “Washing Up”: isto é ao grupo de alunos responsável pela lavagem da loiça, limpeza das mesas e da sala e pela preparação das mesas para o jantar. Tive o tempo quase todo na cozinha com a loiça ... mas chegando numa altura tão tardia (quase no fim do semestre) não deu para perceber como se foram organizando. O que é perceptível é que a coisa já está muito “mecanizada”: os alunos raramente falam uns com os outros sobre o que fazer: cada um assume uma tarefa e concretiza-a.

Estas tarefas não me parecem que estejam “pré-definidas” nem estabelecidas tipo linha de montagem. A verdade é que falamos de coisas simples: passar a loiça por água, juntá-la em cestos para seguir para a máquina, arrumar a loiça já seca nas mesas, etc.

Há uma das alunas que se nota que tem um papel especial – ela não dá ordens, nem sequer sugere o que os outros devem fazer ... mas nota-se que terá um papel de supervisão no que é realizado. E é a última a abandonar a cozinha! A minha ideia é que ela assuma este papel por ser a “student on duty” ... para além de já estar a frequentar o segundo semestre no IPC.

Para além do Teacher e do Student on Duty, existem 8 contact teachers e cada um tem um grupo de alunos.

Uma das tarefas de cada um destes grupos é assegurar o washing up durante um dia (3 refeições) de forma rotativa. Desta forma, cada grupo assume esta tarefa quase semanalmente (7 dias – 8 grupos).

Aproveitei a tarde para dar uma pequena volta por Helsingør e tratar de algumas questões práticas. A cidade é muito pequena e bem diferente de Copenhaga: muito poucas pessoas na rua, muito menos bicicletas e relativamente mais carros.

Fui até ao Castelo (de Hamlet) que apenas circudei para ver a paisagem e o estreito entre a Dinamarca e a Suécia. Existe uma ligação marítima entre Helsingør e a Suécia através de ferry boat que leva cerca de 30 minutos a cumprir. A distância entre ambos os países é quase equivalente à distância entre Lisboa e Almada.

Trata-se portanto de uma cidade fronteiriça, com algumas características comuns com Vila Real de Santo António ou Valença do Minho ... isto é, muito comércio destinado aos vizinhos – sendo que neste caso, fico com a sensação que os produtos privilegiados são as bebidas alcoólicas, bem mais baratas na Dinamarca do que do outro lado do estreito.

Volto para a escola depois do passeio. Espera-me ainda um fim de dia longo. Hoje é dia de “Histórias de Vida”. Alguns dos alunos que encontro antes do jantar manifestam alguma resistência a esta actividade: “já tive uma sessão que chegou a demorar 3 horas e meia”. As “queixas” tendem a centrar-se na seca que é ouvir as histórias dos outros durante imenso tempo.

Na fila para o jantar, chego mesmo a ouvir um dos professores a dizer “quem é que tem mesmo tanto interesse em ouvir os outros falar”. A atitude dos professores em relação a esta actividade é, no entanto, bem variada. Há professores que levam a coisa bem a sério e cujas sessões chegam a ser bem longas. Há professores que levam vinho para a sessão, de forma a que fique bem mais “familiar”.

#### Histórias de Vida

O jantar segue um procedimento diferente da rotina. Os grupos jantam juntos, sendo que apenas alguns – como o grupo onde estava inserido, o da professora Gertrude – ficam na sala de refeições. Há grupos que levam a comida para outras zonas da escola, sendo que existem mesmo grupos que comem na casa do respectivo professor.

Depois do jantar dirigimo-nos para a sala comum – a designada para o nosso grupo – onde estamos sozinhos. A sessão demora algum tempo a iniciar-se porque ainda há alunos a arrumar a zona da cozinha e refeições – adjacente à sala comum – e há que preservar a intimidade. O grupo arruma-se num canto da sala de uma forma confortável e informal, uma das alunas consegue mesmo arranjar biscoitos da cozinha!

A professora faz-me uma breve introdução a estas sessões, o objectivo é que os alunos partilhem experiências de vida e expectativas e ambições para o futuro. Há ainda uma outra finalidade que é torná-los conscientes das suas próprias experiências e perspectivas futuras.

A sessão de hoje é a quarta! Nas sessões passadas descreveram a sua história familiar (pais e avós), a sua infância e adolescência. Hoje o pretendido é falar na vida pós 16 anos e nas perspectivas de futuro.

O grupo é formado por 11 alunos, pela professora Gertrud e por mim. A sua composição é bem interessante: 3 alunos com mais de 30 anos, 3 entre os 24/25 e os 30 e 4 mais jovens (entre os 19 e os 21). Apenas uma das nacionalidades (Japonesa) é repetida! Alguns (muito poucos) dos alunos traziam consigo uma pequena folha de papel com indicações para preparar a sessão – não consegui obter nenhuma.

Cada um apresenta a sua história e, na grande maioria das vezes, a professora faz perguntas. As perguntas dos colegas são menos frequentes, mas também sucedem, curiosamente feitas por alguns dos alunos que se mostraram apreensivos antes do início da sessão<sup>27</sup>.

Independentemente das idades, e mesmo da origem geográfica, as histórias tendem a ser bem diferentes. E há miúdos (jovens adultos) com histórias já bem cheias: pais de diferentes nacionalidades, mudanças de país, etc.

O ingresso no IPC é uma das temáticas porque todos passam e os motivos são os mais variados: conhecer o mundo, tentar parar um pouco antes de seguir em frente nos estudos académicos, “fugir da realidade” pessoal muito complicada ou de uma vida profissional com mais de dez anos, estudar o Welfare state. Infelizmente, um dos alunos mais velhos – proveniente da Índia – não consegue participar porque está afónico.

A ideia de que a experiência no IPC tem ajudado mais a abrir horizontes e a mostrar possibilidades do que propriamente ajudar a fazer definições (ou escolhas) é comum, muitos dos alunos, especialmente os mais novos, mostram-se muito indecisos sobre os passos a tomar futuramente. A professora nunca dá conselhos directos, mas tenta ajudar um pouco na desconstrução de algumas ideias: “queres fazer isso porquê, como, ... é possível?”.

Há uma aluna que tem uma frase bem interessante: “Agora as coisas ainda estão muito quentes e presentes ... acho que depois de chegar e tudo começar a assentar, vou ter mais condições para tomar decisões.” Os outros parecem concordar!

Dois dos alunos deste curso já participaram no curso do Outono, e pelo menos 3 (outros) disseram estar a pensar em ficar para o próximo. Um outro – do grupo dos mais novos – participou previamente em dois cursos de verão e “apaixonou-se” pela escola ... pelo que fez tudo para que pudesse participar num curso longo. É o único que revelou o desejo de vir a ser professor da escola.

Algumas das perguntas que os alunos colocam aos seus colegas são relativas às relações amorosas nascidas durante estes meses. Há relações intercontinentais pelo que o futuro será

---

<sup>27</sup> Há inclusivamente uma das alunas que se “queixava” antes, que acabou por levar fotografias bem pessoais e passa-as enquanto conta a sua história.

uma grande incógnita. A professora diz que é normal – e que faz parte “do jogo” (expressão e aspas minhas) – que surjam dos cursos longos muitas relações que se estendem muito para lá deste período. Conta que recebem muitos postais de casais ex-alunos com fotografias dos filhos, etc. De acordo com os alunos, este ano há um número recorde de casais 15 (incluindo os alunos de uma turma especial – DIS<sup>28</sup>).

A proximidade do fim do semestre está bem presente ao longo da sessão, com a maioria dos alunos a mostrar alguma apreensão em relação à(s) despedida(s).

Antes de acabarmos, um dos alunos pergunta-nos – a mim e à professora – então e vocês? Pelo que, ou mais sucintamente (eu) ou mais detalhadamente (a professora) acabamos por partilhar parte da nossa história de vida.

Confesso que achei que esta actividade foi bem interessante e não vi, em qualquer momento – durante a sessão – qualquer sinal de desinteresse e muito menos enfado por parte de nenhum dos alunos. Fica por saber, acho que também já seria pormenorizar demais, ao que é que as resistências iniciais se deveram. Obtive, no entanto, uma pista quando fui com alguns deles à rua fumar. As sessões anteriores devem ter sido mais aborrecidas, porque todos disseram que tinham gostado da sessão de hoje: se calhar por estar mais centrada em assuntos da sua vida, e da sua vida presente, digo eu!

Hoje, provavelmente, devido à dispersão causada pela divisão em grupos e pelo prolongar da actividade nocturna, vejo bem menos alunos nos corredores, na sala de computadores ou na sala comum durante as minhas deambulações nocturnas.

Durante o dia de hoje conheci uma estudante da Faculdade de Educação de Aarhus que veio visitar a escola para começar a recolher material para a sua tese de mestrado. Trocámos várias impressões. Estamos em fases diferentes do processo e temos enfoques diferentes, mas deu para partilharmos algumas opiniões e ideias. É possível que possamos colaborar no futuro ainda que exista uma diferença que constituirá uma barreira mais difícil: a língua em que vamos apresentar ambos os trabalhos.

A “minha colega” dinamarquesa (Katrine) vai iniciar a investigação em Setembro e para já está a fazer curtas visitas a escolas e a recolher alguns dados (entrevistou algumas alunas e reuniu com o director). A tese de Katrine vai estar focada na questão da relação intercultural que no caso de uma escola internacional como o IPC, tem uma dimensão acrescida.

#### **Dia 11 – quinta-feira, 26 de Maio de 2011**

Aula: Effective Teamwork  
Professora: Sasha Skrypnyk  
Grupo: cerca de 20 alunos

<sup>28</sup> O DIS é um grupo de habitantes especiais do IPC. São estudantes universitários americanos que vêm passar um ano lectivo a Copenhaga (como o Erasmus) e que ficam alojados no IPC, partilhando assim uma série de experiências com os alunos “normais”.

Quando peço a Sasha para observar a sua aula ela explica-me logo que não vou conseguir ver muita coisa: os grupos estão a desenvolver os seus projectos e é provável que poucos passem efectivamente pela sala de aula. Ela vai tentar reunir com pelo menos dois grupos, mas tal dependerá essencialmente do andamento dos trabalhos.

Explica-me então que o objectivo principal da disciplina é desenvolver os aspectos relativos ao processo de trabalho de equipa. Dinamizou algumas actividades de team building com eles, mas o enfoque principal tem sido colocado na prática e no desenrolar dos projectos.

De acordo com a professora, os projectos em si são menos importantes, mas que tem conseguido acompanhar e intervir na evolução dos mesmos.

A turma está dividida em 4 grupos e os projectos são bem diferentes:

- Construção de um suporte de madeira para cordas da roupa: dois dos membros da equipa são designers, pelo que trataram dos projectos de desenho que levaram ao Director da Escola para que ele pudesse escolher. Hoje os 5 membros da equipa estavam na rua a cortar, lixar e pintar a estrutura de madeira. Ficou assim resolvido um “mistério”: na terça feira tinha visto um aluno cavar um buraco no meio do relvado, o que achei um pouco estranho ... uma vez que não houve evolução a partir daí;



Ilustração 18 – Alunos preparam a estrutura de madeira.

- Elaboração de um vídeo de fim de curso. Fiquei com a ideia há vários projectos que envolvem filmagens – eu cheguei a participar numa delas – e que por isso, acabo por não ter uma ideia exacta do que é o projecto. Mas como disse a professora, o importante será o processo e nesse sentido, uma nota interessante foi o facto de os colegas terem de ter ido acordar o criativo do grupo ... que estava atrasado. Tenho também reparado que este grupo tem trabalhado em momentos fora da aula e tem tentado recrutar alunos para participarem nas filmagens.

Sasha referiu que prefere que eles trabalhem principalmente no período das aulas – para que os alunos tenham tempo para eles, mas que é impossível controlar estas coisas, e que também, por outro lado ... só mostra do empenho dos alunos no projecto.

- Criação de um sistema de comunicação alunos – funcionários da escola em relação à utilização das bicicletas. O arranjo das bicicletas, assim como de todos os aspectos mais logísticos da escola (lâmpadas, canalizações, etc.), é da responsabilidade de uma equipa de funcionários de “serviços técnicos”.

Existe um painel na sala comum, com várias informações e anúncios. Colado no painel está ainda um pequeno bloco onde os alunos com algum tipo de problema, deverão deixar essa informação para que os funcionários procedam à reparação. Pelo que foi relatado pela professora, esse procedimento não tem resultado muito bem para as bicicletas. Desta forma, o grupo falou com o funcionário que é responsável pelas reparações nas bicicletas e estão a desenvolver uma forma de melhor “olear” o processo.



Ilustração 19 – Quadro de recados e anúncios presente na Sala Comum.

Este era o único grupo que estava a trabalhar na sala e no momento estavam a acabar a elaboração de cartazes: chamando a atenção para os cuidados a ter (arrumar a bicicleta no sítio certo, devolver as chaves, avisar problemas). Um outro cartaz continha uma bicicleta com legendas em inglês sobre todos os componentes das bicicletas – o que vai facilitar bastante o diagnóstico dos problemas. Estavam ainda a trabalhar num método de reporte dos problemas através de cartões;

- O quarto grupo é o mais complicado. Tem passado por vários problemas na definição do que querem fazer e principalmente, pelo que pude perceber, na relação entre os diferentes membros da equipa. Vi um grupo de 3 raparigas a trabalhar na sala comum, mas confesso que nem percebi exactamente o que estavam a fazer, nem me senti à vontade para interromper e perguntar.

#### Morning Fellowship – Assembleia

Entretanto descobri que a parte das notícias é elaborada essencialmente por um professor (Pierre Poquet<sup>29</sup>) com o apoio dos seus alunos da disciplina de “Current Affairs<sup>30</sup>”.

Tal como na terça-feira, a sequência é a mesma: efemérides do dia, notícias actuais sintetizadas numa frase e destaque alargado para 3 notícias.

<sup>29</sup> Pierre Poquet

#### Teaches US Studies, Professional English, Current Affairs and Computer Science

I am French, but I have lived in the US more than 35 years. I have been running my own software consulting company in San Francisco since 1983. Through the years, my clients have included American Express, Wells Fargo Bank, Taco Bell, Stanford University, the University of California, the Alliance Française. I was a student and then a teacher at IPC before I left Denmark for the US in the 1970s. My experience at IPC has been so meaningful in shaping my life that I decided to give back, leave behind fame and riches and come back to teach.

<sup>30</sup> Disciplina que, infelizmente, não consegui observar.

Hoje a música escolhida foi “In My Life” dos Beatles.

Há um aluno doente. Todos os dias é visto se há alunos doentes e quem os está a acompanhar! É suposto que sempre que haja um aluno doente, fique outro a prestar o acompanhamento necessário. Falamos de situações mais leves, como é óbvio, como constipações, dores de garganta, etc. Há ainda consultas médicas prestadas ao início da manhã, sempre que necessário.

Foram poucos e breves os anúncios do dia: alguns alunos envolvidos no projecto de realização do vídeo final (ver descrição da aula anterior) solicitaram a colaboração dos colegas nas filmagens: o grupo necessita que todos participem. Para tal, explicaram o que é suposto dizer/fazer e deram as instruções (horários e locais) das próximas sessões de gravação.

O último aviso disse respeito às limpezas. Os grupos de alunos de cada contact teacher são responsáveis por 3 momentos de limpeza semanal (para além do “Washing Up” – apoio ao serviço de cozinha já descrito anteriormente).

Cada um dos grupos é responsável por uma parte da escola – definida à partida. O anúncio de hoje estava relacionado com uma escadaria em particular que estava suja. Há um relatório de limpezas, que me pareceu ser realizado pela funcionária da escola responsável por este serviço.

Em primeiro lugar, o grupo (professores e alunos) tentou perceber de que zona se tratava e qual era o grupo responsável por ela. Como ninguém “se acusou”, o Director foi verificar as folhas dos grupos e percebeu que a responsabilidade daquela zona era precisamente do seu grupo de alunos. Desta forma, percebeu-se que a escadaria estava suja porque eles não perceberam que a zona era deles: a supervisão do processo depende muito dos professores – há uns que são mais rigorosos do que outros.



Ilustrações 20 e 21 – Sala do material de limpeza onde estão afixadas todas as instruções relativas à limpeza (das várias áreas) da escola .



Juntei-me ao grupo responsável pela limpeza da Sala Comum. Tal como reportado para o washing up não há um líder do grupo e as tarefas são definidas sem acordo prévio. Também aqui o professor responsável não estava junto do grupo.

Cada um inicia uma função de acordo com o que acha que deve ser feito. Segui, portanto, a mesma lógica do trabalho da cozinha: fui acompanhando um aluno, perguntei o que poderia fazer e, neste caso arrumei, as almofadas que estavam soltas. Reparei que as mesmas estavam com algum pó e, sem ninguém me dizer – só me disseram arruma – fui até bater as almofadas! Neste momento, passou a senhora da limpeza que ficou muito admirada positivamente pelo que eu estava a fazer: acho que ninguém se tinha lembrado de fazer o mesmo antes.

Depois de finalizar esta tarefa, voltei à sala comum, arrumei as almofadas e comecei a passar a esfregona pelo chão – desta vez por indicação de um outro aluno. No fim, e tal como tinha acontecido ontem na cozinha, alguns dos alunos agradeceram-me pela ajuda.

Aula: World Cinema

Professor: Kristof Kristiansen

Grupo: Mais de 20 alunos (sala cheia).

A aula começou com a apresentação de um aluno que tinha sido iniciada na aula anterior. Tratava-se de um aluno Islandês que tinha preparado um trabalho sobre a nova cinematografia daquele país. O aluno escolheu os realizadores actualmente mais conhecidos sobre os quais apresentou uma breve filmografia, tendo destacado um filme para cada um deles. O aluno fez acompanhar a breve descrição de cada um destes filme, de um ou mais trechos do filme recorrendo ao Youtube. Tanto o professor com alguns alunos reagiram à apresentação, sublinhando o carácter “depressivo” dos filmes apresentados.

Nesta fase, o professor chamou à atenção para a tónica depressiva de uma grande parte da filmografia nórdica – “É estranho que pessoas provenientes das partes tidas como as mais felizes do mundo, e pessoas que passaram por uma infância sem grandes restrições e com vários apoios, venham mais tarde a realizar filmes sobre problemáticas tão densas e fortes”.

Outro dos aspectos focados pelo professor foi a presença da natureza, defendendo que esta decorria das características morfológicas da Islândia.

O período de discussão foi muito abreviado, por condução do professor – já lá vamos – e passou-se rapidamente para a próxima aluna, proveniente de Espanha. O seu trabalho, seguindo a sugestão do professor, versou sobre o realizador Pedro Almodovar. Ao contrário do que se tinha passado com o colega Islandês, alguns dos alunos já conheciam bem o trabalho de Almodovar. Nalguns casos, até já tinham visto mais filmes do que a colega espanhola.

A apresentação incluiu um registo biográfico do realizador algo detalhado (não só as obras produzidas, mas também acontecimentos e características pessoais) e a lista de todos os filmes por ele realizado. O professor interrompeu algumas vezes para introduzir algumas questões como o enquadramento histórico-político da obra de Almodovar. Tal como tinha acontecido com o colega anterior, a apresentação foi ilustrada com a passagem de vários trechos de filmes.



Com o fim da aula a aproximar, seguiu-se um aluno dinamarquês que seguiu na prática a mesma lógica do colega Islandês. Houve momentos engraçados principalmente quando professor e aluno não coincidiam nas opiniões sobre determinado filme, com o último a referir muitas vezes “boring!”.

Nos últimos minutos restantes da aula, o professor aproveitou para explicar a “receita do sucesso do cinema Dinamarquês” em termos de políticas de apoio à produção de filmes.

No fim da aula pude conversar um pouco com o professor, conversa que se estendeu à hora do almoço. Kristof avisou-me que a aula de hoje não foi uma aula típica – vai estar ausente nas próximas duas semanas e foi obrigado a comprimir as apresentações dos alunos. Normalmente as apresentações são aproveitadas para abordar vários assuntos relacionados com a história dos países de origem dos alunos. No fundo o cinema é como um Cavalo de Tróia, é uma boa “desculpa” para trazer à baila uma série de outros assuntos ... “hoje, por causa do tempo, não pude entrar muito na questão da ditadura franquista ... normalmente poderia ter pegado uma conversa mais longa a partir daí!”

O professor contou-me ainda que o cinema veio substituir a Literatura: agora “ninguém lê” e os diferentes níveis de inglês acabam por atrapalhar qualquer tentativa de discutir um livro (tipo clube de leitura).

A conversa à hora do almoço remeteu novamente para o meu estudo e para Grundtvig. Kristof disse-me que achava que se Grundtvig viesse agora a esta escola não ia gostar do que ia ver. As opiniões dele eram radicais, sobretudo no que respeita ao nacionalismo.

Disse-lhe que não concordava sinceramente com a sua opinião ... ainda que o meu conhecimento fosse baseado apenas na interpretação do que Grundtvig escreveu.

Em relação ao nacionalismo, disse-lhe que ao princípio também me causou muita confusão, mas que percebia um pouco melhor dentro do contexto histórico e que entendia a sua defesa da Dinamarca, mais como um grito de independência em relação à Alemanha, do que uma manifestação xenófoba. Mesmo a questão da defesa acérrima da língua nativa surge numa altura em que a corte se exprimia em alemão e as leis seguiam uma lógica romana ... muito longe do povo!

Em relação às práticas desta escola, defendi que os seus escritos dirigidos para as Escolas nunca foram demasiadamente explícitos, e que o próprio defendeu que deveriam ser os actores a desenvolverem o próprio projecto. Kristof concordou em parte, mas disse que na sua opinião as pretensões de Grundtvig eram um pouco radicais – e difíceis de colocar em prática. Deu o exemplo de que Grundtvig teria defendido a possibilidade de despedir professores se os alunos não gostassem da sua forma de ensinar.

Depois do almoço tive uma conversa algo longa com o aluno brasileiro, falámos numa série de assuntos, sendo um dos tópicos a razão de ter vindo para o IPC. O aluno estuda relações internacionais na faculdade e pensou ser boa ideia ter uma experiência como esta. Pela mesma razão, disse gostar de tentar ter uma experiência profissional na Europa antes de iniciar a sua carreira. Falámos demoradamente sobre a hipótese de vir para Portugal.

Aula: Drama

Professor: Søren Laundbjerg

Grupo: Mais de 20 alunos (aula no pavilhão).

A aula iniciou-se com a realização de jogos dramáticos – para aquecimento físico e mental, digo eu.

Depois do grupo se arrumar num círculo, Søren anunciou que iríamos jogar às estátuas – que implica a elaboração rápida de várias “poses”. É um jogo muito conhecido dos alunos – que vão acrescentando novas figuras a cada aula – pelo que primeiro, mostrou-me todas! É óbvio que não retive nem metade, mas à medida que o jogo se foi desenrolado foi-se tornando mais fácil para mim. Esta actividade é bem divertida e todos jogam com visível alegria e empenho.

Seguidamente, jogámos a um novo jogo de expressão desta vez denominado “Cowboys” ... aqui o enfoque estava definitivamente mais colocado na dinâmica corporal e na rapidez de reflexos.

Depois do aquecimento, professor e alunos fizeram um ponto de situação no que respeita às diferentes cenas que estão a trabalhar para a festa de final de Curso.

Søren referiu-se mais do que uma vez à evolução dos textos (ou à falta dela) e aos vários documentos que estão na área dos estudantes (na página da escola). Mais tarde vim a perceber exactamente ao que se referia.

O professor criou então dois grupos, tendo entregado a cada um deles uma nova cena para desenvolver. Fiquei no grupo que continuou no pavilhão, Søren levou o outro grupo para a Sala Comum.

O texto inicial, elaborado pelo professor, é lido por cada um individualmente – o professor tinha sugerido uma leitura conjunta, mas ninguém tomou a iniciativa. O texto do professor é apenas um esboço, e os alunos vão discutindo e sugerindo alterações ao mesmo.

Há partes que escapam totalmente à minha compreensão, porque uma das coisas que devem ter em atenção é a ligação às restantes cenas do espectáculo final. A discussão envolve praticamente todos os alunos com a minha excepção e de um outro aluno que disse qual o papel que gostaria de assumir e esteve calado a grande parte do resto do tempo.

Apesar de não poder dizer que a participação de todos na discussão seja completamente equitativa – há pessoas que falam mais do que outras – não se notou a presença de um líder. As decisões foram sendo tomadas colectivamente ... não houve necessidade de proceder a votações porque o grupo tendia a concordar.

Depois de trabalhado o texto, iniciou-se o ensaio e, no fundo, a parte cénica da construção do texto. O ensaio foi sendo interrompido sempre que um aluno ia sugerindo correcções.

Antes do fim do ensaio, o professor voltou ao pavilhão e assistiu a uma pequena parte. Gostou do que viu e deu uma pequena sugestão em relação a uma das partes criadas pelo grupo ... o grupo achou melhor não fazer a alteração sugerida.

Um dos alunos ficou responsável por colocar o texto modificado na área de alunos.

Nesta aula vi apenas pela segunda vez esta semana um aluno que acabou por ficar no meu grupo de trabalho – o aluno de que falei há poucos parágrafos atrás. O seu comportamento divergiu grandemente do comportamento dos colegas ... ao princípio parecia mais interessado em procurar uma cadeira para se sentar – todos os outros estávamos sentados no chão – do que no que se estava a falar, acabou por desaparecer por alguns momentos e na maioria do tempo nem parecia que estava lá! Durante todo o meu período no IPC apenas o vi na sala de refeições e no coro.

Aula: Chinese Studies

Professor: Tie Ou

Grupo: cerca de 12 alunos

Devo começar por dizer que esta foi a única aula ao longo de toda a semana de que não gostei ... não deixou de ser interessante para o trabalho e fiquei com algumas noções sobre o sistema educativo/escolar chinês ... mas aborreceu-me de morte! Acho que cheguei a adormecer por segundos pelo menos duas vezes.

No início da aula o professor fez um breve apanhado da sessão anterior onde se falou da filosofia e da medicina chinesa. Perguntou aos alunos o que tinham achado do Yin & Yang ... reforçando que este conceito revela a grande diferença entre a lógica oriental (dialéctica) e ocidental (dicotómica).

Alguns alunos intervieram, sobretudo a aluna húngara mais velha – que normalmente participa em todas as aulas. Esta aluna confessou-se como adepta da maneira de pensar oriental. As restantes participações foram mais breves e sublinharam essencialmente as diferenças em relação ao que estão habituados.

O professor prosseguiu então para o conteúdo principal da aula: o sistema de ensino chinês. Algumas notas:

- O professor utilizou mais de uma hora para expor os 100 (!!!) slides! É certo que a grande maioria deles eram fotos, mas mesmo nesses slides havia sempre qualquer coisa para dizer;
- A lógica é sobretudo descritiva do sistema; o professor suscita comentários e responde a dúvidas, mas as intervenções são raras. Logo no início da apresentação – quando descrevia a educação pré-escolar, fiz uma pergunta em relação a orientações curriculares, mas poucas perguntas se seguiram;
- A apresentação foi meio “estranha” no sentido em que misturou partes muito interessantes como a descrição das várias fases do sistema de ensino, com outras algo “fora” como as 10 maiores universidades chinesas (com direito a um slide com uma foto das instalações e outro com o logo de cada universidade);
- O próprio “tom” do professor é estranho: em algumas partes parecia crítico da situação, enquanto noutras se mostrou orgulhoso pelos feitos da nação chinesa;

Para um observador externo esta aula é particularmente estranha ... primeiro uma apresentação com 100 slides, depois um discurso inflamado contra a “mecanização” (palavra minha) do sistema e empenhado na necessidade de mudança do mesmo. São feitas várias referências às diferenças entre os conceitos de ensinar, aprender, educar ... etc, e à necessidade de distinguir factos de informação!

Confesso que não estou a ser minimamente irónico quando refiro que esta minha opinião se deva à utilização da lógica dicotómica em vez da linha dialéctica.

Muito sinceramente e apesar de muitos dos conteúdos serem interessantes, a aula foi aborrecidíssima! O mesmo aborrecimento, ou falta de interesse é visível no rosto dos alunos presentes. Assim que o professor dá por fim a aula de hoje, os alunos ficam a aguardar a folha de presenças que nem pica ponto!

A reflexão que faço, sobretudo deste momento, é se a questão do mínimo de horas semanal não se constitui como uma forma de creditação. Penso que o número mínimo de horas semanais que os alunos devem cumprir poderá constituir um tópico interessante de reflexão.

Falei com alguns alunos sobre esta aula. A maioria das reacções foi no sentido da minha interpretação de que poucos gostam da aula, de que os que vão o fazem essencialmente para a contabilidade das aulas semanais, e de que os alunos distinguem este professor dos restantes da escola. Há ainda uma aluna que me conta que o número de interessados – à partida – nesta aula ultrapassava os 30 e que ao princípio foi necessário utilizar uma das salas maiores. Os alunos foram desistindo gradualmente.

Segue-se o coro, antes disso porém participo numa conversa com alguns alunos no intervalo. Uma das alunas conta aos outros (alguns não pertencem ao coro) que estão a trabalhar a Bohemian Rhapsody dos Queen “É super difícil, com partes em ópera e tudo ... mas o Søren diz que confia em nós ... nem eu confio em nós, como é que ele vai confiar”!

Aula: Coro

Professor: Søren Laundbjerg (director do IPC)

Grupo: quase 30 alunos

- Aquecimento vocal;

- Repete-se mais ou menos a lógica da terça-feira, mas há um ainda maior “investimento” na música dos Queen ... começamos inclusivamente a entrar na parte mais operática. Pena não estar cá para ver a peça pronta.

Começam a chegar alguns visitantes, sobretudo namorados/as e pais de alguns alunos. O “tipo de presença” dos visitantes também varia muito. Há visitas que quase não se vêem ... aliás nem elas, nem os visitados. Há, outras, como os pais de uma das alunas que apenas não vão

participar nas aulas mas participam (activamente) no coro e noutras actividades e misturam-se com os alunos nos momentos mais informais.

Alguns dos alunos vão até ao centro da cidade para beber um copo e convidam-me. O grupo é muito pequeno – e há pouco movimento na escola, ao contrário das noites anteriores. No caminho para o bar, percebo que há alguma confusão em relação ao que estou a fazer na escola. Pergunta-me mesmo se sou repórter! Explico com mais pormenor ao que venho ... e ainda assim fico com a sensação de que não compreendem completamente.

#### Dia 12 – sexta-feira, 27 de Maio de 2011

Aula: Self-Expression

Professora: Katrine Wettstein

Grupo: cerca de 18 alunos

A aula de Self-Expression é uma aula dedicada às artes plásticas. O ponto de partida é uma “sala” ampla com vários compartimentos. Existem uma vasta série de recursos disponíveis: materiais para pintura e desenho, de modelagem – existem rodas de oleiro e fornos, livros de arte, etc. O rádio está ligado com música, quase de certeza absoluta escolhida pela professora: um art-rock pouco comum nas Play-lists mais juvenis.

A professora conta-me que no fundo se trata de uma aula de educação artística ... que nos outros sítios onde trabalhou teria esse nome, mas que o conceito de “self-expression” implica um horizonte mais largo e que lhe dá liberdade para desenvolver uma grande diversidade de actividades.

Cada aluno pode fazer a actividade que pretender, mas quase todos optam – nesta altura do ano – por desenvolver o trabalho final, que será exposto para toda a escola. As excepções são dois dos japoneses que hoje preferem experimentar trabalhar com a roda de Oleiro.

A professora fala com cada um dos alunos sobre o que estão a fazer, dá a sua opinião e várias sugestões: das mais práticas – como que material a utilizar – a mais complexas – há uma aluna que está a desenhar motivos da natureza, e a professora mostra-lhe um livro sobre Frida Calo. Fala-lhe da história dela e das suas opções filosóficas, ideológicas e estéticas.

As conversas, ou o acompanhamento, com os alunos são demoradas ... se os alunos estão sentados, a professora acaba por se sentar ao lado deles.

Num destes momentos afasto-me um pouco mais da professora para a deixar à vontade e sou abordado por um aluno japonês ... diz-me “Podes fazer o que quiseres, ver só é aborrecido!”. Começa então a mostrar-me onde estão as coisas e exemplifica ... vai buscar umas folhas e carvão e diz o que posso fazer. Entretanto a professora chega perto dele e pede para ver o trabalho. O aluno diz que hoje quer fazer outra coisa, mas mostra orgulhoso o trabalho até agora desenvolvido: um retrato da namorada ao estilo da “rapariga do brinco de pérola”. A

conversa é feita com calma, o aluno mostra as diferentes partes do processo – começando com várias fotografias. Ambos vão comentando ... e ambos estão bastante satisfeitos! Apesar da “folga” para olaria, o aluno diz que já sabe qual será o passo seguinte e debatem qual a melhor forma de o expor.

O trabalho é essencialmente realizado individualmente – ou no máximo em grupos de 2 ou 3. A grande maioria opta pelo desenho e/ou pintura, sendo que existem alguns alunos a trabalhar peças em barro branco.

Existem também alguns alunos a trabalhar noutros espaços e está na hora de os “visitar”. Passamos pela aluna com quem a professora tinha falado sobre a Frida ... está a pintar na rua, mas a professora opta por não a interromper – tinham falado há pouco.

Visitamos a biblioteca onde estão 3 alunos a trabalhar afincadamente. Um dos alunos está a elaborar uma maquete em cartão. A professora pede ao aluno para me mostrar o seu trabalho ... dá para perceber que há ali muito investimento pessoal que tem passado por muito trabalho fora da aula. Vêem aspectos mais práticos como o material que ainda será necessário.

Na biblioteca estão ainda mais duas alunas. O trabalho de uma delas está muito adiantado e a professora acaba por interagir pouco com ela ... deixando-a trabalhar à sua vontade.

Viramo-nos então para a aluna que eu tinha encontrado nas minhas primeiras visitas à biblioteca. Fica então “resolvido” um enigma que ficou desses “encontros”: nessa altura reparei que a aluna estava acompanhada de um vasto material escolar – pouco visível nos outros – principalmente cadernos e muitos lápis. Estava a trabalhar no seu projecto da aula de self-expression: um livro de gravuras! A conversa passa pelo livro e por questões mais práticas, mas centra-se sobretudo no que a aluna estava a fazer no momento ... dois desenhos/pinturas que a aluna ainda não tinha a certeza de e como colocar no livro.

A professora fica muito entusiasmada com ambos os desenhos – e principalmente com a ligação entre os dois. A aluna diz que ambos são rabiscos que depois foi melhorando, mas que não sabe o que fazer com eles. A professora tenta perceber de onde é que eles surgiram – qual é a história e mostra-se sinceramente impressionada com o que vê ... “Quando é que vais deixar de rabiscar e levar-te mais a sério? ... Está espectacular ... olha, às tantas deves só rabiscar!”

O tempo da aula está quase a acabar e ainda falta visitar mais um espaço. Deambulamos pelo labirinto dos subterrâneos da escola (uma pessoa perde-se facilmente nos vários corredores formados pelas caves do edifício principal ... eu tentei voltar a este pequeno estúdio e não consegui!)

Entramos num estúdio onde estão três alunas a pintar em telas e a mãe de uma delas (a visitante que mencionei ontem). O tempo já não é muito e a professora acaba por não entrar em grande detalhe com cada uma delas. Uma das alunas trabalha numa pintura – que não faz parte do seu projecto ... é uma prenda de casamento para uns amigos. Acaba pedir ajuda porque o resultado final não está exactamente ao seu gosto. A professora dá algumas dicas.

Estão várias telas espalhadas pelo estúdio que abordam a mesma temática: corpos de mulheres (desenhados do ponto de vista da própria mulher – não aparece a cabeça, só o corpo de frente e do pescoço para baixo) formam paisagens! A professora percebeu que estava a olhar atentamente para estas telas e explicou-me que foram todas feitas pela aluna com quem estava a falar - é o projecto dela (iniciado no semestre anterior). A conversa centrou-se depois neste projecto: como o expor para não perder o impacto, a aluna pede ajuda para resolver um problema numa das telas inacabadas e muito tempo sobre as modelos (a aluna utilizou a mãe e avó para além de algumas colegas).

#### Morning Fellowship – Assembleia

Segue-se o modelo habitual: efemérides, notícias e previsão metereológica.

A música escolhida hoje foi o “Hotel California” dos Eagles.

Anúncios - a lista foi longa:

- O primeiro anúncio foi o meu pedido para os alunos colaborarem na minha nuvem de palavras sobre o IPC. Fiz dois slides no powerpoint para ajudar a compreensão: um com o pedido de contribuírem através de 3 palavras que descrevam a experiência no IPC, outro com exemplos de nuvens de palavras para saberem do que estava a falar.

Uma vez que já era sexta-feira (e portanto a última assembleia em que participava) aproveitei para agradecer a todos a colaboração e para lhes desejar um bom fim de curso.

- O segundo pedido também foi uma despedida ... mas uma despedida mais importante para os alunos. O IPC teve ao seu serviço um funcionário temporário durante um mês – está desempregado – que ajudou bastante na logística.

O seu discurso foi, na minha opinião, bastante profundo: falou na oportunidade que encerra a participação nesta maneira tão especial de fazer educação, no convívio intercultural e na vivência. Finalizou dizendo que aprendeu muito com todos e que este foi um mês muito importante para ele. Todos se levantaram e aplaudiram o discurso e o seu autor. Depois do discurso seguiu-se um vídeo da “música” de Baz Luhrmann - Everybody's Free (To Wear Sunscreen)<sup>31</sup>.

- De seguida, Soren e Nicolaj falaram da excursão à Suécia marcada para segunda e terça-feira seguintes. Foram vários os recados e conselhos: horários, programa das actividades, itinerário, o que levar, etc.

- A comissão dos alunos falou então sobre a T-shirt e blusão do Curso. O desenho escolhido teve que sofrer pequenas alterações para que possa ser impresso em todos os tamanhos. Os alunos mostraram então o desenho final e pediram a opinião de todos. Houve apenas algumas perguntas de esclarecimentos (que desenho fica à frente e qual fica atrás, e situações deste

<sup>31</sup> <http://www.youtube.com/watch?v=sTJ7AzBIJol>

Acho que a letra é significativa, por isso arrisco a deixá-la em Anexo (7).

género) ... não houve reclamações, mas notou-se pelo burburinho, e principalmente por algumas conversas posteriores, que a situação não foi totalmente pacífica.

- O último anúncio foi feito pelo próprio director e disse respeito a uma má utilização da sala das máquinas de lavar roupa, e mais propriamente à falta de cuidado que um aluno terá tido com a roupa de um colega. Søren pediu para que no futuro estas situações não se repitam.

Depois da Assembleia fui até à rua, e uma das alunas estava muito chateada com a questão da camisola: não gostava do desenho. Entendi a coisa como um desabafo, pois este resultou de um concurso aberto a todos os alunos e votado por eles. Mais estranha, no meu entender, foi a reacção de outro aluno que tinha uma série de ideias para desenhos alternativos. Digo estranha porque o concurso tinha acabado há cerca de duas semanas e o cartaz ainda estava exposto – e bem visível – na sala comum. Aliás, houve outro aluno que o lembrou deste facto.

De acordo com o combinado, faltei à aula seguinte para uma reunião/entrevista com o Director.

À hora de almoço deu para perceber melhor o quão cheia estava a agenda de todos – mais anúncios relativos à excursão à Suécia ou ao vídeo dos alunos foram feitos! Decidi assumir então uma atitude pró-activa e com uma lista dos alunos facultada pelo Director, comecei a abordar directamente o maior número de alunos possível. Relembra-los do que tinha pedido e passava-lhes um pequeno papel para a mão para que escrevessem as 3 palavras.

Todos acederam aos pedidos, uns logo na hora ... outros pediram para pensar e entregar mais tarde! Um dos alunos pediu-me desculpa porque estava muito ocupado e ao fim da tarde, num momento mais livre veio-me entregar o papel: mostrou-me porque tinha dúvidas em relação a uma palavra – escreveu “mundo de fantasia” ... mas sentiu necessidade de explicar o que queria dizer – que estavam ali protegidos de tudo e que a vida real era bem diferente. Perguntei-lhe se preferia “bolha”, ao que ele disse “perfeito”.

Tanto este aluno como a primeira aluna que me falou desta “bolha” são provenientes de países do leste europeu, onde a realidade assumiu, e continua a assumir, contornos mais “duros”, e onde não haverá oportunidades – tal como acontece no nosso país – de se sentirem desta forma. Esta é a minha tentativa de explicação para a situação da “bolha”!

Aula: Spiritual Development

Professor: Nikolaj Sahlstrøm

Grupo: cerca de 30 alunos

Confesso que estava muito curioso com esta aula. Estava também à espera que os temas estivessem mais próximos da religião. Ainda antes da aula, um aluno falou comigo e contou-me que até agora tinham experimentado Yoga, Tai-Chi e Chi-Kong e que no fim das aulas faziam sempre 10 minutos de relaxamento durante os quais adormecia sempre ... para depois acordar com a mesma sensação de quando acordamos depois de um longo descanso.



Depois desta conversa não estranhei tanto o facto dos alunos entrarem na aula de roupa desportiva e com um cobertor. A grande maioria entra na sala – o pequeno anfiteatro que também é utilizado para o ensaio do coro - com um grande sorriso. Muitos sentam-se de forma muito informal e alguns estendem colchões no andar superior da sala e deitam-se.

Nikolaj explicou que a aula de hoje marcava o início de uma nova fase da disciplina. Tinham concluído as aulas de Yoga e iriam iniciar um novo conteúdo: O transe através da dança! O professor avisou que a aula de hoje seria diferente do normal: seria essencialmente introdutória e não haveria lugar à prática.

Para ilustrar as várias práticas de transe através da dança, o professor optou por abordar essencialmente duas: os 5 ritmos de Gabrielle Roth e a Mediação Dinâmica de Osho! Desta forma, Nikolaj mostrou duas apresentações em powerpoint sobre cada uma das técnicas seguidos de pequenos vídeos exemplificativos.

A maior parte da aula é ocupada com um filme de praticamente 60 minutos. Trata-se de um documentário que ilustra várias formas de atingir o transe através da dança – as principais ideias são ilustradas com exemplos tão variados como de tribos africanas, algumas práticas coreanas, os Orishas do Brasil ou mesmo o festival Rainbow na Austrália, por exemplo.

Antes de mostrar o filme, o professor avisa que será longo e aconselha a que nos sentemos de forma confortável. Também aqui dá para sentir algumas diferenças entre os alunos: os orientais tendem a tomar uma postura mais “formal” e rígida, enquanto que os outros procuram posições mais confortáveis e relaxadas. Nikolaj avisa ainda que é provável que alguns tendam a ter sono: se não quiserem adormecer, mostra algumas técnicas para nos mantermos acordados. Já quase no fim do filme, o professor interrompe e, muito à vontade e sem qualquer tipo de ironia avisa que estamos a entrar na fase final do filme e que quem adormeceu deveria ver esta última parte para ficar com uma ideia do que foi falado. Apesar de longo o filme é interessante e não vi muitos alunos a dormir, mesmo aqueles que estavam deitados no colchão.

Antes do fim da aula o professor explica o que vão fazer nas próximas sessões. Vão experimentar uma versão “light” da técnica dos 5 ritmos<sup>32</sup>. Esta prática, que tinha sido anteriormente ilustrada por um pequeno vídeo, encerra momentos em que terão que fazer actividades mais estranhas – diz mesmo em que farão “figuras parvas” – e que por isso podem sentir-se mais intimidados. Para além de irem experimentar de uma forma mais reduzida, Nikolaj explica que trará vendas para os olhos para que ninguém se sinta observado e, como tal, esteja mais à vontade.

No fim da aula, falei um pouco com ele sobre o que tinham trabalhado nas aulas anteriores. Relatou o que descrevi no início sobre as técnicas já desenvolvidas e referiu que desta vez tinham ficado um pouco mais tempo no Yoga. Perguntei-lhe se o tinham feito porque os alunos gostaram. Disse que sim, também por isso ... mas principalmente porque se tratava de

---

<sup>32</sup> Flowing – Staccato – Chaos – Lyrical - Stillness

um grupo grande e que por isso a evolução era um pouco mais lenta. “As aulas devem ser sempre adaptadas aos grupos e já tive outros grupos mais pequenos onde a evolução se torna mais rápida”.

A aula que escolhi observar seguidamente – African Studies – não se realizou. Era suposto ter sido dinamizada por um convidado que, à última hora foi obrigado a cancelar a sua vinda ao IPC. O professor regular da disciplina não veio à escola e deixou um aluno encarregue de receber o “novo” professor. Como o aluno não foi avisado, houve uma situação de espera/impasse que durou cerca de 15 minutos. À tantas apareceu o Director que avisou que não haveria aula. Pediu imensas desculpas pois devia-nos ter avisado à hora do almoço, mas com tantos recados e anúncios, esqueceu-se completamente.

Ainda antes desta aula, uma aluna tinha dito que queria falar comigo. A aluna estava na aula, e aproveitei para conversar com ela. O pedido que fiz na Assembleia Matinal acabou por ajudar bastante à curiosidade de alguns alunos. Não ficou bem claro para a maioria o que eu estive a fazer durante esta semana – se é que ficou para alguém para lá dos professores.

Entretanto juntou-se mais uma aluna e expliquei, mais uma vez, o que estava a fazer. A conversa acabou por se esticar uma vez que a aluna mostrou interesse nas questões relacionadas com Grundtvig, e principalmente com o programa Grundtvig (o meu emprego)... e nesse bocado, pus um bocado de parte a investigação e voltei a ser técnico da agência nacional. Ainda assim deu para reforçar algumas ideias:

- Os alunos provêm dos mais variados meios e vêm com objectivos diferentes;
- A experiência na escola serve para lhes ajudar a alargar horizontes e a criar possibilidades, mas nesta fase acabam por se sentir um bocado perdidos no que concerne à escolha dos caminhos a tomar.

Antes do Jantar fui à rua fumar um cigarro e encontro três visitantes a falar com o Director. Trata-se de um pai com os seus dois filhos. São americanos e estão de passagem, o pai sugeriu ao filho mais velho (vinte e poucos) que frequentasse um curso no IPC. Fazem imensas perguntas sobre os mais variados aspectos. Nas respostas, Søren acaba por quase repetir a nossa conversa da manhã: sublinhando o carácter multicultural da escola e a importância das vivências.

Os americanos acabam por ficar para o jantar, o pai sentou-se na mesa onde está o director e os filhos ficam perto de nós. O rapaz está mesmo interessado em saber coisas e dispara uma série de perguntas aos alunos que estão ao pé de mim. Os alunos reforçam, à imagem do director, a parte intercultural - “conheces pessoas de todo o mundo”, e a parte relacional – “vais fazer amizades muito fortes” – e mencionam ainda que “aprenderam imensas coisas, que não aprendes numa escola normal”. Uma das preocupações principais do visitante parece ser a hipótese, ou não, de fazer desporto ... e muitas questões vão no sentido de perceber se poderá praticar a sua modalidade (Hóquei) na escola ou por perto. Depois do jantar, o rapaz continua a sua investigação junto de outros alunos.

Para além destas visitas, pode-se constatar que este fim-de-semana há muitas visitas “familiares” ... já não há quartos disponíveis.

Esta noite há concerto na escola. Um grupo de pop-rock Dinamarquês – de alguma dimensão nacional, pelo que pude perceber – vai iniciar uma série de concertos, e o desta noite é como um ensaio geral.

Não estão presentes os alunos todos, mas a sala está bem composta e tanto banda como o público parecem bem dispostos. No fim, os presentes pedem efusivamente um encore, a que a banda acede.

Quando estou a voltar ao quarto passo por uma aluna que me convida para passar na cozinha dos estudantes. Estão a cozinhar uma espécie de pataniscas de batatas – uma joint venture checa-eslovaca-indiana. Estão vários estudantes na cozinha (cerca de uma dúzia), aqueles pais que têm participado em todas as actividades e um dos professores (Rod).



Ilustrações 22 e 23 – Cozinha dos Estudantes.

Particpei em várias conversas, sobre os mais diversos assuntos. Para este estudo, penso que a mais interessante terá sido a que tive com Rod e uma das alunas. Rod frequentou o IPC enquanto aluno, anos mais tarde enquanto aluno-professor e agora como professor. Diz adorar a experiência mas não sabe se voltará no próximo semestre. Os motivos são vários: pessoalmente sente que apesar da referida satisfação, também sente que é um trabalho que absorve a sua vida pessoal. Do grupo de professores apenas ele e Nicolaj estão sempre com os alunos. Apesar de viverem no “campus”, os restantes professores e o director têm as suas famílias e daí que seja muito raro vê-los à hora do jantar ou depois das aulas. Durante a semana, era muito fácil encontrar Rod e Nicolaj ... o mesmo não se passou com os restantes.

A outra dificuldade prende-se com questões burocráticas, Rod é canadiano e não é fácil obter autorização para residência – tem mais um visto de turismo nesta altura. Por outro lado, o processo de contratação pela escola também não é fácil – a escola tem de justificar porque precisa de um professor, em primeiro lugar não dinamarquês, e em segundo não comunitário.

Outro dos tópicos interessantes foi a decoração da cozinha: as paredes estão cobertas de escritos: mais humoristas ou mais comemorativos. Rod diz que em breve voltarão a pintar as paredes de branco – na última vez que o fizeram, a cozinha estava muito suja e havia mensagens mais negativas: entre os alunos, mas também em relação ao IPC.

De resto, e como mencionado discutiu-se sobre muita coisa: sobre o PIB da Hungria e da Albânia, sobre quem seria mais feliz, falei mais um pouco sobre o meu trabalho com a aluna checa e com o aluno do Uganda. Foi um momento de convívio bem interessante ... pelo que percebi é um ritual semanal essencialmente dos estudantes da Europa oriental – ou central, como são denominados agora!

Fui descansar por volta da 1:00. Ficam alguns alunos na cozinha dos estudantes e outros na sala de festas.

### Dia 13 – sábado, 28 de Maio de 2011

Dia calmo. A rotina muda, não há pequeno-almoço nem almoço, há brunch entre as 10:00 e as 12:00. Aproveito para descansar mais um pouco. A sala de refeições está quase cheia.

Depois do brunch, um bom grupo de alunos deixa a escola para um festival de música 24 horas numa outra folk high school relativamente perto do IPC. No dia anterior tinham-me falado da festa e chegaram-me a perguntar se queria vir. Se por um lado seria boa ideia até para ver a outra escola, a questão das 24 horas faria perder o avião e um dia de observação.

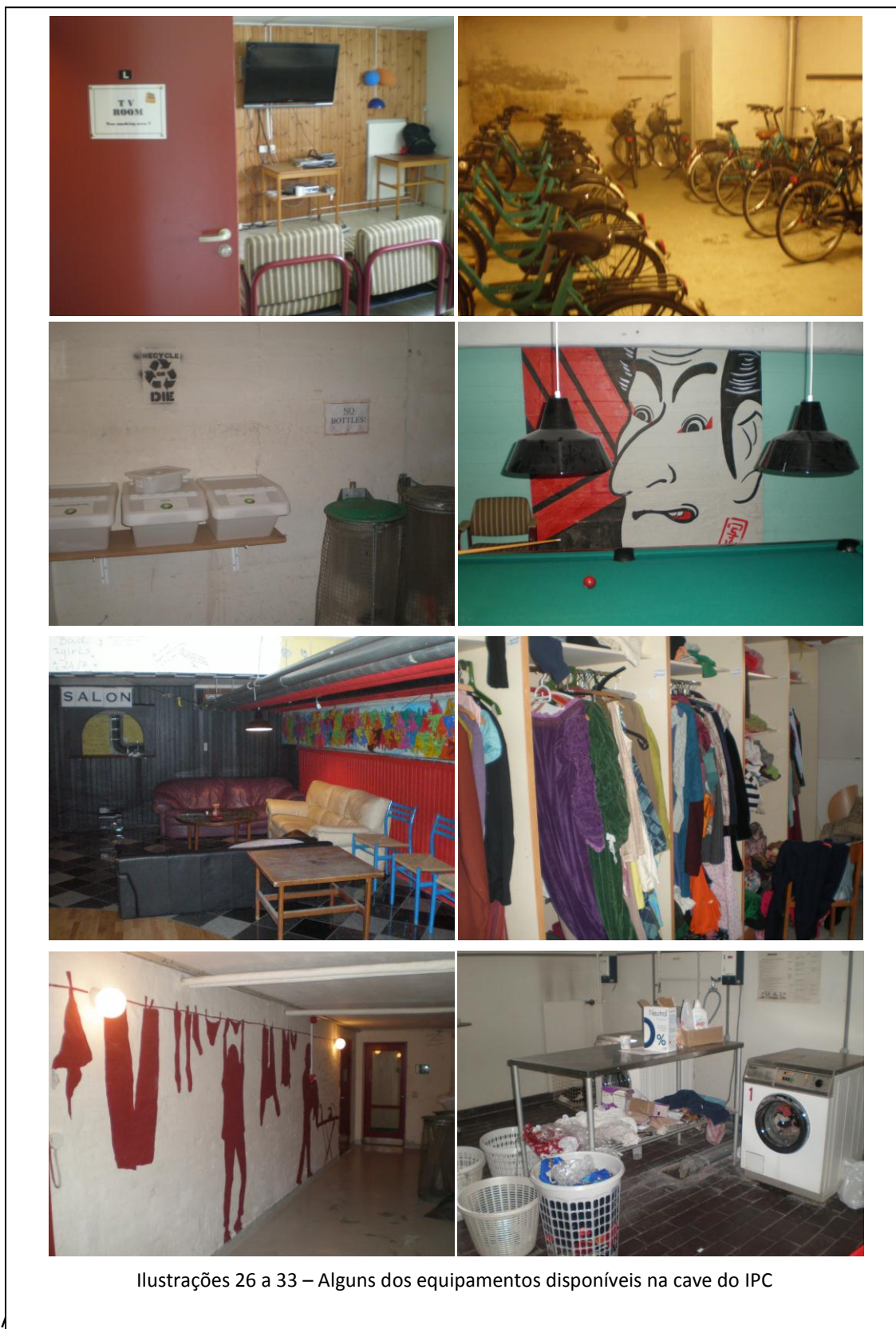
Alguns dos rapazes foram jogar futebol. Numa iniciativa da escola, cerca de 6 rapazes do IPC jogam com outros rapazes numa equipa local.

Eu aproveito para dar uma volta pela escola e tirar algumas fotografias. Acabo por gastar mais tempo no interior, e mais precisamente nas “catacumbas”: os vários corredores que compõem a cave do edifício. As paredes estão decoradas com imensos exemplares de trabalhos realizados por ex-alunos (projectos das disciplinas e materiais elaborados para as noites interculturais), pinturas murais e muitos escritos. Às tantas chego a encontrar, alguns escritos de alunas portuguesas – pelo que me foi dito antes e pelo tipo de mensagem, deverão ser alunas dos cursos de verão.



Ilustrações 24 e 25 – Trabalhos expostos na cave do IPC

Nas caves existem uma série de salas com as mais diversas funções: Garagem das bicicletas, salas de lavagem da roupa e outra com todo o tipo de materiais de limpeza. Existe a sala para as bandas ensaiarem, uma sala de televisão, uma grande sala de jogos e a referida cozinha dos estudantes (existem ainda nos pisos superiores, pequenas Kitchinetes junto dos quartos). A sala de festas está organizada à imagem de uma discoteca – soube depois que as festas costumavam ser realizadas no pavilhão, que ficava impraticável para o dia seguinte, pelo que vários alunos montaram uma discoteca nas catacumbas.



Ilustrações 26 a 33 – Alguns dos equipamentos disponíveis na cave do IPC

Na escola ficam muito poucos – pelo menos à vista. Há ainda outra actividade a decorrer: um festival multicultural relativamente perto da escola (15 minutos a andar) onde o IPC tem um stand de divulgação. Alguns alunos voluntariaram-se para estar presentes no stand junto dos professores Pierre e Sasha.

Pergunto ao aluno Ugandês se quer ir comigo visitar a festa. Estava na sala de computadores e aceita o convite.

O evento está organizado em stands representativos de algumas das comunidades presentes nesta zona de Helsingør. Há um stand do Brasil, outro do IPC junto a outro stand de agricultores Dinamarqueses, mas a grande maioria dos stands e dos visitantes são provenientes do médio oriente: palestinos, libaneses e iraquianos. Há também um palco onde toca uma banda de jovens dinamarqueses. O tipo de música que tocam destoa bastante – rock pesado dos anos 70 – do público presente, e por momentos sente-se alguma tensão: um grupo de jovens árabes junta-se à boca do palco como que ameaçando invadi-lo.

A situação acalma bastante com o fim da actuação da banda de rock, que é seguida por danças árabes: primeiro um grupo de rapazes e depois um grupo de raparigas vestidas a preceito. Junta-se um grande grupo de pessoas para ver estas actuações que nem mesmo a forte chuva consegue dispersar.

Já passa das 17:00 e começamos a arrumar o stand. Ao todo estão cerca de 6 alunos e os dois professores. Com a música as conversas são muito curtas e não há assim muito material que consiga recolher.

O jantar é calmo e nota-se que há menos alunos na escola – o tal grupo que foi para o festival e outros que decidiram ir passear, sobretudo aqueles que têm visitas exteriores. Um dos alunos fala-me que vão ver o jogo da final da Liga dos Campeões a casa de um dos cozinheiros e diz que serei bem-vindo.

De facto, Ayman Ayyad recebe-me de braços abertos e põe-me à vontade. Chego com outros alunos mesmo em cima do início do jogo e sentamo-nos de pronto. Ao todo estão cerca de 12 alunos (2 raparigas), eu, Ayman e Nicolaj. Apesar de não haver qualquer espanhol ou inglês (o jogo é entre Barcelona e Manchester United), a grande maioria dos presentes puxa fortemente por uma das equipas. O ambiente é muito bem-disposto, os alunos brincam bastante uns com os outros e nota-se que a relação entre eles e Ayman é bastante próxima. Há, inclusivamente, alguns desses alunos que Ayman trata como verdadeiros amigos: especialmente o aluno americano e o aluno Chinês.

Depois do jogo voltamos à escola e fico na conversa com alguns alunos e Jeppe entretanto chegou. O pai deste jovem (na casa dos vinte e muitos) é o professor Kristof que está no IPC há muito tempo – chegou mesmo a ser director – pelo que o filho sempre conviveu de perto com a escola e com os seus alunos. Às tantas vamos juntos ver os vários quadros com fotografias dos estudantes dos cursos passados e ele ainda se lembra de muitos. Este momento deu ainda para perceber que alguns dos actuais alunos são encaminhados por alunos anteriores, uma vez que as duas alunas que estão no grupo também identificam amigos seus.

A conversa abarca uma série de temas como música, o que os outros estão a fazer e, claro, o jogo. Houve dois tópicos, no entanto que sinto muito pertinentes para a inclusão neste diário.

Jeppe pergunta se hoje não há festa – para além das noites multiculturais, os próprios alunos, e principalmente a comissão de alunos também organizaram festas ao longo do semestre. Um dos alunos – membro da comissão – queixa-se que as coisas parecem sempre muito dependentes da comissão. Ouvem muitas sugestões para temas de festas mas poucos se oferecem para ajudar a organizar. O aluno americano prossegue contando que em muitas ocasiões tiveram de fazer quase tudo sozinhos, o resto das pessoas aparecia, mas ficava pouco tempo e não ajudava nem a organizar nem a limpar. Jeppe defende que o aluno é dos alunos mais colaborativos e participantes que já conheceu na escola e que a sua iniciativa, em última instância o pode prejudicar: “as pessoas vêem que tu estás presentes e simplesmente não se preocupam ... porque tu hás-de fazer qualquer coisa”.

Depois veio a questão da proximidade do fim do semestre, a tristeza que vai invadindo alguns dos alunos. As relações estabelecidas são de facto fortes e provavelmente haverá pessoas que nunca mais se verão. É uma sensação estranha o que tentam descrever, principalmente porque nem eles sabem muito bem o que irá acontecer.



## Índice

Introdução.....	1
Semana 1 - Copenhaga.....	2
Dia 1 - segunda-feira, 16 de Maio de 2011 .....	2
Dia 2 - terça-feira, 17 de Maio de 2011 .....	4
Dia 3 - quarta-feira, 18 de Maio de 2011 .....	5
Dia 4 - quinta-feira, 19 de Maio de 2011 .....	7
Dias 5 a 7 – Fim de Semana (alargado) 20 a 22 de Maio de 2011 .....	10
Semana 2 – International People’s College.....	12
Dia 8 – segunda-feira, 23 de Maio de 2011 .....	12
Dia 9 – terça-feira, 24 de Maio de 2011.....	20
Dia 10 – quarta-feira, 25 de Maio de 2011 .....	29
Dia 11 – quinta-feira, 26 de Maio de 2011.....	36
Dia 12 – sexta-feira, 27 de Maio de 2011 .....	45
Dia 13 – sábado, 28 de Maio de 2011 .....	52



Entrevista Associação das Folk High Schools Dinamarquesas

Local: sede da Associação (Copenhaga)

Data: 19 de Maio de 2011

Participantes: Thor West (Consultor Sénior e Director Adjunto) e Lotte la Cour (Atendimento ao Cliente)

Ambos os entrevistados estão ligados ao Movimento das Escolas Populares.

Thor West foi director de uma escola e tem uma longa carreira enquanto professor de várias Escolas Populares.

Lotte La Cour também foi professora e pertence a uma família “intrinsecamente” ligada às escolas: ambos os avôs estiveram ligados a escolas durante o sec. XIX.

-----  
*Rui – I would like to start this interview with something that wasn't planned – since I thought I could find it in some printed document [which actually is hard to find in English].*

*Regarding the student population of the fhs, and especially their social status. Do we find a balance, or are there more students coming from the higher status or the middle-class?*

**Thor** – In relation to the law, all courses have to be open to all people that want to go to a fhs. The main reason for that is that a fhs is ment as a meeting place for young people to have an education but also to live together and to share experiences. But of course, all young people have to pay for a stay in a fhs, so it's up to the individual, if you want to go for a fhs.

Normally, we say that approximately 9 to 10% of all young Danes choose to go to a fhs, and normally for 4 to 5 months. It can be in the Autumn or it can be in the Spring. And very often they choose it in between the secondary school and their continuing education.

I believe that most of the students, which come to the fhs, come from the middle-class ... but it's really very general to say so.

My experience is that there are more young people that want to have a theoretical education afterwards than a practical education. But, nowadays, we have some projects which should help to solve this problem – people who drop out from technical education. How can we help them to go back to the education system, and how can the fhs play a role in that matter?

Lotte – And in the last 30 years, the fhs have also helped out in societal problems like refugees, drop outs and so on ... and give support to make it easier for certain kinds of groups to join a school. Because it may be that they don't have the money or that they don't know about it, ...

And it has been different from refugees and the unemployed. But the government can also play a role in that, because of the funds it gives to the school.

But you're right [about the middle class predominance] and there's also the tradition factor: if the relatives (families) have been to a fhs, very often the children also go there

**Thor** – And again, if you look at continuum education, it's more the humanistical subjects which are represented in the fhs than natural sciences subjects, and also there are more schools that offer preparing courses for different educations: theater, music ... also to be a policeman ... some of the gym and the sport high schools offer specific subjects concerning having a specific education to be a policeman afterwards ... in Denmark, if you want to go for the school of policemen, you have to have some information of the skills concerning society: how many members are in the Danish parliament, How it is structured, the different rules for this and that ... that's an example.

**Lotte** – yes, and it can help them to get grades which makes it easier to get into education!

*Rui – I'm glad you mention this, since my actual first question was related to this great diversity of fhs. Nowadays we have more specific schools, broaden schools and a lot of schools outside Denmark which are quite different. I personally felt it was quite natural since Grundtvig's writings don't give specific directions but an overall/core idea and then said: work it! Do you agree with this?*

**Thor** - Hum ... both yes and no! Because society was completely different when Grundtvig came with this idea. It was the sons and daughters from the farmers that went to the fhs, and what they needed was to learn poetry, to learn about Nordic gods ... mythology. And also subjects they could benefit from in their everyday life on the farms ... arithmetic, drawing, and different practical subjects.

**Lotte** – How to nurse your horse ...

**Thor** – Yes and how to take care of the animals, and agricultural shores and so. But they nearly all had the same background. And today it's different! The big change came after the end of the II World War, when also the people from the big cities came to the fhs. And one of the most famous fhs - Krogerup – close to IPC – was established after the II WW with a political purpose. It was in the democratic atmosphere that it was established and it was established by a man called – Hal Koch – he had a special view on the democratic process, and in some ways you have to read a little about his ideas, because to him democracy was not about elections was about leaving together in a decent way, respecting each other and especially the dialogue was the most central part of democracy.

**Lotte** – and to to take part ...

**Thor** - Yes! To be responsible and to take part! You have the connection between the dialogue and Grundtvig's living word ... but Grundtvig wasn't that much democratic, still he thought that if we're going to have a democratic society, then the people have to know about their own

country and their own history. So, in the beginning there was history, poetry, language, mythology and then practical subjects they could benefit.

Today, the possibilities are so many for young people and to me you still have the same core [Thor draws a big circle in the center of a writing paper] based on the tradition: living together, respecting each other as human beings ... if you want to understand who you are, the best way is through living together and discussing the fundamental questions and so on ...

But, in relation to the society outside, there are so many different aspects [Thor goes back to the paper and draws different lines according to the various aspects he mentions]: here you have the police, here you have the actors, the theater, here you have the politician, ... and journalism – is very popular today, because the young people, in my opinion, think that if you want to influence the society it's much better to be a journalist than to be a politician ... the power of the media! So it's very important! The sports! ... the policeman! But still, they are part of the same core!

**Lotte** – And also, and as you [Thor] started to say, that's a meeting point! It's so important today to have a place where young people can meet from different parts [in the broaden sense] of Denmark. Diversity is very very important. I have a son now at a fhs, and meets completely different ... that he would never meet in an another place ... but you can meet them at a fhs. And in these 4 months you are connected and you are together ... and you are on school, so you are really feeling that you are in one group together, even if you are so different. And if he met this other boy in Copenhagen, he would ... "oh, that guy"! But now they are together at the school, so they really can discuss together. I think that's why you mentioned a meeting place. Because you really have a need for that today!

*Rui – So in that sense, would you say that there's even more heterogeneity than in Grundtvig's time? One of his goals was precisely to get all Danes together!*

Lotte - Wasn't his goal, also the political side ... to get the peasants to take part!

Thor - ... of course that if we really want democracy it has to be based on responsibility of each citizen. And it was the peasants who came to the schools.

Rui – My next question is just about this hardcore you mentioned, the common ground in between all the schools. Besides the common subjects (or areas of training), what do you think is the common ground?

Thor – The common ground is that each school has to give general education, and that each school ... and it's also written in the law ... that they have to have their own values and they have to describe them! When they start a course, they have then total freedom to arrange them. Well, no totally, but there's so much freedom. They can choose which subjects they want, the time they want and they can hire teachers from all over ... no demands from examinations or whatsoever. It's really a free school. But there are demanded to describe each course and that description has to be linked to their values. So each school has to have its own idea how to run a fhs. Still it's also written in the law, it has to be with a main purpose: that

is to enlighten people about the society and life itself. It's a little bit fantastic, and many of the Danish politicians are not aware of it, I'm sure! Today our politicians are looking so much on the global competition, and on having competences for this and that, ... but on the law it's written it has to be general education about the society and life itself.

That is a little bit fantastic ... and it is in consonance to what is in Grundtvig's idea. Therefore, what is common for the schools is not the values, that can be different. Some can be religious, some can be very much political, some can be ... on the body (on the inside or the outside) ... but for all of them, the concept behind is that it has to be related to what life is about and the possibilities of the individual. And therefore, it's both education and living together ... what I described yesterday [during the Study Visit session]: *samvær* (to be together). And therefore, we very often in Denmark say that on a fhs, it's not the individual lesson that is the highest goal ... it's what you want to use the subject for ... it's a higher ... it's very common in Denmark to say you do not educate in that subject, you educate with that subject.

But each school can choose ... what do we want to do with the Danish people? ... is it gymnastics?, is it film? ... basically, how can we reach our goals for this society? And then it's fantastic, because the government says ... ok, for this we give you subsidies! From a pedagogical view, I'm sure that both Lotte and I can assure you that young people learn so much when they come into such a school society. When they realize ... have you seen "Dead Poets Society"? ... In many ways, what they're doing in the film, is very close to what you can find on many fhs. The interest, the personal interest of the student, taking part, wanting the students to be a human being, and to evaluate what he has inside!

Lotte - and that's why is so important that it is a boarding school. Because you really think that, the students are there, you can discuss at dinner time. Of course you use your education, your teaching, to teach about film or literature, or art or whatever, but it is about life! That's why is so fantastic to be a teacher there, because you get so much from that dialogue with the students, that's another kind of teaching. You don't have to take any test, but you are there on your own free will. And You really want to take something out of it, together with these very different students and together with the Teacher.

Thor – And the students have chosen to come to this school just because they are interested on what is going on! They are there on their own free will, they don't have to take tests ... of course that from some, the ones who take courses for theater and so on, it can help them later on. But still, they come because of their personal interest for what is going on.

Very often we say that there are three aspects on a folk high schools [Thor draws a triangle, with the three captures, according to what is explaining].

The subjects which they can learn, but there is also the personal aspect:

How about the individual? how about my life? The existential aspects.

And also the social aspects. The political part.

And it's correct, if you go to the university, you can be lucky and you can have a life, that you'd say "OK! It gives me both the theoretical part and it gives me also the personal aspects, and it

gives me social! But the responsibility from the University is it's only the theoretical [Thor points to the Subject side of the triangle]. So it is! But on a fhs, the responsibility is ... all three, and they are influencing each other. The personal aspects can be related to the subjects, the social aspects can be related and there will also be an interaction, because you are living together. And to me if that is going to be a success, the person who is hired and have his/her work in a fhs will also be personally involved in what is going on! It's a part of it! You cannot only be a professional, go in and say "Ok, here I am and now I'm going to tell you something and than that! In some ways you are responsible for those people who are at a fhs, as long as you are there!

In Denmark we can have a normal lesson, but we can also have speeches or lectures where a teacher, or the principal, tells about something ... Just as on a University! But on a University it's called a lecture, while in fhs is called a foredrag<sup>1</sup>. You are taking something in front of your students and the difference is that it is still called this specific name, because it is demanded of you that you put yourself in it! The student can ask (and be asked) "is it your opinion also?. You are personally responsible! It can be a little difficult to describe!

*Rui – I think that this triangle you've drawn here is very much present in every kind of schooling. The way you teach subjects will end up influencing the two other sides. The "problem" is that normal schools will tend to draw a different shaped triangle, much more unbalanced so to say (with the personal and the social sides being diminished). While in the fhs, according to the literature, you are given quite more space to develop yourself in the social and the personal area. On the normal schools you tend to be influenced to shut up and accept everything you're told. Could you comment on that?*

Thor – It can change from time to time, on how much focus there is. If we go 20 years back, there was so much focus on the social aspects. And maybe not that much on those other sides. For the last 10 years in Denmark, the focus has been very much here ... between the individuals and the subjects. But still, the responsibility for the school is linked to all three aspects. And it's written in the law.

Lotte – ... and I think that also the way they [the fhs] can survive is to have the three. You need to have them!

Thor – And very often the students go to fhs, because they have heard that here you can learn about this and that. And also is good to get friends on a fhs. But when they have finished it, they realize "Ok! Something happened to me as a person!" ... as a human being, and very often it's the most important. But to me, I really do believe that you learn, that your learning process is much better and much stronger if you also can have your own person in it. And in some way, is what Grundtvig said when he wrote that song, where he wrote something like:

" No Man has never lived who learned anything about something he did love first!"

---

<sup>1</sup> To carry, to bring in front of (from the German Vortrag)

If you really want to understand something about life, it's necessary that this aspect is important. To first love what you learn.

*Rui – You have to apologize me for having only a theoretical perspective on things, ... but on theory, I got the feeling that the participation aspect, the student participation is actually stronger than in the beginning of the fhs. Is this correct?*

Thor – Yes, that's correct! ... But is also because the society of that time was very much the elite.

Lotte – The context is completely different. You have to see it in the historical context. That the teaching and the way you learned at that time was completely different... and how they lived in the farms and ... so of course it was different.

And also I think that's why it was very oral in the beginning. Because not that many people could read well. So if you had to read a big book ... hmm! But then Oral, you could understand better.

Thor – If you read about the first fhs in the late 1800's and especially what students have been writing, you can see that they look at the principal or at the teacher as Gods. But still they do it because, for the first time some people have taken them seriously. In some way you can say, ok they were looking up, but the reason was that they felt that they were important as individuals.

Lotte - ... and it was for everybody, it was not only university students.

Thor – For up to the II World War, the Danish society was in a liberation period and especially the poor people had to play a role and get their democratic rights, and then after the II WW, then the society changed. Then we've got the welfare society ... and so it was about until the 1990's ... where the global competition society! And it has changed the role of the fhs.

Lotte – Denmark was quite poor in the beginning of the 19<sup>th</sup> century. Believe it, it was very poor!

*Rui - ... yes, I've got that idea mainly from Borish's book. In a way it's the other way around what has happened to Portugal which was once in the past one of the richest countries in the world. But my idea is that we got this wealth from all the products we got from other countries and from natural resources whilst Denmark – with such an hostile situation – had to do with what you [Thor] mentioned yesterday "make the outward loss, the inward gain".*

Thor – seen from outside, if you ask me ... not as a fhs person, but as a Dane. What is most important for the Danish society, by the fhs, ...then I tell you that it is that you have to get all people in the Danish society to be able to take part, to be responsible and to take part. And contribute to this society. I think that this is the most important effort of the fhs. Of course, it doesn't do it all the way ..., but helping.

The core of the concept is to make the individual believe in its own possibilities, by making a meeting place where you meet people and say “Oh ... hello who are you?”. Not what can you do, but who are you! As a teacher, whichever time we had a new course, we didn’t know the background of the students, we didn’t know exactly the parents - ... except that if there were some problems, we would want to know ... - but, otherwise, no! Let us see them! Who are you? It was a starting point!

Lotte – And that is very important. Because today in our society ... everybody asks you “What are your strengths and competencies and so on, instead of seeing what values do you come with ... Because you can be creative or innovative, or whatever, but you don’t know. So you can’t only see from a high school, the personal development ...

But I think today, when you talk about resources. I think Denmark has its main resources in Education. And I feel a little bit sad today because we don’t use that much of the educational system ... because we should use it much more as a resource!

*Rui – Regarding skills, don’t you think the whole rhetoric about competencies and certification is against the Grundtvig idea for the fhs not having exams?*

Thor – Yes! But today it can be necessary to know what competences you have. In Grundtvig’s time, exams were just the things that you could knock other people in the head with. It wasn’t so much linked to what a human being was able to do. But in relation to what is important in a fhs, I also believe that Europe has to be able to manage the competition with the Asian nations in the global perspective. We cannot manage this competition if we are looking at the same competencies. They are very clever. If Denmark has to be able to play a role we have to do it in our own way ... creativity, flexibility and all these aspects ...

*Rui – And your social values ...*

Thor – Exactly. And these values can be linked to what some of what the fhs is looking at. And this report [Thor shows the report as he answers the question] is made by the council of the Nordic ministers. They asked a lot of big companies in the Nordic countries, what is most important for you in a global perspective? Which values? And the values that these companies put in front were: equality, trust, low distance between people, inclusion, flexibility, respect for nature, protestant work values, aesthetic aspects, ... They said those values are very important. How we are able to form our companies and take part in the global competition in the global market. And to me, many of those values can be linked to the tradition of the fhs.

Lotte – And I also think that we should say that we are not against exams or university degrees. It’s not that you shouldn’t have it. But it’s a little peace place that you can have in between, when you can think about other things. It’s not that you shouldn’t take exams , but not at these [schools], because it should be a place where you’re allowed to think about other things than testing, testesting ... Because there is a lot of testing already! And I think that it is very important to young people that they have this.

*Rui – One thing I concluded from Grundtvig’s writings is that despite the fact that he actually criticizes the normal school system – using words like the schools of death – he never says that*

*we should have fhs instead of Universities. He defended that besides schools and universities, there is a space for these kind of schools ...*

Thor – ... and he directly pronounced that “I want to build a bridge between the elite and the common people. It wasn’t to take away, but a bridge between these two worlds.

*Rui – and I also think he was always intelligent and not quite demagogic on his views of common good or a common ground. Do you agree?*

Thor – Yes!

Lotte – I also think that he could see how people learned much more if it was in a free way. Even at university, if you are into it, and if it’s your choice ... and if it’s something that you are not forced into, than you learn so much better. Do you understand what I’m trying to say?

Rui – I think so ...

Lotte – I mean that even in the University, if there is a subject that you are involved in doing – like you are involved in Grundtvig now – it’s not that the university is bad or that you can’t learn anything in the University. Maybe it’s that what he said about the black school. That you are forced into these things and you didn’t have yourself into it.

Thor – also, it’s about the way you were learning ... by repeating and repeating and repeating.

*Rui – Regarding the curricula – I desperately need your input on this. Is each subject is defined from the start from the teacher or the school, or is there a little space for the students to decide what they want to study?*

Thor – The tradition is that a fhs teacher has to be able to give his proposal for what that subject has to be about, but also has to integrate the students interests and their capabilities. And some old fhs people say that the fhs starts where the teacher knowledge and possibilities can read the students needs. And those two aspects can be integrated in a fhs. But it’s both the teacher to bring the subject and the interest of the students. As an example, I have been, I have given lessons in psychology and philosophy for maybe 50 different courses, but never. I have never done it the same way for 2 times. Because the start can be the same but the students aspects, what they put in ... than it becomes different. And you have the freedom, you have the freedom because there are no examination, but of course, it has to be professional, and it has to be serious ... it cannot only be popular.

Lotte – As a teacher you always come up with a plan and what do you have to do with your subject, but of course it depends on the students. You don’t know who they are ... if there is a student that is very good in a specific subject, of course you use him. He’s a very good input in your subject.

Thor – Me and my colleagues use to say that “we learn as long as we have students”.

*Rui – If I got it right from yesterday’s presentation, one of the association’s tasks is to evaluate the quality of all the schools. Is that correct?*



Thor - Not to evaluate the quality of all the schools, but there can be some projects and these projects can be evaluated. But still, when we are discussing with the minister of Education, or with other politicians, they always say "Ok, what is the fhs helping in the society? How do we benefit as a society from the fhs?".

And today if we are able to show the politicians that if the students went into a fhs, they are fulfilled, they are continuing their education and faster. Then the politicians say "Ok, that's good!"

And if we can help with dropouts! And there are dropouts that have been to a fhs, and they say they are ready to go back and fulfill their schooling, than the politicians are very happy!

And of course it's a part of the situation today in Europe, that you always have to show the value of your work, and not only in relation to life itself ... also in relation to the goal of education in general. And we try to ... if it's possible to have some evaluations that show that students really benefit from a fhs stay, not only in relation to themselves as human beings but also in relation to their continuing education. But it's difficult to document that!

*Rui – And I also meant my last question in the sense that if you go to the schools and check that if they are following certain criteria?*

Thor – No! No! It's up to the school itself. Most of the schools ask the students – when they leave the school – how was it? What have you learned?

But in some way that's also difficult when – and also related to the law – the main purpose for these courses is learning about life and the society, and that's difficult to evaluate.

One of the students that I have had, when she left she said "Oh, I do not know what I've learned, but I'll never forget it"! That's it ... for me. And she really meant it. She was aware that something has happened to her during the stay at the fhs. But it was difficult to describe. And so it is when you change as a person.

Entrevista: Søren (Director do IPC)

Local: Gabinete da Direcção do IPC

Data: 27 de Maio de 2011

Ao longo da minha semana no IPC, fui tomando nota de algumas dúvidas e falei com Søren para trocarmos algumas impressões. Ele sugeriu ainda que falássemos um pouco da escola e da sua história.

Foi por aí que começamos.

**Søren** – As You probably know the school has been here since 1921 and it was formed as a peace initiative after the I World War. Actually to bring together students from all over the world and former enemies to meet each other and to learn about each other's backgrounds and so on, as a peace initiative. Simply!

So peace and conflict studies have always been important and essential to this school. And the purpose of the school is of course the cultural meeting and the international learning and decoding each other's differences.

So this is basically what we do at IPC ... and so We've been here for ninety years now and we have had approximately 65 thousand students through the school since then. Of course this means that today we are well connected through the world and we have many former students in most parts of the world and that is basically how we recruit our students ... it's mouth to mouth ... of course some potential students find us through the internet and google searches and so on, so we also try to be present there. But definitely our network of collaboration partners and former students around the world play a very important role for us.

We have these 2 long courses per year: the autumn term and the spring term. The autumn term is 18 weeks and the spring term is 24 weeks, but this year with a two week break in the middle. From next spring term it will be 24 weeks in a row without the break, so a longer course in the spring and then we have some shorter courses mainly in the summer period where we have different course. This year we have one course arranged through the Danish agency for international education, and then we have the IPC Global Week arranged by former students for former students, where former students come back for one week to study together and then we also have a three week Danish language, culture and society where we have students from all over the world, but mainly we have a lot of scholarships students from other EU countries, studying Danish ... coming here for an intensive language course. We also have an one week course on Argentinean Tango: something very different but also a tradition that has been built.

So we have our long courses, we have our short courses and then sometimes we have some rent outs, because we have this capacity of approximately 100 beds at the school and usually

we have some extra capacity available for groups ... so if an organisation wants to have a seminar here, they can rent rooms, teaching facilities and so on.

So our income is based on long courses, short courses and rent outs. For the courses that we arrange, for the long courses ... the students pay to be here ... for the autumn course they pay approximately 25.000 DK (4.000 €, something like that)<sup>1</sup>.

And every time basically, on the long courses, a student pays 1 DK to be here, the Danish government subsidies with 2 DK. So in that sense the school system, and it's similar for all the fhs, it's heavily state subsidized. Which is a luxury and I think very generous also from the Danish society specially in a school like this where 95% of the students are actually non Danish. And there this school is different from the others fhs in Denmark, because normally at least 50% of the students have to be Danish. That's the rule for all others fhs. But because of the historical roots, we have always been an international school ... we have this special exception which is very important for us.

So, we usually have approximately somewhere between 50 and 70 students on our long courses, usually representing between 25 and 30 different countries. And within this term we have had students from all continents of the world: from Australia, from Latin America, from North America and so on. Not Antarctic though ... So we're very satisfied with that, and that is very important for us, that we have the world here ... all the time. Because it gives us a special pedagogical advantage while studying the world, studying conflict around the world for example, that you have students representing the different countries ... because, I mean, studying/learning about the earthquake situation in Japan becomes so much more present because we have so many Japanese here. Or if you learn about the conflicts in the middle-east it's something completely different if there are Israeli people here or Palestinians which come with their personal stories and of course a personal engagement.

And that's very much also what this school is about ... to engage the students. First thing they engage in each other and then the next step is an engagement in the world ... in the global issues. And there we are pretty successful actually ... and it does change the global perspective of our students to be in a learning environment like this for half a year, even though it's a bubble living in this school. We try, of course, to open it up ... to watch the world, we have the news everyday on the Morning Fellowships and so on. And of course, the classes are focused on the big world out there!

So it's a combination of something very big, very broad horizons, and a very cozy family bubble feeling when you're here as a student. And it creates a very safe learning environment where you can try yourself out in many different directions. You have this special interest in Grundtvig and his thoughts and that's something that actually goes all the way back to Grundtvig. Saying that's nice to have a learning environment where you learn because you feel motivated to learn, you don't learn because you have to have this and this marks and this

---

<sup>1</sup> Preços no site (em Junho de 2011):

Autumn Term 2011 (18 weeks August 11 - December 14, 2011): 24,300 DKK (approx. 3,260 EUR)

Spring Term 2012 (24 weeks January 5 – June 20, 2012): 30,600 DKK (approx. 4,110 EUR)

exam to proceed in this direction in life. The learning experience here is a learning for life experience. At least 50% of the time we use to be teaching, we have to spend on a broad perspective on a general perspective, giving the students an overview of society, an overview of the way the world is connected and so on. And that is what is so special about the fhs teaching.

No matter what kind of high school course you attend, at least 50% has to have this broadening, wide, general perspective. A historic perspective, a society perspective, a cultural perspective and so on. So even if we have a one week course in Argentinean Tango, Only half of the time can be used actually dancing and learning steps and variations ... the other half has to have a wider perspective ... has to be something broader in connection with the development of the tango music or the development of the dance or the what is the function of the tango in the Argentinean society and so on. Broadening the whole thing!

That is very essential for fhs. And of course, Grundtvig when he formed the ideas of the fhs ... it was a national thing, it was a Danish thing ... mainly for sons of farmers to be educated, to become active citizens in a democratic society. And also to a certain degree, it was a nationalistic thing, defining what is Danish, ... at that time we were fighting with the Germans constantly! So ... in the beginning, the fhs also had a nationalistic function, but the educational aspect of it was very important, was connected to the democracy ... and it has been a very important part of the building of a true democratic tradition in Denmark.

So many of the things we take for granted today living in Denmark, actually the fhs have played a very essential part in building a democratic way of thinking for the Danes. An to enlighten the citizens, to become active democratic citizens.

Of course, we have a lot of problems ... but you can say today that actually Danes ... they basically trust their politicians. Danes think that politicians are there to make a positive difference for them. And that is different for many other countries. Basically Denmark is the only country when asked the question "Do you think that the world, that the society and that your children will experience a better society than the society you experienced yourself?" Danes have faith in a better future for their children than they had themselves. And that gives us a coherent society which is very important. You know ... that we as Danes feel connected ... and we have confidence in our laws , we have confidence in our politicians and so on. Of course, we have the same problems as in any other democracy and people getting fed up with politician talk sometimes and not trusting ... but in general, Danes pay their taxes ... not with pleasure 😊! But at least when we pay our taxes we trust that the money is spent well ... so of course the educational system plays a part in this ... in building that trust. We have very low percentage of corruption in Danish society and so on. So basically, I do believe that the basic democratic functions in our society work. And I think that the fhs have played a very central role building that.

And I also think that if Grundtvig lived today, he would have liked the idea of the fhs becoming an international fhs. Because we live in a globalized world now. The problems that they are facing in India or the in the Middle-East and so on ... That's also our problems. So the world has changed since Grundtvig's time, and I think that he would have appreciated.

*Rui – I had this discussion with Kristof the other day at lunch, and he was afraid that Grundtvig wouldn't like it that much, but I didn't get that idea from what I've read! I got yours. It was not racism, not against the Germans, but empowering the people... I haven't found so many differences ...*

**Søren** – No! Exactly! Of course had Grundtvig in his own time heard about an International Folk High School he probably wouldn't have approved. But had he lived today, had he experienced the same historic development of the world and the globalization and all this , then definitely, I think, he would! He would have liked this initiative! But we cannot know, it's only guessing basically!

*Rui – On the other way, he didn't give that many specifications, he just created the general idea and said work it out for your selves and make it your own projects ... at least according to my interpretation*

**Søren** – Yes! But I mean it's like reading the Bible, right? You can interpret it in many different ways. ... Or the Coram! You can find people in the west saying “oh bit in the Coram, they ... it's an imperialistic religion and they want to kill all the non-believers” and so on ... because they can find it in the Coram. Yes, but you can find something similar in the Bible – very very tough words! So how do you read it in your own time? ... it can be interpreted in many different ways.

But that is important for this school, and I think that the cultural meeting and the broadening of the students' minds in a global way and then personal engagement are the big advantages that we try to build here

And then of course, we face a lot of challenges. Bringing so many people together, both among the students, but also among the staff – because the staff is multicultural as well – so sometimes we do run into problems. Communication problems and problems with people who see things in a certain way because they were brought up in different cultures. And it can be a challenge but is also enriching in other ways. So trying to keep seeing the differences as something positive as a driving force is important, I think. Instead of seeing it as obstacles and difficulties.

Of course there are both challenges and difficulties, but I think ... we know that diversity biologically is real important ... that the world, and the genetic material of the world has a lot of diversity. But I also think that the cultural diversity is a strength of the world, instead of the opposite and that is very important for me, being in charge of this place, that “yes, we are different! Great! Let's discuss and let's respect each other for the differences, but let us disagree!” That is great ... we don't have to agree! I don't want my students to come out from here totally agreeing about everything, because they have been to my school. I would like them to disagree and also find out “who am I” ... and that's really a big quality when you meet ... closely meet people from other cultures with different ways of believing, different ways of thinking, different ways of behaving. Then you mirror yourself!

And you find out “what are my values”, “Who am I” ... you know! So you learn about the others, but you definitely learn about yourselves, because these things you just take for granted when you are among your own kind all the time. So that’s important!

*Rui – I could get some of that in life stories ...*

**Søren** – Yes! That’s because when you ask these very simple questions about our students’ grant parents, their parents or about their childhood or about their adult life – which is what we do in the life stories sessions – then we dig deeper, than they would get in a normal conversation when they talk together, You know! Because when you ask about the grandparents, you ask “Did you live together with your grandparents or were you separated?”, “Who was the boss in the family?” “How important is religion?” “How do you get married? Do you find your own partners or it arranged in your family ...?” ... and so on!

And there, all these cultural differences start to pop up and become very clear! So the life stories are important as a part of our curriculum ...

*Rui – Is it your method? Or is it general in other fhs?*

**Søren** – Actually I don’t know! I haven’t personally heard about it, but I think that the method is being used somewhere else. But definitely it has been used here since I’ve started here in 2003. But it is probably a method being used in may multicultural settings! I could imagine! But very worthwhile and valuable ...

*Rui – I honestly noticed some resistance from some students before the session. But the same students that were “complaining” were really quite involved ...*

**Søren** – ... Because they are involved in their friends! And that’s why! But of course a life stories session, if you have 10 people in your group and if you want to hear everybody’s life stories, than it can be a long and tiring session. But we had a good sharing in my group. It’s different from group to group, because we also ... I mean, we have the diversity of people’s cultural backgrounds, religious backgrounds and so on ... but we also have students we very diverse language skills, right? So sometimes, simply the language and expressing what you want to express is a barrier! And that can make it a little tiresome! If you have many weak English speakers in one class!

That’s another challenge that we face pedagogically ... in the sense that we have fluent English speakers, and we have people whose English is not very good and we have people who are fresh from the high school, but we also have people who have university degrees ... so it’s really a huge diversity that we face!

*Rui – I’ve noticed that ... and in some of the conversations I had we the teachers, that question was mentioned ...*

**Søren** – Yes! Definitely the language is a problem ... but also we face students with very different ... coming from very different educational systems and for example Japanese students, they are used to seating in very big classes and their teaching is a one way communication. Teacher teaching something, giving you the truth ... and then you write it down and remember it.

And the fhs pedagogical way is completely different. It's a dialogue between the teacher and the student ... and sometimes the student is the one who knows more ... maybe! Or definitely the inputs from the students are enriching the pedagogical dialogue. And for some students that's very new and very different. So instead of the teacher being the authority, which always knows better ... we try to meet our students on eye level, and build on their competences and bring actively into the dialogue, in the classroom. That's important!

But of course we also have traditional lectures in our classes. It's a variation. We also have a lot of group work and where we try to build on the stories that the students bring, and the experiences and the knowledge that the students bring and activate that!

*Rui – One thing I found quite curious was that in comparison with my experience in the University – where we had really small classes and where our teachers left a lot of space for our inputs – was that we were quite more opinionated (Oh, it shouldn't be this way, it's not fair, ...). While this week, in a lot of the classes there were very strong issues (like in African Studies) – and therefore a lot of material for judging ... however, there was student participation, they didn't act like that.*

*It's not easy to explain ... but I feel that they're not so judgmental! Do you feel it's your work?*

**Søren** – Yes! To some degree I do! I mean that it's very important that whenever there's a cross cultural dialogue taking place, that both parts try not to judge ... that you try to look at a problem with the eyes of the other. And if you just judge based on your own political views or your own religion or whatever, then it's not a true intercultural dialogue. And I think, I mean I would hope that there's something they built here. That when they are presented with a problem, instead of just judging from their own view point, they try to understand why has this problem developed, why did this conflict developed ... and so on!

And try to understand why we cannot just solve it the way I want to solve it. The way we would have done it in my country or something like that! Because if we always look at problems only from our viewpoint then we're not going to solve any problems.

So it could be. But ... I must say that that's also due to the language problems sometimes. I would like to see more discussion, and more disagreement and more qualified arguments among our students than we do today. So I would like the engagement to be higher.

*Rui – Do you think that language is the main barrier?*

**Søren** – Language is a big challenge but also the different backgrounds and the different traditions for debating freely and openly. Some students come from countries where you cannot say your opinion, you know ... and for some of them, it takes time simply to get used to the fact that this is a neutral space where you can voice your own opinion, and it doesn't have serious consequences for you ... with KGB or CIA knock on your door afterwards ... But it is very interesting to see the different nationalities and see how they react!

*Rui –Some of the teachers mentioned evaluation, and I was wondering what kind of evaluation ...*

**Søren** – What we do?

On our long courses – like this one – by the beginning of the term we interview all our students. And we do that in our contact groups, so that the contact teacher takes each individual group member and have a little interview about “Why are you here?, What do you hope to get out of the stay? What sides of your own personality do you want to develop? Do you have in special knowledge or competences that you would like to make available for everybody else?” and so on!

By the end of the term we have a similar interview where we dig into “ what did you get out of it? What do you think in half a year from now will be your IPC experience? How did it change you? So we hear more about that! So there is a personal interview.

Secondly, all the classes have an evaluation within the class. For some classes it's a written evaluation, for some classes it's verbal.

And then we have a big online written evaluation of the term, and all aspects of it ... the practical sides of their staying here, the facilities, the help they got from the office, the help they got from the caretakers, the kitchen, the food and so on!

But also the teaching activities. “How was your relationship with your teachers? Did you like your classes? How do you evaluate or rate the pedagogical methods used at IPC?” and so on.

So we actually after each term, we have quite a lot of material, evaluation material, and we spend one and a half day at teachers meetings afterwards going through reading through and discussing evaluations. “What can we do to do better? How can we develop what we do?”

And it's useful for us and we use it actively, I would say, in that sense! Of course having a school like this with the kind of problems that we have in our everyday life with young people around ... there are things that keep repeating themselves ... but we try to refresh and look at the problems with new eyes every time, but it's not always easy!

But actually I mean, many problems that we seem to be stroking into year in year out, sometimes we seem to do something right and then we see an improvement on one parameter, but on another parameter we have another problem ... 😊



But we do use evaluations actively! And methodically!

*Rui – One last!*

*I found at least two students quite focused on developing their own projects, like Nirmala from India and Edison from Uganda. Do you get any kind of follow-up from these kinds of projects?*

**Søren** – Not sort of in an organized way. But very often we hear for former students later like “now this and this has happened”. For example, Nirmala’s brother – older brother, who is quite a lot older than she is – he was here in the 90’s. And he is now, a very active politician in India and working for an NGO also and for him a lot of that involvement, engagement and commitment grew out of his stay here in IPC.

So we get a report through her, for example, because he sent his sister: “this is worthwhile, try this”! And, of course, through facebook and mails and former teachers. We hear from former students and we try to build a tradition where we have reunion parties every year in September. There is one weekend where former students come and we have a big party and also some activities together. And that’s really nice!

Then we meet a lot of former students. But it would be nice if we, after 5 years, if everybody would be reporting back “What am I doing now?”, “to what a degree did it changed my life?” ... but we don’t have systematically!

*Rui – But I also meant for those who come with specific goals, whose stay might help even more?*

**Søren** – Some do! And it’s wonderful of course if what you learn at a fhs can be used in your career, your working life and so on. But I think also, from many that come here, they simply just get a different perspective on the world and they will use that in their everyday way of thinking and tackling problems ... and that is just as valuable. So it’s not only a political empowerment, you know “go out there and make a revolution, or go out there and make a difference” ... but is also simply on the personal level, that each of the students somehow are enriched and widened in their perspective from a stay here. That is good for me!

And I think that most students coming from here, at least after sometime would report back and say “This was a turning point, this really made a huge change somehow!”

So in that way it makes me very proud being the principal of such an institution, if it brings that kind of new perspective into people’s life! And then it’s ok that sometimes you have some problems to fight.

*Rui – ... there’s no such thing as perfection ...*

**Søren** – No! No! And even though we live in a bubble and everything is provided for people to get their food and their place to sleep in nice warm rooms and so on. We're not the perfect place ... and things need to keep developing!

Quadro Resumo das Disciplinas disponíveis para o Curso da Primavera de 2011

Categoria	Disciplina	Número de aulas semanais	Número total de aulas	Totais por categoria	Prof
Perspectivas Globais	Linha de desenvolvimento global	8	176	22 aulas semanais; 436 aulas durante o curso; Média de 87 aulas por disciplina (curso)	GT, BS
	Assuntos correntes	4	88		PP
	Estudos sobre paz e conflitos	4	40		MA
	Apresentação das quartas-feiras (Wednesday feature)	2	44		RL, MA, NS
	Cinema Mundial	4	88		KK
Línguas	Dinamarquês 1	4	88	24 aulas semanais; 508 aulas durante o curso; Média de 73 aulas por disciplina (curso)	MEL
	Dinamarquês 2	4	88		MEL
	Inglês 1 (Inglês Geral)	4/8	88		RL
	Inglês 2 (Inglês intermédio)	4	88		RL
	Inglês 3	2	44		BS
	Exploração do inglês escrito	2	24		BS
	Inglês profissional	4	88		PP
Musica e Capacidades Criativas	Danças e tambores africanos	2	20	22 aulas semanais; 380 aulas durante o curso; Média de 54 aulas por disciplina (curso)	SD
	Ensaio da banda	4	48		NS
	Coro	2/4	68		SL
	Teatro	4	88		SL
	Realização de filmes	2	24		NS
	Fotografia	2	44		KW
	Self expression	4	88		KW
Capacidades Pessoais e Profissionais	Linha de gestão do desenvolvimento	8	176	38 aulas semanais; 616 aulas durante o curso; Média de 62 aulas por disciplina (curso)	GT, SS
	Informática á la carte	4	48		PP
	Trabalho de equipa	4	88		SS
	Estudos Ambientais	4	48		GT
	Facilitação	4	40		SS
	Estudos Interculturais	2	20		MA
	Media e jornalismo contemporâneos	4	88		BS
	Capacidades de apresentação	4	40		HER
	Desenvolvimento Espiritual	2	24		NS
	Desporto	2	44		RL
Perspectivas Regionais	Estudos africanos	4	40	32 aulas semanais; 472 aulas durante o curso; Média de 59 aulas por disciplina (durante o curso)	MHK
	Estudos chineses	4	48		TO
	Dinamarca contemporânea / Sociedade Nórdica	4	88		BS
	História e cultura dinamarquesa	4	88		KK
	Cultura Europeia	4	88		KK
	Estudos Latino Americanos	4	40		HER
	Estudos sobre o Médio Oriente	4	40		MA
	Estudos americanos (EUA)	4	40		PP