

O MOVIMENTO DA ESCOLA NOVA E AS 'TENDÊNCIAS EDUCATIVAS' GERADAS AO LONGO DO SÉCULO XX NUMA ENCRUZILHADA DE TEORIAS E PRÁTICAS

Ernesto Candeias Martins
Escola Superior de Educação de Castelo Branco

Introdução

Os progressos da medicina, os movimentos higienistas, de puericultura e pediatria no séc. XIX, unido a outros movimentos e associações de '*Salvação da Criança*', apelam para identificação dos males que afetam a infância, principalmente a (s) 'Outra (s) Infância (s)', o que implicou respostas sociais, assistenciais e (re) educativas. Ora é nesse contexto que surge o movimento da educação nova (EN), com metodologias e técnicas de ensino, na promulgação da higiene escolar e social (numa vertente de profilaxia e terapêutica social), nos laços da higiene com a pedagogia (medicina pedagógica), que se realçou a importância do conhecimento da 'infância (s)', pela observação da criança e a consideração das suas potencialidades (físicas, mentais e morais), como condições ao processo de aprendizagem. A '*paidologia*' ou a psicologia infantil destacou as especificidades da infância em relação à etapa adulta, dando origem ao desenvolvimento de uma pedagogia (ativa) centrada na criança (Araújo, 2003). Assistimos, paralelamente à expansão do sistema escolar (escola pública) ao interesse político pela educação, na base dos ideais do progresso, do desenvolvimento social e económico e da formação da cidadania (Andrés et al., 2004; Brubacher, 1966; Cambi, 1999).

De facto, a partir de meados do séc. XIX, o entusiasmo pela experimentação (pedagogia experimental) foi grande no campo educativo/pedagógico. Já Pestalozzi, no seguimento do ambientalismo pedagógico, iniciado por J.J. Rousseau, procurou nas suas iniciativas comprovar que a observação e a ação estavam na base do ensino intuitivo. Mais tarde Fröbel (criação da rede de jardins de infância na Alemanha), o P.e Girard, Herbart (metodologia da instrução na base dos cinco 'passos formais'), Spencer, entre outros pedagogos, foram renovadores de métodos, em problematizar e estabelecer filosofias da educação e técnicas de intervenção socioeducativas. Nos Estados Unidos, J. Dewey influenciado por William James (o '*verdadeiro é o que é útil*'), difunde o pragmatismo e o experimentalismo científico na educação (Cambi, 1999; Tiana, Ossenbach y Sanz, 2002).

Neste cenário educativo contemporâneo, o âmbito de ação do Movimento da Escola Nova (EN) foi de contestação à escola dita tradicional, principalmente nos seus métodos de ensino e nos conteúdos, impondo a renovação pedagógica da 'escola'. Trata-se de um movimento não uniforme, pois esteve constituído por uma plêiade de autores e experiências escolares diversas que fizeram difundir ideias/princípios, com impacto posterior em muitas tendências educativas contemporâneas. Os princípios teóricos, que sustentaram aquele movimento concretizaram-se à volta de uma educação ou escola ativa (europeia) e educação/escola progressista (americana), insistindo no âmbito didático, na procura de novas formas do 'saber fazer' ('*aprender a fazer*') e no combate contra o método único da escola tradicional. O papel do professor, a organização escolar, o programa (manual escolar), o currículo e a aplicação de metodologias diversificadas no processo ensino-aprendizagem contemplavam os interesses e a riqueza do aluno (física, estética, caraterial, moral e social), para além do respeito da sua singularidade (Ferrière, 1955). Assim, a EN, sendo um movimento de renovação pedagógica de reforma educativa estende-se com ações heterogêneas de mudança na pedagogia e na prática educativa, constituindo-se numa corrente educativa na História da Educação e da Pedagogia (Connel, 2001; Depaepe, 2006).

Atualmente é difícil realizar uma cartografia nítida dos impactos da EN e as tendências educativas que dela se produziram ao longo do séc. XX, em oposição à escola tradicional e à pedagogia oficial (períodos ditatoriais), ao compêndio do condutismo, da pedagogia por objetivos, ao espiritualismo reacionário e tecnocrata, etc. Designar por 'tendências' (se as houve) é atrevido da nossa parte, mas com esse conceito temos a intenção:

- Representar o pensamento pedagógico contemporâneo, definido com as ideias e/ou autores na complexidade dos contextos pedagógicos.

- Referir o movimento de ideias e práticas pedagógicas com algum significado no contexto escolar, que representaram linhas de pensamento e experiências, da chamada educação progressista.
- Referir as alternativas ao que denominamos de pedagogia tradicional e/ou pedagogia oficial, na crítica à prática educativa ou à função dada na escola.
- Compreender uma visão global da educação e pedagogia do séc. XX, desde as finalidades na prática, nas metodologias e visões de aprendizagem (teorias), dos conteúdos curriculares e do papel do professor (modelos de ensino).
- Compreender a repercussão social, no cenário da educação, principalmente nas suas linhas pedagógicas que repercutiram na procura de alternativas educativas.

Iremos analisar em três pontos a nossa argumentação. Em primeiro lugar o surgimento do movimento da EN, nos finais do séc. XIX como uma corrente de protesta contra a escola tradicional, surgindo como internato familiar, onde a experiência pessoal da criança e os métodos ativos converteram a escola como inovadora. Em segundo lugar a evolução do movimento da escola nova, as experiências díspares e a consolidação das ideias e métodos de ensino (individualização, socialização, autoeducação, globalização e mistos). No último ponto expomos, na base do impacto das ideias da EN, a proliferação de alternativas educativas, ao longo do séc. XX (educação contemporânea).

Movimento da EN no contexto educativo e na conceção da educação integral

Em todas as épocas há uma tendência de considerar o 'atual' com um carácter novo. Historiograficamente não há período histórico-educativo que não tenha contributos ditos como 'Novo'. Trata-se de uma tendência irresistível ao considerar de novo iniciativas diferentes e com uma matriz inovadora para o normal e vigente na educação. A crítica ao sistema educativo esteve sempre presente em todas as épocas e culturas. É com essas críticas que se evitavam alguns procedimentos e abusos de ideias, mas o resultado foi sempre a melhoria do sistema escolar, ou seja, reajustes e renovações entre as novas necessidades e a organização escolar. Ora a História da Educação [Social], a H.^a da Instituições Educativas ou a H.^a do Ensino tratam dessas inovações e a EN nasce com essa tentativa de mudança da escola.

Os historiadores da educação são unânimes em considerar a EN como uma escola 'ativa', 'progressista', 'escola para a vida', 'métodos modernos, etc., mesmo que cada uma destas denominações tenha interpretações díspares, já que incluem princípios filosóficos, sociais, morais e ideias políticas (ideologia) e democráticas. Por isso muitos governos totalitários suprimiram manifestações desse movimento. A importância de algumas ciências no século XIX (biologia, antropologia, sociologia, pedagogia experimental), principalmente da psicologia, incluindo a '*paidologia*' (estudo da infância com iniciativas de Tiedemann e Löbisch, Segismund, Kussmaul, Geiger, Preyer, Sully, etc.), da pedotecnia, o experimentalismo e a sua aplicação às ciências sociais e o uso do método indutivo constituem uma antecedentes importantes para a EN, assim como os precursores e inspiradores do movimento (Rousseau, Pestalozzi, Fröebel, L. Tolstói, P. Robin, Ellen Key, etc.), apesar dos seus teóricos terem sido J. Dewey (escola progressista), E. Claparède (educação funcional), G. Kerschensteiner (escola do trabalho), A. Ferrière (escola ativa), etc. Todos eles apresentam fundamentações filosófico-pedagógicas de renovação da escola e de metodologias (métodos ativos, técnicas diversas), conhecimento dos princípios psicológicos do educando e da infância, o papel do professor.

Este movimento aparece em países desenvolvidos, de índole capitalista (EUA, Inglaterra, Bélgica, França, Suíça, Itália, etc.), ressaltando o papel da criança como pessoa (aluno), a função do professor como motivador e orientador, as alterações metodológicas no ensino e nos conteúdos de aprendizagem. As mudanças socioeconómicas exigiam maior qualificação de mão-de-obra e uma formação dos cidadãos, para que fossem mais participativos e comprometidos, no equilíbrio social e de classes. Podemos estabelecer quatro momentos fundamentais: etapa de ensaios, experiências e realizações práticas, entre 1899 a 1900; formulação de novas ideias educativas e princípios teóricos (pragmatismo de Dewey e a escola de trabalho de Kerschensteiner); renovação metodológica com a criação e aplicação de métodos ativos (Montessori, Decroly, Kilpatrick, Plano Dalton, Sistema

Winnetka), entre 1907 até 1918; consolidação e difusão das ideias e métodos da EN, criação de organizações internacionais e influências nos sistemas escolares, a partir de 1918 até mais ou menos ao começo da II Guerra Mundial, onde se reconhece o movimento e se promulga a Declaração dos Direitos da Criança (1924) até à sua aprovação em 1959.

De facto, o movimento da Escola Nova (EN) vai desde 1899 até mais ou menos a 1939 (antes da II Guerra Mundial), coincidindo: com a experiência de Cecil Reddie (escola de Abottsholme); a criação da Oficina Internacional das Escolas Novas, sob a responsabilidade de A. Ferrière, integrando-se depois na UNESCO (1968); a experiência de H. Badley ('Escola de Bedales'); a divulgação das obras de S. Hall (1904-'*Adolescence*', em 1911-'*Educational Problems*'); a criação da revista '*Pedagogical Seminary*' (depois '*Journal of Genetic Psychology*').

Os princípios da EN constituíam uma cartografia com elementos interrelacionados (organização escolar e de estudos, da vida física, intelectual, moral e da educação social, artística e moral), que podem ser sintetizados nos seguintes pontos:

- A Escola Nova é um laboratório de pedagogia prática que se propõe servir de sugestão às escolas oficiais. Baseia-se na psicologia da criança e nas condições da vida moderna.
- A Escola Nova está instalada no campo, meio natural mais sã e mais rico do ponto de vista educativo; na proximidade da cidade, todavia, quando se trata de adolescentes, de maneira a facilitar a sua educação estética.
- A Escola Nova deve ter por dia ao menos uma hora e meia de trabalhos manuais que tenham uma utilidade prática e educativa.
- A Escola Nova deve dar às crianças a possibilidade de executar trabalhos livres, adaptados à individualidade de cada um.
- A Escola Nova pratica viagens a pé ou de bicicleta, com acampamentos debaixo de tendas e cozinha ao ar livre; esses elementos visam, ao mesmo tempo que a educação física, a iniciação à geografia e à vida social.
- A Escola Nova desenvolve o juízo mais que a memória, visando a cultura geral: esta é baseada no método científico, na exploração do meio e na leitura pessoal.
- A Escola Nova estabelece um programa partindo dos interesses espontâneos da criança.
- Na Escola Nova o ensino propriamente dito é limitado à parte da manhã.
- A Escola Nova trata apenas uma ou duas matérias por dia.
- Na Escola Nova tratam-se poucas matérias por mês e por trimestre, adotam-se horários individuais e agrupam-se as matérias segundo o avanço dos alunos.

Estes eram os princípios básicos que estavam relacionados com a orientação. Os novos métodos propostos pelo movimento foram ensaiados em distintos países: individualização (Sistema Winnetka, Planos Dalton e Trindade); socialização (C. Freinet, Método de Projetos de Kilpatrick, R. Cousinet); autoeducação (M.^a Montessori e irmãs Agazzi na Itália); globalização (Decroly com os centros de interesse, Demolins, Morrison).

Na verdade, os princípios teóricos que configuram o movimento da EN procuraram novas formas de aprender da criança e novas técnicas, numa revolução metodológica contra a escola dita tradicional. Aliado aos aspetos teóricos da educação (teorias), o movimento inspirou a criação de instituições educativas e reformas nos sistemas públicos da educação. Mesmo com uma diversidade metodológica, todos os seus métodos tem características comuns. Esses métodos partem da conceção de aprendizagem como um processo de aquisição individual, tendo em conta as diferenças pessoais do educando e as tarefas ou trabalhos escolares adequados aos níveis de desenvolvimento infantojuvenil, respeitando sempre a criança como 'pessoa'. Insistem, os seus mentores, que a 'ação de educar' não se separa das atividades da vida real e, por isso as crianças são estimuladas a aprender, partindo dos seus interesses e

necessidades, observando, indagando, pesquisando, trabalhando em grupo e individual, construindo, pensando e resolvendo problemas ou elaborando/executando projetos. A aprendizagem surge, assim da atividade, das necessidades, da curiosidade do aluno e, por isso leva uma carga afetiva nessa ação. Deste modo no processo de desenvolvimento os interesses obedecem às necessidades de vida biológica e, depois as imposições da vida social.

Ora bem as escolas novas, em sentido estrito, definem-se pela própria intenção pedagógica, frente a todas as outras inovações em sentido mais geral, que apareceram em muitas instituições. Essas escolas contrapõem-se aos sistemas escolares da época, os quais foram absorvendo essas inovações, muitas delas em sintonia com os princípios do Movimento EN e, por isso justificava-se que muitas dessas experiências escolares não os cumpriam, devido a diversas circunstâncias e condições, esses trinta princípios, referidos por A. Ferrière, no prefácio do livro de Faria de Vasconcelos '*Une École Nouvelle*' em Bièrges (Bélgica), em 1915. As principais experiências de escolas novas na época, com a aplicação de todos ou parte aqueles princípios eram: Odenwald (Alemanha, diretor P. Geheeb); Bièrges na Bélgica (diretor Faria de Vasconcelos); Bedades em Inglaterra (diretor C. Reddie); Ilsenburg na Alemanha (diretor Herman Lietz); Roches em França (diretor Georges Bertier); etc. Ou seja havia cerca de cem escolas, das quais, segundo indicação de A. Ferrière, na Revista '*Pour l'Ère Nouvelle*': 19 americanas, 16 inglesas, 14 alemãs, 8 suíças, 6 francesas, etc. O próprio movimento teve a sustentá-lo vários organismos e iniciativas, por exemplo: Bureau International de Écoles Nouvelles (1899) ou Oficina Internacional das Escolas Novas (1912-26, na Suíça), que em 1968 se integrou na UNESCO; Liga Internacional de Educação Nova (1921); organização de congressos, o primeiro dos quais em 1921 (Calais), depois em 1923 (Montreaux), em 1925 (Heidelberg), em 1927 (Locarno), em 1929 (Elseneur –Suécia), em 1932 (Nice), em 1936 (Cheltenham), em 1946 (Paris), etc.; revistas em vários países europeus e latino americanos.

Se o modelo da pedagogia tradicional separava a inteligência e a razão da atividade e da afetividade, reprimindo os aspetos da vida emocional por considerá-los um impedimento no desenvolvimento cognitivo, a nova pedagogia integrou ambas partes. Contra o método único da escola tradicional, a escola nova propõe e desenvolve formas de trabalho variadas, métodos diversos com uma característica comum: os interesses da criança, a atividade dela e o respeito por ela. Por isso, o professor é importante nessa motivação e orientação.

No caso de América Latina assistimos a uma transformação dos sistemas políticos nacionalistas, numa ânsia de reformar os seus sistemas educativos, a escola e a estrutura de formação de professores, de tal forma que enviaram muitos pedagogos (e políticos) à Europa para contactarem experiências da EN e os centros conceituados da sua difusão europeia (Suíça, Bélgica, França, Alemanha, Itália, Espanha) e americana. Por outro lado houve países a contratarem pedagogos estrangeiros (belgas, franceses, espanhóis, etc.) para irem ajudar a reformar pedagogicamente esses sistemas escolares. Foi o caso de Chile, Argentina, Bolívia, Cuba, Venezuela, etc. O Brasil introduziu essas ideias da EN com Rui de Barbosa (1892) e seguiu-se-lhe Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, etc.

Por conseguinte, o grande movimento contemporâneo da educação a EN, com o surgimento de ensaios de renovação pedagógica e contributos metodológicos, que se estenderam na América e Europa, tiveram influência nos âmbitos e sistemas educativos. É verdade, que se discutiram diversas filosofias da educação nesse confronto entre a Escola Nova e a tradicional vigente na época, em relação aos fins da educação, aos métodos/técnicas na prática, os recursos didáticos, a elaboração de programas e os livros de texto de apoio. Os impulsores da EN diferiam nas conceções sobre a educação, sobre a 'criança', na vertente social da escola no contexto político e ideológico (progressista, democrático, socialista, monárquico, republicano, etc.) onde se experimentaram muitas escolas novas.

As experiências da pedagogia nova em Portugal: ação de Faria de Vasconcelos

Em relação ao Movimento da EN em Portugal, de finais do séc. XIX e primeiras três décadas do século passado, em que teve muitos admiradores e publicações em revistas das experiências de escolas europeias e dos mentores do movimento (revista '*Educação Social*' diretor Adolfo Lima), tem merecido uma atenção especial de muitos investigadores e historiadores da educação, havendo uma diversidade de documentação no modo como se implementou e desenvolveu, naquela época, dando origem a muitas publicações, relatos de experiências e a criação de escolas (Figueira, 2004). A EN era um tipo de escola alternativa à dita tradicional, respeitadora pela

individualidade dos alunos tinha em conta as suas aptidões, desde que orientadas, como foi o caso do papel do Instituto e Orientação Profissional (a partir de 1925), com ação e figura de Faria de Vasconcelos (Meireles-Coelho, 2012) no diagnóstico e aplicação de testes nesse apoio ao sistema escolar. Apesar das tentativas de inovação, as escolas novas no país conseguiram romper com a estrutura organizacional do modelo escolar vigente, impondo um cruzamento de elementos estruturais e organizacionais renovadores (Fernandes, 2006). É verdade que muitos desses elementos foram adotados:

- Da escola existente e que perduraram, como as classes graduadas de composição homogénea, os professores generalistas no ensino primário, atuando individualmente, e mais específicos no secundário, para além dos espaços estruturados de ação escolar, o controlo social pelos horários (tempo escolar), a organização de disciplinas, etc. (Nóvoa, 2005).
- De uma cultura escolar específica, que fazia parte da cartografia do que era a escola, mesmo com certas ambiguidades concetuais, introduziu aspetos renovadores.
- Elementos provenientes da EN, do seu ideário e princípios pedagógicos, que constituíram o 'saber pedagógico' para novas práticas, ditas científicas, para além da difusão de saberes e do 'saber fazer' em relação ao aluno e ao ato educativo e relação pedagógica. As principais bases eram a psicologia, com o apoio do método experimental, da pedagogia dos interesses, da educação integral, da escola ativa (participação dos alunos) e na vida (unida ao ambiente envolvente e vivências sociais), pela ação do professor orientando as atividades manuais e o espírito criativo do aluno, no respeito pela sua individualidade, numa auto disciplina e autoeducação assumida. (Fernandes, 2006; Nóvoa, 2004).

Na verdade a EN enunciou um leque de princípios do '*saber pedagógico*' do qual resultava as práticas e a difusão do saber fazer em algumas instituições educativas (não formais – fora do sistema educativo). Todas estas noções pedagógicas foram pouco precisas e suscetíveis de práticas diversas e, até contraditórias (colégios), algumas das quais necessitadas de explicação e fundamentação e, por isso caíram, por vezes, em ambiguidades, como no caso das experiências de escolas novas portuguesas (finais do século XIX e princípios do séc. XX) em que a aplicação dessas ideias em espaços sociais e a sua apropriação em projetos políticos distintos (às vezes antagónicos) expressam essa diferenciação. É verdade que a maioria dos intervenientes nesses projetos desejavam uma formação para a cidadania, pela educação social/cívica e moral, baseados em alguns casos por crenças maçónicas e republicanas (socialismo positivista) de transformação da sociedade pela 'Escola'. Neste cenário de caldeamento entre a EN e os ideais libertários na prática educativa (por exemplo na Escola Oficina n.º 1 em Lisboa), não se encontram, nos mentores das escolas novas no país, personalidades convictas ao tradicionalismo, cujos fins da educação podiam ter alguns pontos de contacto, como por exemplo o Colégio Liceu Figueirense (1902-1911) da iniciativa monárquica e religiosa. Ou seja, desde do início no seio do movimento da EN em Portugal existiu uma corrente tradicionalista e católica, bem patente em algumas instituições na sua estrutura organizacional, nas matérias (religião e moral) e atividades (orações, missa).

Muitas escolas e/ou colégios portuguesas não praticaram muitos dos princípios da EN e, isso impediu a sua expansão dentro do espírito daquele movimento. O movimento católico português foi crítico, a partir de 1926, a muitos princípios daquele movimento (ex. a coeducação). Simultaneamente a existência de uma corrente tradicionalista no seio do Movimento da EN, atestada por conflitos que levaram à mudança dos representantes da Liga Internacional para a Educação Nova portuguesa (Manuel Subtil, Cruz Filipe, Domingos Evangelista, etc.), caindo por terra a ideia de uma dualidade de 'educação nova/progressista' –'educação tradicional (Figueira, 2004). As pressões e as repressões exercidas sobre algumas figuras da EN podem ser compreendidas, já que muitas delas eram ativista políticos, em que o regime do Estado Novo foi reprimindo ou afastando, mesmo o próprio Faria de Vasconcelos que colaborou com aquele governo até 1936, no Instituto de Orientação Profissional (Vasconcelos, 1926). A importância dessas práticas pedagógicas iram integrar-se em projetos educativos nas escolas técnicas e liceus do salazarismo (Fernandes e Pintasilgo, 2003).

António de Sena Faria de Vasconcelos e Azevedo (1880-1939) é um pedagogo incontornável do Movimento da Escola Nova num século onde surge a ideia de educação popular, em que o experimentalismo dá um impulso científico à abordagem dos problemas pedagógicos. De facto foi um dos maiores vultos da pedagogia portuguesa, com uma elevada craveira internacional (Europa, Cuba, Bolívia) no campo da psicopedagogia e da orientação escolar e

profissional. Formou-se em direito na Universidade de Coimbra (1900), seguindo a tradição familiar (pai e avô juristas), sente uma profunda vocação pelas pedagogias modernas. Doutorou-se em Ciências Sociais na Université Nouvelle de Bruxelles (1904), conhecendo vultos (Decroly, G. Rouma, A. Ferrère) exercendo nesse país e na Suíça funções docentes no âmbito das ciências da educação, sendo encarregado de cursos de 'Psicologia Experimental' no Instituto J.J. Rousseau de Genebra, sob direção de E. Claparède, de quem se fez amigo pessoal.

O nosso pedagogo esteve muito ligado ao Movimento da EN desde a sua experiência da *École Nouvelle en Belgique*' (Bièrges entre 1912-1914). As suas preocupações higienistas e sociais (pedagogia social) acompanharam a ação pedagógica e experiências psicopedagógicas de Faria de Vasconcelos durante o seu período belga e suíço, em Cuba e Bolívia (1915-1920) e, depois, em Portugal (1920-1936). Contudo, o desenvolvimento físico e mental (unido ao social) da criança e do adolescente mereceu-lhe uma grande importância. É pois o homem inteiro, e não apenas uma parte dele, que este pedagogo albigacastrense quer ver educado, pois no educando desenvolvem-se as suas capacidades naturais, as suas aptidões. É óbvio que, de todas, as 'primeiras', são as fundamentais, as mais necessárias (físicas, orgânicas). Concebeu grande relevo aos estudos sobre o desenvolvimento corporal da criança e da estreita relação entre a vida mental e as condições do organismo humano (Peiró i Gregori, 2005; Pires, 2003).

No seu livro *'Problemas Escolares'* (1921), explica o que entende por pedagogia contemporânea, considerando-a com um caráter e um espírito nitidamente científico. Por outro lado, utiliza uma série de ciências, como a biologia, a antropologia, a psicologia, a sociologia, a moral, a arte, etc., cujas aquisições e métodos servem para melhor estudar, compreender, interpretar os factos e os problemas educativos e sociopedagógicos. Esses factos e problemas devem possuir um critério próprio, como factos naturais e positivos, por isso a pedagogia é uma ciência autónoma, com um corpo definido, normativa, com métodos de descrição e explicação próprios (experimentais), embora recorra às outras ciências, que a auxiliam na sua missão. A pedagogia devia ser o meio eficiente para elevar os educandos a esferas individualizadas e, ao mesmo tempo, socializadas (Vasconcelos, 1909). A educação era para o nosso pedagogo escolanovista, um todo integral que se desenvolve harmonicamente, para a formação do 'homem integral' – educação integral. E neste sentido a educação mental, que o preocupou em larga escala, constituía a base firme sobre a qual devem alicerçar-se todos os outros tipos de educação (Vasconcelos, 1923).

Para o fundador do Instituto de Orientação Profissional a educação física não pode ser feita sem se atender a condições indispensáveis, ou seja, deve assentar em bases científicas, isto é, no conhecimento da *"anatomia, da fisiologia e da mecânica do corpo"*, apoiada em métodos, processos e organização adequados, *"instalações e material"*, meios financeiros e ação esclarecida dos médicos e pedagogos (vertente médico-pedagógica, da pedologia e 'paidologia') (Ferrière, 1955). Relativamente à parte lúdica e jogos destaca a sua importância no desenvolvimento moral e social da criança, apesar de pontualizar que os jogos coletivos são uma prática detestável, que deveria ser totalmente suprimida dado que fomentam exibicionismo, assim como competitividade e rivalidades. Ou seja, dá mais relevo às atividades extracurriculares, aprendizagens não formais e aos passeios e excursões pelas múltiplas necessidades que satisfazem, além de serem um meio de cultura física, intelectual e moral, de que a escola dispõe (Meireles-Coelho, 2000, 2012; Vasconcelos, 1926).

Já dissemos anteriormente que a 'Educação Nova' apela à educação espontânea, atividades orientadas à necessidade e interesse pessoal, sendo contrária à escola tradicional, que impõe ao aluno trabalho escolar rígido, sem se preocupar com os interesses dos alunos nessas atividades. Faria de Vasconcelos contrapõe ao ensino memorista e livresco dessa educação, a prática dos trabalhos manuais, aprendizagens ditas não formais ou aprendizagens em diversos contextos de ensino. No fundo, o que valoriza é o respeito pela criança e respetivo desenvolvimento, pelo seu ritmo de aprendizagem, que parte do concreto para o abstrato e da realidade próxima para a longínqua. Para além dos jogos, valoriza os trabalhos no campo e os trabalhos manuais referindo que estes comportam vantagens pedagógicas, entendidos como "métodos de vida" (Rocha, 1988; Ryan, 1996).

Nas obras de Faria de Vasconcelos (Meireles-Coelho, 2012) é possível perceber que a pedagogia da escola nova deve ser baseada na experiência do aluno e deve adaptar-se ao seu desenvolvimento e tal só é possível se iniciarmos pelo lado prático e manual. No seu pensamento encontramos utilidade múltipla no campo pedagógico: as atividades manuais são um instrumento educativo que se posiciona no seguimento das experiências, dos interesses naturais das crianças, um instrumento educativo como "prelúdio" à educação intelectual, preparando-a e

fornecendo-lhe ocasiões de aplicar vários conhecimentos nos diversos ramos da ciências, são um precioso auxiliar educativo na descoberta das tendências, aptidões dos alunos, bem como uma oportunidade de iniciação na vida prática e fomentam o espírito de iniciativa, responsabilidade etc. Todas estas atividades integram-se no conjunto de fatores que estimulam as forças físicas da criança, ou seja, atividades que, não sendo propriamente instrutivas, têm um valor propedêutico para a instrução e educação das crianças. Segundo Faria de Vasconcelos (1909, 1921) a educação intelectual tem por objetivo promover o crescimento, o desenvolvimento, a evolução natural das diversas funções mentais, e precisa que o objetivo fundamental da instrução não é a transmissão de um saber enciclopédico, mas o desenvolvimento das aptidões intelectuais, das capacidades dos educandos, o gosto pelo trabalho. Os objetivos da educação intelectual apontam para a valorização do carácter informativo da formação intelectual, mas como meio de desenvolvimento das diversas capacidades mentais, da aprendizagem de técnicas indispensáveis para a vida social, a formação do espírito, o cultivo das aptidões próprias, gerador no espírito de alterações qualitativas (Nóvoa, 2005; Resweber, 1995).

Relativamente aos princípios fundamentais da EN o escolanovista português aplicou vinte e oito deles na Escola Nova de Biérges (Bélgica). Faria de Vasconcelos não queria uma educação contra os instintos, mas que seja eficaz e económica, a partir das tendências. Daí que a educação tanto intelectual como moral será: dinâmica, procurando despertar e dirigir as atividades naturais da criança; genética, fundando-se nessas tendências e adaptando-se à sua evolução. Quanto à pedagogia diferenciada, nesta valorização dos métodos e processos educativos propõe Faria de Vasconcelos (1909) um pragmatismo pedagógico que foi desenvolvido teoricamente por J. Dewey, mas que nele se materializa na ação concreta. A pedagogia contemporânea tem um carácter funcional, pois considera os processos mentais como instrumentos destinados a manter e a aperfeiçoar a vida, como funções vitais e não como processos em si mesmos. Não se trata dum pragmatismo rígido e unilateral, mas dum pragmatismo que defende que toda a inteligência e todo o saber devem conduzir à ação.

Relativamente à educação moral os seus interesses são mais psicológicos que filosóficos ou pedagógicos, por isso, Faria de Vasconcelos não se delonga no aprofundamento da análise dos objetivos educativos. A solução para a superação dos males que afligem a sociedade passa pela adoção de uma nova moralidade onde a educação desempenhará um papel determinante (Boavida e Amado, 2006; Carreño, 2000).

Faria de Vasconcelos (1921) rejeita as atitudes de individualismo e egoísmo e contrapõe uma moral norteadas pelos valores da sociabilidade e da solidariedade o autor estabelece a educação moral em íntima conexão com toda a ação educativa e afirma que a educação moral tornar-se o cerne, o centro de toda a educação. Realça que a educação deve desenvolver os indivíduos em harmonia com as suas potencialidades próprias (Meireles-Coelho, 2000). 'Educar para a vida' (Vasconcelos, 1915), em diferentes contextos, pelo livre exercício da sua atividade (espontaneidade, liberdade em aprender), segundo os interesses dos alunos, que o movimento escolanovista tem em Faria de Vasconcelos um dos seus intérpretes, pretendendo facilitar à criança e aos jovens uma aprendizagem na sua globalidade, em que a pedagogia contemporânea tende à formação do homem completo, na sua expressão mais alta e mais humana.

As alternativas educativas promovidas desde a EN

A expansão do movimento da EN originou outros diversos movimentos e instituições educativas, que complementaram e configuraram os sistemas educativos contemporâneos, relacionados com a educação infantil (anteriores a etapa assistencialista-instrutiva ou educativa desde o século XVIII) e/ou pré-escolar de modo institucionalizado, por razões sociais, psicológicas, pedagógicas e terapêuticas, com os seus fundamentos psicopedagógicos: métodos e escolas na Itália, com M.^a Montessori, irmãs Agazzi, escola de Montecasa de Francetti; em França com a Escola Maternal', com M.^a Pape Carpentier, Susana Brès e P. Kergomard, em Espanha as escolas 'Avé Maria' do Padre A. Manjón; na Bélgica os centros de interesse de Decroly; na Áustria os jardins de infância de A. Adler; o sistema Bradford de Mac Millan nas 'Nurse School. Ainda houve a evolução dos métodos: de ensino individualizado e de ensino coletivo e/ou de técnica de grupos homogêneos e heterogêneos; a educação personalizada no conhecimento do 'outro' como pessoa; a socialização e a dimensão comunitária do homem com muitos sociólogos e pedagogos sociais; a pedagogia da atividade e as suas alterações na base de uma pedagogia da ação, do método da intuição, do jogo, da criatividade e das provas métricas; as escolas libertárias (anarquismo, psicanálise freudiano e marxismo) e comunidades escolares em Hamburgo; as escolas socialistas soviéticas e/ou

escola única do trabalho; o movimento de desescolarização numa atitude crítica à sociedade instituição escolar (I. Illich, P. Goodman, Reimer, J. Holt); a escola como reprodução de estruturas socioculturais e como aparelho ideológico do sistema vigente; as pedagogias não-diretivas centradas no aluno e auto direção (C. Rogers); a Escola da Gestalt e o 'Groups Dynamics' (K. Levin); as técnicas de C. Freinet e a pedagogia popular e a cooperação; a pedagogia institucional com caráter psicossociológico, psicoterapêutica e de autogestão; a pedagogia libertadora de Paulo Freire; a escola perante os ambientes múltiplos e a cidade educadora (educação como fenómeno global, projeto de F. Alfieri) o movimento educativo católico (Spalding, Dupanloup, Mercier, S. João Bosco, O. Willmann, E. dévaud, Pe. Américo e as 'escolas do Gaiato'; F. Tonnucci e os contributos à escola, ao ativismo e investigação e ao protagonismo da infância; etc. (Capitán Díaz, 1986; Pendí, 1986; Peiró i Gregori, 2005).

Ora tudo isso dependeu das dinâmicas políticas e culturais da sociedade e, além disso de 3 aspetos relevantes, na nossa perspetiva:

(a)-Um século XX cheio de contradições (totalitarismo e democracia; capital monopolizador e 'welfare state', das massas e das elites, dos integralismos e da globalização) e do advento das imagens e da informação. O século passado, apesar de ser de 'culminação' e esperança no desenvolvimento e progresso (Hobsbawn, Fukuyama), esteve submetido a crises de confiança e de renovação e produziu novos problemas de grande magnitude, para além do debate filosófico de luzes e sombras sobre a pós-modernidade ou modernidade tardia.

(b)-A complexidade gerada e impactante nos vários âmbitos, devido: à modernização, ao auge das novas tecnologias da informação; à irrupção das massas, do papel da mulher e dos jovens, para além dos horrores e atrocidades de guerras e violações dos direitos humanos; à propagação a globalização em detrimento do local, das tradições e a ideologias de reação e de renovação. (Negrín & Vergara, 2006)

(c)-Mudanças na educação e na pedagogia, esta renovando-se e impondo uma prática social cada vez mais difusa e centralizada, ou seja criou-se renovação e expansão nas ideias educativas e pedagógicas (pedagogia do conhecimento). Deu-se algumas inovações nesta perspetiva como foi a afirmação das ciências da educação e o desenvolvimento da epistemologia pedagógica, o aparecimento da pedagogia crítica (neoparadigma), o desenvolvimento da pedagogia social em vários campos abrangendo os processos formativos da vida humana e aspetos da vida social. Ora nesse contexto prático a 'pedagogia dedicada ao social' intervém nos modelos de alfabetização, de cultura de massas e abertura da educação formal à não-formal/informal e, ainda a educação permanente, de adultos ou, a partir da Agenda 2000 de Lisboa, a educação ao longo da vida.

É óbvio que se aumentou a produção científica, fruto do investimento na investigação educativa e do valor (de mercado) atribuído ao conhecimento académico, a proliferação de discursos pedagógicos associados a uma especialização e fragmentação, devido aos sinais de identidade da pedagogia dentro das ciências da educação (tendências) e a falta de referências de autores fulcrais (experiências, ideias sistematizadas), como no movimento da EN, apesar de haver movimentos e posições pedagógicas diferenciadas de grande relevo. Se realizamos uma radiografia educativa/pedagógica entre contextos (escola tradicional, neoliberalismo, democracia, cultura, extraescola, tecnologias, etc.) e respostas (psicologia, currículo, ambiente, pedagogias críticas, diversidades, multiculturalismo, inclusão, professores, etc.) encontramos várias tendências que indicam uma visão progressista e renovadora da educação/pedagogia, tal como o fez a EN na sua época. Muitas experiências e pedagogias específicas, posteriores à EN, ficaram em estado embrionário (filosofia para crianças de Lippman, escola Barbiana, Waldorf, a escola em casa, etc.) (Andrés et al., 2004; Colom et al, 1997; Murga, 2001).

Ideias síntese

O movimento internacional da EN, que aglutinou a maior parte das experiências de escola moderna/ativa e progressista do mundo, constituindo uma corrente educativa com ideias, princípios pedagógicos e com técnicas de ensino-aprendizagem inovadoras, em comparação com as utilizadas na escola dita tradicional, mesmo sendo criticada como utópica ao não levar `prática todos os seus princípios. Conseguiu consolidar-se nas primeiras décadas do séc. XX, com organizações, revistas e congressos. Podemos dizer que as duas grandes tendências educativas mundiais são a EN e a escola tradicional, esta última com certa recessão em muitos países, mas convivendo e apoiada com ideologias mais ou menos conservadoras. Cada uma destas correntes tinham os seus seguidores, no avanço para a democratização no século passado, especialmente após a II Guerra Mundial (Negrín

& Vergara, 2006). Ambas coexistem nos últimos tempos oferecendo aspetos positivos e outras dimensões mais discutíveis, se bem que a EN se converte em escola democrática e escola progressista, mas com esse intuito não recusa outras instituições escolares com ideários distintos (Murga, 2001).

Uma instituição escolar aproximava-se mais ou menos ao movimento EN na medida que utilizava a quantidade de princípios do seu ideário educativo oficial. O seu termo fulcral é a atividade, aprendendo fazendo num ambiente educativo adequado, na sala de aula transformada em vida social. Ou seja, na prática qualquer instituição escolar que incumprisse princípios de laicismo e coeducação, poderia ser uma escola ativa e moderna, mas não se considerava membro integrante da EN (Trilla y col., 2001). Podemos sintetizar nos seguintes pressupostos esses elementos importantes da EN:

- Foi um movimento contestatário à escola tradicional, uma corrente educativa inovadora em métodos e conteúdos didáticos (Carreño, 2000; Rodríguez, 2009).
- Um tipo de educação baseada na prática, em que a criança passa a ser conhecida nas fases do seu desenvolvimento/crescimento (etapas de infância), convertendo-se no protagonista ativo do processo ensino-aprendizagem (Colom et al., 1997; Nóvoa, 1998).
- O professor atua como um guia (transmissão de saberes), um motivador e orientador dos interesses dos alunos, de modo a que este aprenda experimentando (Colom et al., 1997). Além disso incentiva-se a autonomia do aluno, a criatividade, o esforço e aprender a resolver os problemas que se apresentam no quotidiano (Bertrand, 1991).
- A EN promoveu a ideia da igualdade à educação (básico, elemental), de tal modo que quer que o ensino público seja para todos (gratuita incluindo livros) e propõe atribuir bolsas de estudos ou ajudas para aquelas famílias que sejam mais desfavorecidas economicamente.

Em relação a algumas críticas ao movimento da EN podemos reunir os seguintes aspetos:

- A EN é criticada ao pôr de lado alguns valores, como a convivência e o trabalho em equipo e ao inclinar-se por uma educação mais individualizada. Este aspeto de convivência e cooperação que parece pouco integrada naquele movimento.
- Experiência elitista para os filhos de grupos sociais com poder económico, já que as instituições de EN foram de índole privada e pagava-se pelo ensino, exceto em '*Yasnaia Poliana*' de Tolstoi destinada à população trabalhadora.
- A EN revolucionou as ideias pedagógicas no séc. XX, com repercussão nos sistemas escolares, na inovação pedagógica ao nível da prática e na igualdade de oportunidades a todos no acesso à educação pública, antecedendo-se à educação inclusiva de finais do século passado.
- Certo anti-intelectualismo da EN, já que a pedagogia ativa valoriza a educação intelectual dentro de certos limites, já que o importante era os interesses da criança e não o programa escolar (J. Dewey), pois tratava-se de uma questão de método e do estabelecer técnicas para adaptar as matérias às características concretas de cada aluno (idade, desenvolvimento mental, necessidade do meio, etc.).
- A EN centraliza-se na alegria/prazer e no jogo prescindindo do valor formativo do trabalho e do esforço, já que o prazer segue a ação (Bertrand, 1991; Tiana, 2005).
- Divulga-se uma educação libertária que esquece o valor em si mesmo e o valor social das matérias. Não existe liberdade e espontaneidade da criança, já que tudo está preparado, com uma certa dose de improviso, que de planeamento, em que a criança é o centro do processo e o professor numa situação subsidiária (colaborador ativo dos alunos). O professor parece um guarda das crianças (mediador, orientador, coordenador), no zelo dos seus direitos, necessidades e interesses, mas não o centro da atividade escolar (Pendí, 1986).

- A EN não é a vida mas um microcosmos artificial que pouco tem que ver com a realidade, em que a sociedade fica aferrada a princípios mais obsoletos (competitividade), não baseada na solidariedade e no apoio mútuo (García Garrido & García Ruiz, 2005).
- A EN trabalhava mais à educação dos sentidos e menos a capacidade de compreensão, já que o estudo de uma matéria não era uma finalidade, mas sim um meio ou instrumento para aprender. De facto, esquece aquele movimento da importância dos exercícios e tarefas memoristas e repetitivas, que parecem também imprescindíveis como a tabuada ou outras aprendizagens. A EN procura o desenvolvimento de habilidades, técnicas de aprendizagem cognitiva, no desenvolvimento da memória na harmonia do desenvolvimento integral.

As tendências provenientes, em geral, do movimento da EN são uma forma de assinalar as correntes pedagógicas e autores que constituíram as linhas de força que mais ou menos orientaram a renovação da educação e pedagogia, ao longo do séc. XX (Correia, 1998). O arraste dessas tendências terá que ser compreendido no contexto dos fatores socioculturais, políticos e institucionais que nutriram e nutrem as nossas escolas. Por isso, esse germinar de ideias educativas desde a EN, em que algumas delas ficaram em hibernação até meios e contextos adequados para florescerem, enquanto outras progressivamente se renovaram e deram aspetos inovadores às ideias antecedentes (Andrés et al., 2004; Rodríguez, 2009).

Esperamos que esta análise dê uma ideia global (analítica e sintética) de reflexão e de questionamento desde a educação, a pedagogia e a escola, num pensar de onde vieram essas tendências, como as utilizamos nas práticas e para onde se dirigem, nos contextos atuais da filosofia e política educativa, a ideia da educação como projeto social e político (Dewey), a diversidade de aprendizagens em contextos diversos (inclusão), na noção de 'educação para toda a vida ou ao longo da vida'.

Referências bibliográficas

- Andrés, M. del M. P. (Coord.) (2004). *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Madrid: Biblioteca Neva.
- Araújo, A. F. (2003). *Educação e Imaginário. Da criança mítica às imagens da infância*. Lisboa: Ed. Ismai.
- Bertrand, Y. (1991). *Teorias contemporâneas da educação*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Boavinda, J., & Amado, J. (2006). *Ciências da Educação. Epistemologia, Identidade e Perspetivas*. Coimbra: Publ. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Brubacher, J. (1966). *A History of the Problems of Education*. N. York: McGraw-Hill.
- Cambi, F. (1999). *História da pedagogia*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP/FEU.
- Capitán Díaz, A. (1986). *Historia del pensamiento pedagógico en Europa (Vol. II)*. Madrid: Dykinson.
- Carreño, M. (2000). *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Madrid: Síntesis.
- Colom, A. J. (coord.) (1997). *Teorías e Instituciones Contemporáneas de la Educación*. Barcelona: Ariel.
- Connel, R.W. (2001). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- Correia, J. A. (1998). *Para uma teoria crítica em educação*. Porto: Porto Editora.
- Delaepe, M. (2006). *Vieja y nueva historia de la educación. Ensayos críticos*. Barcelona: Octaedro.
- Fernandes, R. (2006). *A Pedagogia portuguesa contemporânea*. Lisboa: Instituto de Cultura Portuguesa/Biblioteca Breve.
- Fernandes, R., & Pintassilgo, J. (Orgs) (2003). *A Modernização Pedagógica e a Escola para todos na Europa do Sul no Século XX*. Lisboa: Grupo SPICAE.
- Ferrière, A. (1955). *Les écoles nouvelles et leur rôle dans la transformation de la pédagogie contemporaine*. Bruxelles: Éd. L'Institut National de Cinématographie Scientifique.
- Figueira, M.H. (2004). *Um roteiro da educação nova em Portugal. Escola novas e práticas pedagógicas inovadoras (1882-1935)*. Lisboa: Livros Horizonte.
- García Garrido, J. L., & García Ruiz, M. J. (2005). *Temas candentes de la educación en el Siglo XXI*. Madrid: Ediciones académicas.
- Meireles-Coelho, C. (2000). *Educação do Século XX (1901-2000)*. Aveiro: Publicações da Universidade de Aveiro.
- Meireles-Coelho, C. (trad.) et al. (2012). *Faria de Vasconcelos – Uma escola nova em Bélgica – Prefácio de A. Ferrière*. Aveiro: Glocal-Associação Científica Internacional.

- Murga, M. A. (2001). Teorías e instituciones contemporáneas de educación. Guía Didáctica. Madrid: UNED.
- Negrín, O., & Vergara, J. (2006). *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Nóvoa, A. (2004). *Fronteiras e limites da Educação*. Porto: ASA.
- Nóvoa, A. S. (1998). *Histoire & Comparaison (Essais sur L'Éducation)*. Lisboa: Educa
- Nóvoa, A. S. (2005). *Evidentemente. Histórias da Educação*. Porto: ASA.
- Peiró i Gregori, S. (2005). *Instituciones educativas y modelos pedagógicos*. Badajoz: Abecedario.
- Pendi, A. I. (1986). *La educación contemporánea. Teorías e instituciones*. Valencia: Nau Llibres.
- Pires, J. (2003). O Planeamento no modelo pedagógico do movimento da escola moderna. *Revista Escola Modernas*, 17 (5ª série), pp. 23-42.
- Resweber, J-P. (1995). *Pedagogias Novas* (2.ª ed.). Lisboa: Teorema.
- Rocha, F. (1988). *Correntes pedagógicas contemporâneas*. Lisboa: Estante.
- Rodríguez, J. (2009). *Temas educativos asociados al Siglo XXI*. Tenerife: Arte.
- Ryan, A. (1996). *John Dewey and the High Tide of American Liberalism*. N. York: Norton.
- Tiana, A. (2005). La historia de la educación en la actualidad: viejos y nuevos campos de estudio. In M. Ferraz, *Repensar la historia de la educación: nuevos desafíos, nuevas propuestas* (p. 105-146). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Tiana, A., Ossenbach, G., & Sanz, F. (2002). *Historia de la Educación (Edad Contemporánea)*. Madrid: UNED.
- Trilla, J. (coord.) (2001). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Editorial Graó.
- Vasconcelos, A. S. F. (1909). *Lições de pedologia e pedagogia experimental*. Lisboa: Antiga Casa Bertrand. [2ª ed. 1934].
- Vasconcelos, A. S. F. (1915). *Une école nouvelle en Belgique*. Paris e Neuchâtel: Delachaux & Niestlé & Librairie Fischbacher.
- Vasconcelos, A. S. F. (1921). *Problemas Escolares* 1ª série. Lisboa: Seara Nova.
- Vasconcelos, A. S. F. (1922). *Por Terras de AlémMar. Viagens na América*. Lisboa: Seara Nova.
- Vasconcelos, A.S.F. (1926). *O Instituto de Orientação Profissional 'Mara Luísa Barbosa de Carvalho*. Lisboa: Tipografia Torres.