

Sois un homme!

Sois un homme! Lève toi. Oh! ne pleure pas.
Sois fort sois dur envers toi, mais bon pour les autres!
Tu souffres, qu'importe? L'air est doux ici bas?!
Dorme, comme ton cœur et fais toi un apôtre!

Sois un homme! Ne renonce pas aux combats.
Tu vois des palais, des douleurs, des cris, des tristesses
Lève toi et marche vers eux d'un ferme pas
Foyers, tu as en toi des héros de Londres!

Des hommes t'on fait mal, comme tu t'on souviens!
Ne l'oublie pas, sois. Mais fais leur oublier le mal
qu'ils t'ont fait. Et crois moi des ^{couilles} braves
Seul retiens ceux où ton amour se fait sans égal!

Tu sauras mieux aimer, sois heureux de souffrir!
Fais de tes pleurs l'eau sainte, l'eau douce, l'eau claire
où tous tes levers plaintes peuvent se rafraichir!
Qu'ils boivent donc sans crainte, la pitié sans peur!

(Inédit de Faria de Vasconcelos)



«La grandeza de un país depende de la fidelidade a sus tradiciones,
de la tenacidad de sus recuerdos»

(Faria de Vasconcelos, In Marques, 2000, Vol. II, p. 359)

«Los grandes hombres, a lado de sus gozes intensos, tienen sus grandes
sufrimientos, y es esto lo que los hace humanos. Ellos mueren, pero
reviven al punto para hacer vivir a los pueblos las horas cálidas de
los recuerdos iborrables y de las esperanzas vitales»

(Faria de Vasconcelos, In Marques, 2000, Vol. II, p. 364)

Edição patrocinada:



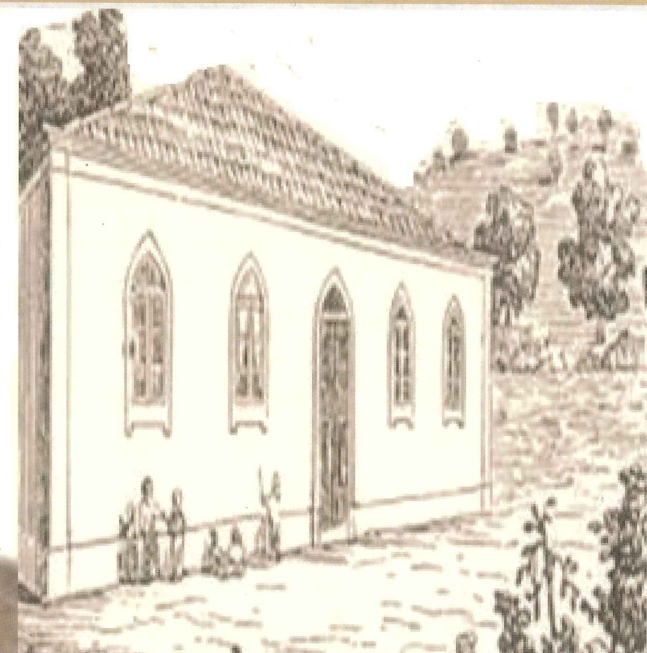
ISBN 978-989-691-808-8



9 789896 918088 >

ERNESTO CANDEIAS MARTINS
(COORD./ORG.)

ANTÓNIO S. FARIA DE VASCONCELOS NOS MEANDROS DO MOVIMENTO DA ESCOLA NOVA: PIONEIRO DA EDUCAÇÃO DO FUTURO



EDIÇÃO DA CÂMARA MUNICIPAL DE CASTELO BRANCO

CASTELO BRANCO, 2019

ERNESTO CANDEIAS MARTINS
(COORD./ORG.)

2019

DE VASCONCELOS
NOS MEANDROS DO
MOVIMENTO DA ESCOLA NOVA:
PIONEIRO DA EDUCAÇÃO DO FUTURO



O casal Faria de Vasconcelos - D. Celsa Camacho Quiroga de Vasconcelos



Maria do Céu Agueda
(Agueda Sena)
Filha do casal



Gonçalo Manuel,
Filho do casal

ÍNDICE

PREFÁCIO	3
Luís Manuel dos Santos Correia (Presidente da Câmara Municipal)	
INTRODUÇÃO	19
Ernesto Candeias Martins	
TEMA 1 - A. S. FARIA DE VASCONCELOS NOS MEANDROS DOS IDEAIS DA ESCOLA NOVA E DA PEDAGOGIA MODERNA	39
O pensamento e a obra de Faria de Vasconcelos em prol da educação portuguesa e suas orientações fundamentais	51
Manuel Ferreira Patrício	
Escola nova e renovação da educação. Modernização escolar e instituição em Faria de Vasconcelos	63
Justino Magalhães	
As trinta características da escola nova: Em uma escola nova na Bélgica.	73
Carlos Meireles-Coelho	
A ligação de Faria de Vasconcelos às terras da beira.	143
Maria Adelaide Salvado	

Recordar Faria de Vasconcelos, pioneiro da escola nova: breves notas de uma vida devotada à educação no mundo	165
Francisco da Conceição Goulão	
TEMA 2 - FARIA DE VASCONCELOS E AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DO CONTEXTO REPUBLICANO AO ATUAL.	
	179
Faria de Vasconcelos, João Camoesas e a Proposta de Lei sobre a reorganização da educação nacional – As Bases da Educação (21 de junho/1923)	181
David Justino	
Os professores de ensino primário debatem em conjunto as suas preocupações pedagógicas: De finais da monarquia constitucional à 1.ª República.	195
Áurea Carmo Adão	
De la pedagogía biológica a enseñar a aprender. Comparación de discursos (narrativas) desde un enfoque crítico.	215
Leoncio Vega Gil	
A formação de professores do ensino secundário nas primeiras décadas do século XX – o debate no campo educativo português	231
Joaquim Pintassilgo	
Formar professores para o ensino secundário durante o Estado Novo	253
Raquel Pereira Henriques	
TEMA 3 - FARIA DE VASCONCELOS ENTRE A PSICOLOGIA, A ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL E A MEDICINA ESCOLAR.	
	273
Faria de Vasconcelos: da psicologia científica à orientação profissional. Lições e reflexões de uma prática científica e profissional	275
José António Martin Afonso	

Ação de Faria de Vasconcelos no âmbito da orientação profissional/escolar no IOP.	329
Ernesto Candeias Martins	
Imagens de escola em Faria de Vasconcelos	349
Margarida Louro Felgueiras	
Escola Nova como um novo jogo de relações de saber-poder dos professores	367
José Viegas Brás e Maria Neves Gonçalves	
Faria de Vasconcelos e a medicina escolar as práticas higiénicas e o robustecimento físico e mental do aluno do início do Séc. XX.	383
Anabela Carvalho Amaral	
TEMA 4 - O PENSAMENTO DE FARIA DE VASCONCELOS NUMA PERSPETIVA FILOSÓFICO-PEDAGÓGICA E SOCIAL.	
	407
Visão educacional de Faria de Vasconcelos sob o signo da “metafísica da continuidade”: Memória e atualidade	409
José Marques Fernandes	
Influxos do naturalismo pedagógico, do pragmatismo e do social na escola nova e em Faria de Vasconcelos.	435
Ernesto Candeias Martins	
Faria de Vasconcelos e os contributos (psico) pedagógicos ao estudo da infância e da delinquência juvenil.	465
Joaquim J. Manteigas Picado e Ernesto Candeias Martins	
O regresso ao pensamento de Faria de Vasconcelos: filosofia da educação e ‘self-government’	491
M^a Teresa Santos	
A perspetiva da pedagogia contemporânea em Faria de Vasconcelos e as tendências educativas geradas pela escola nova	505
Ernesto Candeias Martins	

TEMA 5 - FARIA DE VASCONCELOS E OS IDEAIS DA ESCOLA NOVA POR TERRAS DO CONTINENTE LATINO-AMERICANO.	535
Faria de Vasconcelos: Da Bélgica a Cuba	537
Laura Henriques	
Faria de Vasconcelos na esteira de Georges Rouma na (re) organização da educação pública boliviana: das ideias da escola nova à da formação de professores	551
Ernesto Candeias Martins	
A atividade educativa e pedagógica de Faria de Vasconcelos na Bolívia	583
Laura Henriques	
A Escola Nova no Brasil: Intelectuais, circulação de ideias e representações,	601
Jean Carlo de Carvalho Costa	
Faria de Vasconcelos por terras de além-mar latino-americano: Da pluralidade à defesa e promoção das culturas locais bolivianas numa interculturalidade emancipatória e par-ticipante	629
Ernesto Candeias Martins	

Ao designarmos uma série de ciclos de eventos científico-pedagógicos e/ou histórico-educativos por *Pioneiros da Educação e Cultura* (PEC), a Associação Hisculteduca, entidade promotora sem fins lucrativos, teve o objetivo de divulgar, analisar, interpretar e refletir um conjunto de pensadores, personalidades intelectuais e/ou figuras de renome regional/nacional, que pelas suas ações, intervenções, criações de instituições ou contributos marcaram uma época ou um tempo histórico, no âmbito da educação e da cultura. Sabemos que é nesse tempo histórico do passado que (re) construímos e (re) atualizamos os pensamentos e as ações desses personagens e/ou instituições, no contexto da sua época, num processo de resgate, recuperação ou atualização para a memória individual e coletiva, seja no âmbito da História da Cultura, das Mentalidades, das Ideias [Pedagógicas], seja para a História da Educação [Social] e do Património Cultural. Foi com essa finalidade de resgatar identidades, algumas perdidas ou esquecidas historiograficamente que a Associação Hisculteduca, em colaboração com outras entidades (Câmara Municipal de Castelo Branco, Instituto Politécnico de Castelo Branco, Centro de Investigação CeIED da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa, Associação de História da Educação em Portugal – Histedup e Junta de Freguesia de Castelo Branco) e com os respetivos apoios (Centros de Formação da Associação Escolas da Beira Interior – Covilhã e do Alto Tejo de Castelo Branco, Escola Profissional, Cafés Delta, empresa Fonte Fraga, etc.), de analisar, interpretar, prestigiar e recuperar essa memória histórica, num ciclo de 4 Colóquios PEC em 2016 (a 20 de maio, a 3 de junho, a 14 de outubro e a 7 de dezembro), a figura (psico) pedagógica de âmbito nacional e internacional do pedagogo **António [d' Azevedo] Sena Faria de Vasconcelos**, filho de Luís Cândido de Faria e Vasconcelos (delegado do procurador Régio na Comarca de Castelo Branco, juiz em diversas comarcas e da Relação e do Supremo Tribunal de Justiça) e da pianista M^a Rita Sena Belo de Vasconcelos (filha do Conselheiro Simão Pedro de Sena Belo)¹, nascido na Rua de Santo António (junto à Farmácia Grave), a 2 de

¹ Certidão de Nascimento e Batismo de A. Faria de Vasconcelos no Arquivo Distrital de Castelo Branco. Os pais de Faria de Vasconcelos tiveram três filhos: António d'Azevedo Sena Faria de Vasconcelos; Filomena Sena Belo Faria de Vasconcelos (casou mas não teve filhos); e Maria Emília Sena Belo Faria de Vasconcelos (casada com filhos). No primeiro

- PASZKIEWICZ, C. (2015). Um português na América do Sul. In: *Errâncias do imaginário* (p. 161-169). Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Letras.
- LIPMAN, M. (1988). *Philosophy goes to School*. Philadelphia: Temple University.
- MORAIS, F. & DIAS, J. L. (1953). *Estudantes da Universidade de Coimbra naturais de Castelo Branco*. Castelo Branco: Edição Autor.
- PATRÍCIO, M. (1984). "Faria de Vasconcelos". In M. Patrício, *Figuras da Pedagogia Contemporânea I* (58-79). Évora: Universidade de Évora.
- (1993). *Lições de axiologia educacional*. Lisboa: Universidade Aberta
- (2000). A Filosofia da Educação em Portugal no Século XX. In P. Calafate, *História do Pensamento Filosófico Português* (Vol.V Tomo 2, p. 71-134). Lisboa: Caminho.
- NÓVOA, António Sampaio da (2005). *Evidentemente. Histórias da Educação*. Repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4810/1/9789724142142.pdf
- SANTOS, M. T. (2017). "Três tópicos da Filosofia da Educação de Manuel Ferreira Patrício". In A. Teixeira, et al., *Simpósio de Homenagem a Manuel Ferreira Patrício* (p. 163-174). Lisboa: Movimento Internacional Lusófono.
- SÉRGIO, A. (1915). *Educação cívica*. Porto: Renascença Portuguesa.
- VASCONCELOS, A. F. (2015). *Uma escola nova na Bélgica*. Prefácio de A. Ferrière, posfácio e notas de Carlos Coelho, trad. de Carlos Coelho, Ana Cotovio e Lúcia Ferreira. Aveiro: Universidade de Aveiro [1915].
- (1986). "Une École Nouvelle em Belgique". In *Obras Completas*. Vol.I, p. 1-144. Lisboa: FCG.
- (1986). O pessimismo. (Semiologia e terapêutica). In *Obras Completas*. Vol. I, p. 27-78. Lisboa: FCG.
- (1921). *Problemas Escolares. 1.ª Série*. Lisboa: Empresa de Publicidade «Seara Nova».
- (2000). "Self-government Charges sociales". In *Obras Completas*. Vol. II, p. 125-130. Lisboa: FCG.
- (2006). "Intermezzo sobre Bergson e a aposentação de Bergson". In *Obras Completas*. Vol. III, pp. 59-66. Lisboa: FCG.
- (2006). "Ensaio sobre a psicologia da intuição". In *Obras Completas*. Vol.III, pp. 293-392. Lisboa: FCG.
- (2006). *Obras Completas*. Vol. III, p. 519-543. Lisboa: FCG.
- (2009). Bergson. *Obras Completas*. Vol. IV, p. 361-375. Lisboa: FCG.
- (2010). Notas sobre filosofia medieval. In: *Obras Completas*. Vol. VI, p. 577-614. Lisboa: FCG.

A PERSPETIVA DA PEDAGOGIA CONTEMPORÂNEA EM FARIA DE VASCONCELOS E AS TENDÊNCIAS EDUCATIVAS GERADAS PELA ESCOLA NOVA

Ernesto Candeias Martins

(Instituto Politécnico de Castelo Branco, Investigador integrado do CeIED da ULHT e Presidente Associação Hisculteduca)

Resumo: Norteamo-nos por uma perspetiva pedagógica e hermenêutica de argumentação, ao abordar o escolanovista Faria de Vasconcelos, tendo como alicerce a sua obra e clarificando algumas das suas ideias no contexto da EN e no seio da Pedagogia Contemporânea, da pedagogia científica (psicologia experimental e/ou aplicada), da pedagogia como Ciência Educativa, no movimento da pedologia portuguesa. Por fim analisaremos o impacto da EN na História da Educação e nas tendências, teorias e/ou modelos educativos que se produziram ao longo do século passado, com especial atenção a alguns aspetos relevantes e mudanças na educação/ pedagogia.

Palavras-Chave: Pedagogia contemporânea; Faria de Vasconcelos; Escola Nova; Ciência educativa; Tendências educativas.

Ideias prévias... antes da análise hermenêutica

A pedagogia contemporânea nasceu na segunda metade do séc. XIX, com alguns antecedentes no séc. anterior e reafirmou-se no século XX, considerando-se a pedagogia do nosso tempo. De facto, este contexto educativo da contemporaneidade apresenta uma complexidade e multiplicidade de teorias e correntes pedagógicas, algumas delas de carácter não técnico, mas apresentando uma unidade essencial em alguns pontos de contacto numa tarefa de superação ou reconciliação das diferenças teóricas e modelos pedagógicos (TIANA, OSSENBACH Y SANZ, 2002). Além das diferenças, essas teorias, correntes e/ou doutrinas pedagógicas coincidem na amplia-

ção do conceito de educação (cós mica e sistemática); na projeção social da educação/pedagogia (integração do indivíduo na comunidade baseado no desenvolvimento pessoal e social); na ampliação do educativo (contextos formais, não formais e informais); na rutura da pedagogia originando as ciências da educação e a independência e identidade da pedagogia (enfoque próprio); no conhecimento aprofundado do homem na sociedade. Neste sentido, a pedagogia contemporânea teve pelo menos duas concepções, entre as suas várias direções e/ou tendências: uma de caráter subjetivo individual e a outra de caráter objetivo sobre o pessoal (BERTRAND, 1991; CAPITÁN DIÁZ, 1986; CARREÑO, 2000).

Se nos começos a pedagogia do séc. XX foi paidocêntrica e revolucionária, apoiando-se no estudo e conhecimento da criança e da sua infância (pedologia), ela evoluiu para uma integração (ciências da educação), gerando várias pedagogias com tendências psicológicas e sociais, culturais dos valores e do historicismo transcendental, da fluidez da pedagogia experimental gerando métodos (científicos) e estratégias de intervenção, até a outras pedagogias específicas ou alternativas durante século passado (DEPAEPE, 2006; GARCÍA GARRIDO & GARCÍA RUIZ, 2005).

Ora bem foi nesse cenário contemporâneo que surgiu o Movimento da Escola Nova (EN) ao criticar a Pedagogia dita tradicional, nos seus métodos de ensino e nos conteúdos, tendo o intuito de renovar a escola (estrutura e modelo de organização escolar e currículo escolar) e propor metodologias diversificadas para a aprendizagem do aluno, de modo a contemplar os seus interesses, necessidades e capacidades e, ainda, ensinar novas estratégias por parte do professor na perspectiva de uma educação que integrasse a dimensão física, intelectual, estética, moral e social (CAMBI, 1999). Os princípios teóricos, sustentadores da EN, concretizaram-se à volta de uma educação e/ou escola ativa (europeia) e da educação/ escola progressista (americana), no âmbito didático, na procura de novas formas do “aprender a fazer” e no combate contra o método único da escola tradicional (TIANA, 2005: 130). Tratou-se de um movimento não uniforme, pois esteve constituído por uma plêiade de (psico) pedagogos, com a realização de várias experiências educativas (escolas privadas), aplicando os princípios da EN, na difusão das suas ideias, muitas delas imbuíram a (re) organização dos sistemas educativos, em especial nos países da América Latina e gerando muitas tendências/enfoques educativos na educação contemporânea (COLOM et al., 1997).

É difícil de realizar uma cartografia nítida dos impactos da EN no séc. XX e das tendências educativas que dela se produziram e se manifestam

na contemporaneidade, como por exemplo as tendências pedagógicas²²⁰: a liberal na política e sistema educativo; a renovadora perante a tradicional, com contributos do liberalismo no mundo ocidental e no sistema (neo) capitalista, que pretenderam manter o saber como instrumento do poder dominador e dominado (CARREÑO, 2000; NEGRÍN & VERDARA, 2006). A expansão dos sistemas escolares (escola pública) e o interesse político pela educação, na base dos ideais do progresso, do desenvolvimento social e económico e da formação da cidadania fez surgir tendências, enfoques ou simplesmente perspectivas teóricas com os seus modelos pedagógicos de prática, que ainda hoje estão presentes na educação e na escola (ANDRÉS et al., 2004; BRUBACHER, 1966; CAMBI, 1999). Essas tendências provenientes da EN se as houve possibilitam-nos uma análise hermenêutica, não só às teorias, modelos e correntes pedagógicas, como aos pedagogos que constituíram essas linhas de força que mais ou menos orientaram a renovação da educação e pedagogia ao longo do séc. XX. O rumo dessas tendências deve-se compreender no contexto dos fatores socioculturais, políticos e institucionais que as nutriram e, ainda as nutrem no ensino e/ou na ação educativa (CONNEL, 2001). Por isso, o germe das ideias da EN, ou ficou temporalmente em hibernação, esperando meios e contextos adequados para (re) florescerem, ou, então, foi progressivamente renovando-se originando aspetos inovadores às ideias antecedentes (MARQUES, 2012).

De facto, a EN, sendo uma tendência na História da Educação e/ou da História das Ideias Pedagógicas, causou uma mudança nos conceitos de educação/formação, de ciência da educação, na “paidologia” e/ou pedologia, na pedagogia (experimental, aplicada), impregnando o fenómeno e o

220 A tendência liberal tradicional tinha como principal objetivo a escola na preparação dos alunos para assumirem papéis na sociedade, fazendo o repasso do conhecimento moral e intelectual, pois eram os filhos dos burgueses os que tinham acesso à escola, de modo a manterem o modelo social e político vigente. Assim, o papel da escola era preparar o intelectual (conhecimento dedutivo) com aulas de memorização de conteúdos (separados da experiência) por parte dos alunos que tinham um papel passivo, numa relação pedagógica na base da autoridade e disciplina, numa metodologia expositiva, com comparações, exercícios, lições e deveres de casa e com uma avaliação centrada no produto do trabalho escolar. A tendência liberal renovada, que defendia a escola pública para todos, continha duas versões: a renovada progressista ou pragmática (J. Dewey); progressista libertadora (Bourdieu, Althusser) e a libertária (C. Freinet); a culturalista; piagetiana; a montessoriana; tecnicismo educacional no final dos anos 60; a renovada não-diretiva (C. Rogers); a crítico-social dos conteúdos ou histórico-crítica nos finais da década de 70; etc. Ou seja, esta tendência apresenta propostas de práticas pedagógicas diferentes, mas coincidentes na defesa da formação do indivíduo como ser livre, ativo e social (Andrés et al., 2004; Peiró I Gregori, 2005; Tiana, Ossenbach y Sanz, 2002).

ato educativo com uma vertente psicologizante, novas estratégias nas práticas pedagógicas e, por arraste deixou cimentos científicos de uma nova teoria educativa e na própria identidade e evolução do conceito de Pedagogia. O nosso pedagogo albicastrense concebia a pedagogia como uma “ciência nova” (MARQUES, 1986: 199), criticando a “antiga” escola e ciência sobre a educação, que assentava no resultado do empirismo grosseiro e de considerações filosófico-pedagógicas (MEIRELES-COELHO, 2005). Ou seja, ele refletiu a escola num plano de cultura intelectual, a pedagogia científica, a formação dos professores, o sistema educativo baseado na artificialidade, verbalismo que ignorava a criança e as fases de desenvolvimento da(s) infância(s) (MARQUES, 1986: 191).

Tendo como alicerce a perspectiva pedagógica e hermenêutica de argumentação, pretendemos abordar o escolanovista Faria de Vasconcelos no seio da Pedagogia Contemporânea, da pedagogia científica (psicologia experimental ou aplicada), da Ciência Educativa e da pedagogia portuguesa, clarificando algumas das suas ideias no contexto da EN e, ainda a pretensão de analisar o impacto da EN nas tendências, teorias e/ou modelos educativos que se produziram ao longo do séc. passado, com especial atenção a alguns aspetos relevantes e mudanças na educação/pedagogia.

1. A pedagogia contemporânea à luz das ideias vasconcelosianas

Baseando-se na ação e pensamento de vários autores (C. Reddie, Lietz, Badley, Binet, Meumann, S. Hall e King, J. Dewey, Kerschesteiner, Claparède, Demolins, etc.), o escolanovista Faria de Vasconcelos (1921b: 17) considera que «A pedagogia contemporânea tem um caráter e um espírito nitidamente científico», já que ela recorre a várias áreas científicas para «melhor estudar, compreender, interpretar os factos e os problemas pedagógicos». Na obra *Problemas Escolares* (VASCONCELOS, 1921a) explica o que entende por pedagogia considerando-a impregnada por um espírito nitidamente científico e experimental, ou seja, como a ciência da educação que trata dos problemas educativos e psicopedagógicos da educação/ensino e, por isso, constitui-se numa «ciência autónoma, com um campo definido, com métodos de descrição e explicação que são seus, embora recorra às outras ciências que a auxiliam na sua missão» (VASCONCELOS, 1921b: 17).

De facto, para Faria de Vasconcelos, a pedagogia seria uma ciência da educação normativa, descritiva e explicativa, com cariz científico, libertan-

do-se do empirismo, com um corpus definido e utilizando métodos das ciências positivas (introspeção, extrospeção, observação natural, experiência, método genético/patológico e comparativo, métodos quantitativos/qualitativos na investigação educacional) e, daí falar em pedagogia experimental, a qual «não se trata no fundo de uma subdivisão autónoma da pedagogia, mas simplesmente de um método especial, entre outros, de resolver os problemas pedagógicos» (VASCONCELOS, 1921b: 17). Considera que nem toda a pedagogia é experimental, o que o leva a discordar da posição de Lay e Meumann. Assim, a pedagogia seria como o meio eficiente para elevar os educandos à esfera individualizada e, simultaneamente, socializada (VASCONCELOS, 1909). Neste sentido, a educação constituía um todo, que se desenvolvia harmonicamente, para a formação do “homem integral” – educação integral, numa sociedade em progresso (ROCHA, 1988). É neste sentido que a educação mental/intelectual, que o preocupou em larga escala; era a base firme sobre a qual se deviam alicerçar todos os outros tipos/dimensões da educação.

Por conseguinte, para Faria de Vasconcelos (1921b), a pedagogia contemporânea não só tinha um caráter científico, como ainda se caracterizava por ser:

(a) **Dinâmica**, pois o sentido de educar «consiste em fornecer aos *ressorts* interiores a ocasião e o meio de realizarem-se, em despertar e dirigir todas as atividades do educando, em pôr em ação todas as suas faculdades» (VASCONCELOS, 1921b: 17) e, por isso, realçava a função do meio educativo, em especial, o escolar. É sabido que a EN pugnava por uma pedagogia e uma escola ativa. Esta não era de maneira nenhuma anti-intelectualista, já que tinha a tendência de dar ao intelecto um lugar preponderante, à custa do sentimento e da atividade, que constituíam aquilo a que se chamava caráter (RESWEBER, 1995). A educação ativa caracterizava-se pelo desenvolvimento das faculdades do aluno e, por isso, reagia contra a escola tradicional, contra o seu formalismo e hábito de se colocar à margem da vida, contra a sua incompreensão radical, daquilo que constituía o fundo e a essência da natureza da criança, pois, no dizer de Ferrière (1934: 20) «Se a vida sem reflexão é pouca coisa, a reflexão sem vida não é nada». Os mentores da EN preconizavam uma escola ativa que fomentasse a autonomia dos alunos apoiada nos contributos da psicologia experimental e, em particular, na sua teoria das fases do desenvolvimento da infância, procurando ir ao encontro da vocação da criança ativa e desenvolvendo-a na totalidade das suas aptidões físicas, intelectuais, morais e da afetividade e vontade (FERNANDES, 2006).

(b) **Genética** ao pretender que o educando se elevasse interiormente, instruindo-se na base dos seus interesses e necessidades, ao longo do seu desenvolvimento: «[...] educando devia elevar-se interiormente e não ser modelado exteriormente, deve instruir-se e não ser enchido de conhecimentos» (VASCONCELOS, 1921b: 17). Essa ação genética permitia que os modos de agir não fossem impostos exteriormente às crianças, já que os mecanismos de imposição eram substituídos pelos seus interesses, evitando o bloqueio da criatividade e do seu processo de desenvolvimento. De facto, a escola ativa desenvolvia aquilo a que Ferrière (1934: 75) designava por impulso vital e espiritual da criança, em que o educador partia da criança que tinha diante de si aceitando-a tal como ela era, deixando que esta construísse a sua própria identidade. No modelo pedagógico de António Sena Faria de Vasconcelos (1915), os interesses das crianças eram interpretados como sintomas gerais de uma atividade mais profunda que procurava integrá-la na sociedade. Daí que o carácter funcional da pedagogia contemporânea assentasse nos (VASCONCELOS, 1921b: 17):

[...] processos mentais como instrumentos destinados a manter e a aperfeiçoar a vida, como funções vitais e não como processos em si mesmos. Em outros termos, cultiva a inteligência, não pela inteligência, a atenção pela atenção, a vontade pela vontade, mas a inteligência a atenção e a vontade pela vida, como meios de utilizar a vida, de satisfazer as suas múltiplas necessidades materiais e espirituais.”

A criança estava no centro dos programas (currículo) e dos métodos escolares e a educação era uma adaptação progressiva dos processos mentais a determinadas ações condicionadas por certos desejos. No seu ideário pedagógico, Faria de Vasconcelos coincidia com Claparède (1960), de que a criança aprendia a controlar os seus próprios desejos, adequando o mais possível o seu comportamento à realização dos seus interesses. A inteligência só tinha valor quando fosse um instrumento de ação.

(c) **Funcional**, ao considerar os processos mentais/cognitivos como instrumentos a desenvolver e aperfeiçoar a vida, sendo por isso funções vitais, que «cultiva a inteligência [...], mas a inteligência, a atenção, a vontade pela vida, como meios de utilizar a vida, de satisfazer as suas múltiplas necessidades materiais e espirituais», não se tratando de um pragmatismo rígido, mas sim de um pragmatismo em «que toda a inteligência e todo o saber devem conduzir à ação» (VASCONCELOS, 1921b: 18). Ou seja, uma

pedagogia pragmatista promotora do valor e da necessidade cultural, relacionada com a vida prática (existência), que dá importância à ação, à intuição, ao saber ativo, ao instinto e aptidões humanas e capacidades intelectuais e, por isso é funcional: «Programas e métodos de educação e ensino devem pois basear-se sobre as inclinações naturais, sobre a mentalidade e as necessidades psicológicas dos educandos» (VASCONCELOS, 1921b: 18), destacando-se os aspetos psicopedagógicos da orientação pessoal, social e profissional (CRUZ, 2001; MARQUES, 2012).

(d) **Social**, ao nortear-se por vários aspetos, desde ser um instrumento de conservação e aperfeiçoamento civilizador, de preparação/inserção do indivíduo para «desempenhar uma função útil na coletividade» até à promoção das tendências sociais, pois pretendia «fazer da escola um meio social» (ou socializador na base da disciplina e do trabalho escolar em grupo e individual, da cooperação e interação, com ênfase para o papel dos trabalhos manuais e ginástica) (VASCONCELOS, 1921b: 18). Assim, a pedagogia contemporânea constituía-se numa pedagogia social (influência pestalozziana) materializada na vida prática, com a valorização social do indivíduo, ou seja, estimulava o desenvolvimento da autonomia da pessoa humana, pelo *self-governement* (FERRIÈRE, 1934). A realização deste objetivo (socialização) dependia de um meio social propício para os alunos adquirirem experiências/vivências diretas. Faria de Vasconcelos apontou os benefícios dentro da educação democrática (republicana) do *self-governement*, tal como António Sérgio, constituindo um modo de iniciação à educação cívica e social e, ainda, em harmonia com a pedagogia moderna, com a cultura e raça nacional e conforme as necessidades sociais das pessoas (educação popular) (MARQUES, 2006, Vol. III).

(e) **Diferencial**, pois assenta a «sua ação sobre as inclinações e as aptidões particulares dos indivíduos, pretende desenvolvê-los no sentido das suas virtualidades características, adaptar-se às suas necessidades profundas e fundamentais» (VASCONCELOS, 1921b: 18). Neste sentido, a pedagogia permitia aplicar métodos socializadores e individualizados no processo de ensino e na organização escolar. Contudo, esta pedagogia, ao ser diferencial, clarificava o que era a educação individual e a educação individualizada, sendo que esta última «implica a existência de um meio coletivo», pois individualizar significava «adaptar a educação à maneira de ser do indivíduo», tendo em conta as suas particularidades e diferenças (aptidões), mas a «sua ação deve exercer-se dentro de um ambiente social» (VASCONCELOS, 1921b: 18).

(f) **Filosófica** (ideal) assente na cultura individual e social, criando circunstâncias favoráveis para que floresçam as aptidões e qualidades humanas,

tendo educativamente como «culto o ideal científico da verdade, o ideal moral do dever, da justiça e da bondade, o ideal estético da beleza, ideais mutuamente entrelaçados de modo tal que um não pode ser perseguido sem que os outros o sejam também [...]» (VASCONCELOS, 1921b: 18).

Toda esta confluência de características presentes nos escritos de Faria de Vasconcelos, intentavam definir a pedagogia contemporânea, a qual era guiada pela ciência e iluminada pela moral e pelas artes e, por isso, «a obra educativa não é só uma obra da ciência e de ação, mas também uma obra de filosofia e de poesia incessante» (VASCONCELOS, 1921b: 18), no sentido da “*phoesis*” grega.

2. A ação de Faria de Vasconcelos no movimento da pedagogia portuguesa

A pedagogia apresentava-se como sendo uma parte da antropologia (oposta à andrologia), ocupada pela infância, mas com um significado biológico (determinismo desde Darwin) e psicológico (Wundt, Adèle Schreiber, Maurice Fleury, Stanley Hall, etc.), especificado pela psicologia funcional de Claparède e de outros psicopedagogos da EN, entre eles o próprio Faria de Vasconcelos que a definia num sentido psicopedagógico e social (MARQUES, 1986: 198):

É a ciência experimental da criança sob os seus diferentes aspetos [...] procura conhecer o corpo da criança (estatura, peso, etc.) normal ou anormal, a sua evolução, os órgãos dos sentidos, o seu espírito, as qualidades e defeitos físicos, intelectuais e morais, tendo em vista a determinação das leis do seu desenvolvimento físico e mental, tanto sob o ponto de vista geral aplicável a todas as crianças, como sob o ponto de vista das diferenças e variedades individuais.

Esta nova pedagogia de índole experimental abordava os conhecimentos físicos, fisiológicos e psíquicos relativos ao desenvolvimento da criança, com instrumentos e técnicas atualizadas, levando Faria de Vasconcelos (MARQUES, 1986: 205) a afirmar que «A pedagogia é a fisiologia experimental da criança, cujo corpo e espírito procura conhecer, tendo em vista a determinação não só das leis do seu desenvolvimento, mas também das diferenças, variedades e tipos individuais», de forma diferenciada. De facto, para o nosso pedagogista albacastrense era uma ciência nova, pois «O

estudo científico da criança está ainda muito atrasado e seria extremamente imprudente deduzir dos resultados actuais da psicologia experimental aplicações pedagógicas precisas e positivas» (MARQUES, 1986: 206).

Vejam os em seguida as características e divisões que possuía a pedagogia e a ação dos pedagogistas portugueses nesse contexto da educação contemporânea.

2.1. Características e divisões da pedagogia

O estudo científico da vida da criança foi designado por “Pedologia”, que para Faria de Vasconcelos «[...] abrange todos os problemas respeitantes à natureza física e psíquica da criança, cuja solução procura no sentido de uma pedagogia prática, de uma educação natural e lógica da criança» (MARQUES, 1986: 205). A pedagogia investigava o crescimento das crianças, durante o período da(s) infância(s), em que as teorias guiavam esses estudos, indicando experimentalmente o modo de conduzi-la à plenitude do seu desenvolvimento (MARQUES, 1986: 224) e, por isso, abrangia problemas relacionados com a preservação do crescimento da criança; problemas sobre os estímulos nas suas forças (vontade); problemas respeitantes a fatores conducentes ao seu desenvolvimento integral. Ou seja, para Vasconcelos ela «[...] investiga as leis gerais dos processos psíquicos, do desenvolvimento físico e mental da criança, trata de problemas de ordem geral: os resultados gerais são aplicáveis a todas as crianças» (MARQUES, 1986: 208). Sendo a ciência experimental da criança, procurava «[...] conhecer o corpo da criança (estatura, peso, etc.) normal ou anormal, a sua evolução, os órgãos dos sentidos, o seu espírito, as qualidades e defeitos físicos, intelectuais e morais, tendo em vista a determinação das leis do desenvolvimento físico e mental» (MARQUES, 1986: 198).

De facto, o movimento da pedagogia relacionava-se com a higiene (social, escolar), a pedotecnia, antropometria e orientação (pessoal, social e profissional), em difusão na época na Europa e Estados Unidos. Faria de Vasconcelos (1909: 47) preocupa-se com a formação dos professores, no seu modo de «[...] conhecer a natureza da criança e criar em volta dela um meio que seja conforme ao seu desenvolvimento». O professor na escola, à semelhança do médico, deveria estar capacitado para avaliar as condições de aprendizagem de cada aluno e encontrar, com estratégias, o percurso mais adequado a cada um deles e, por isso, era importante conhecer a criança, pois naquela época o ensino ministrado pelos profissionais do ensino estava «[...] nas mesmas condições em que se encontraria um homem

que fosse horticultor sem ter noções de botânica que o habilitassem ao conhecimento das plantas» (VASCONCELOS, 1909: 10). Portanto o professor, para além do domínio do currículo, deveria estar habilitado a estudar em outras áreas disciplinares o aluno, por exemplo, no âmbito anatómico, antropológico, fisiológico, psicológico, relações sociais e com o meio envolvente.

Na verdade, a pedologia ²²¹ norteava-se por uma perspectiva médico-pedagógica (MARQUES, 1986: 194-195), com a intervenção do médico na escola, apesar de ser inicialmente uma missão de medicina repressiva e profilática, alargou as suas funções a uma medicina preventiva (escolar), analisando o desenvolvimento físico da criança. Esta educação pedagógica constituía o fulcro da evolução da ciência da educação, no dizer de Faria de Vasconcelos (MARQUES, 1986: 191-197). Os métodos da pedologia assentavam em mensurações de pedometria, com o método auxanológico, de antropometria, anatomia e fisiologia, em observações e experimentações, com a utilização dos métodos de introspeção, retrospectivo, psicanalítico, método experimental e método objetivo ou de extrospeção (PENDI, 1986). A Escola de Genebra, onde se destacava a figura de Claparède, influenciou muitos psicopedagogos portugueses, por exemplo, Costa Ferreira, Alves dos Santos, A. Sérgio e Faria de Vasconcelos, que estabelecia a divisão da pedologia nas seguintes partes:

(i.) **Pedologia Pura** (pedologia somática integrando a anatomia e fisiologia infantil; a pedologia psíquica composta pela estrutural, funcional e genética; e a pedologia médica integrando a patologia e higiene infantil). A Pedologia Pura descrevia o organismo infantil na sua estrutura, funcionamento e desenvolvimento, o sistema nervoso (fisiologia e neurofisiologia), ao nível psicológico e respetivo funcionamento diferencial nas distintas idades ou períodos de evolução infantil (pedologia somática e psicopedagogia)²²² (MARQUES, 1986: 205-212).

221 Coube a Óscar Christian, discípulo de Stanley Hall, designar em 1896 por “pedologia” a história natural da criança. Os antecedentes desta conceção encontram-se já nas ideias de Luís Vives, J. Locke, L. Verney, Ribeiro Sanches e, principalmente *O Emílio* de Rousseau. No séc. XIX as ideias de Rousseau, Pestalozzi e Froebel, divulgam-se entre nós, levando os nossos pedagogistas e pensadores a preocuparem-se pelo estudo médico, jurídico, psicopedagógico e sociológico da criança (FERNANDES, 2006).

222 A Pedologia somática anormal foi muito tratada no âmbito médico-psiquiátrico (Júlio de Matos, Miguel Bombarda, Costa Santos, Bettencourt Ferreira Rodrigues, Alfredo da Costa, etc.), no âmbito médico-pedagógico (Aurélio da Costa Ferreira, Costa Sacadura, Afonso Lopes Vieira, na higiene escolar, Barroso da Silveira na higiene física, Victor Fontes) e psicopedagógico sobre as crianças em geral (Fernando Palyart Pinto Ferreira, Sousa Carvalho, Cruz Filipe, Faria de Vasconcelos, Adolfo Lima, A. Pimentel “Filho”,

(ii.) **Pedologia Aplicada**, composta pela pedotecnia educativa (psicopedagogia, higiene escolar e ortofrenia), pediatria ou pedotecnia médica (psiquiatria, clínica infantil e higiene infantil) e Pedotecnia judiciária (criminologia infantil e profilaxia pedológica). Esta Pedologia Aplicada (ou Pedotecnia) ²²³ aplicava-se a investigações dos meios práticos relativos a problemas da vida física, psíquica, social e patológica da infância. Na perspectiva educativa (pedotecnia) havia uma relação entre os objetivos da pedologia com os da educação (intelectual, física e moral/social) e da ação educativa sobre as leis e princípios fixados pela pedologia somática e psíquica. Esta sua influência na educação originou a psicopedagogia (TRILLA y col.s, 2001). Assim, a pedotecnia educativa estabelecia as condições higiénicas escolares (edifícios, material, aula, organização escolar, orientação, exercícios físicos, jogos, excursões, museus, cantinas escolares), de profilaxia social às doenças infecto-contagiosas e parasitárias, inspeção sanitária escolar, auxílios escolares, etc.

A pedotecnia judiciária permitiu organizar as Tutorias Centrais de Infância (Lisboa, Porto e Coimbra) com os seus Refúgios em Anexo (centros de observação), criadas pela Lei de Proteção à Infância, de 1911 e ampliadas na legislação de 1919 e 1925, pondo em prática medidas e técnicas educativas e de profilaxia destinadas à prevenção, à proteção e à reeducação de menores (abandonados, desamparados, “em perigo moral”, delinquentes e vadios), com idade compreendida entre os 7 ou 9 anos até aos 16 anos e, ainda no acompanhamento dos internados nos diversos estabelecimentos dos Serviços Jurisdicionais e Tutelares de Menores (escolas de reforma, reformatórios e colónias correcionais). Destacaram-se, neste sentido da pedotecnia jurídico-social e pedologia social várias figuras²²⁴, com muitos estudos empíricos de antropometria com delinquentes e no caso de Faria de Vasconcelos entre a inteligência e a delinquência (MARQUES,

Alves dos Santos, Ary dos Santos, A. Sérgio) (Figueira, 2004).

223 O. Decroly fundou em Bruxelas em 1901 o Instituto de Ensino Especial para atrasados e anormais, praticando a pedotecnia e psicopedagogia, fundando, em 1906, a Sociedade Belga de Pedotecnia com uma revista onde divulga as suas experiências da Escola L'Ermitage (1919) com o lema «escola para a vida e pela vida». Colabora com outros pedagogos no Lar de Órfãos numa perspectiva de escola-oficina (trabalhos manuais e oficinais) e de *self-government*. A. Faria de Vasconcelos e Alves dos Santos conheciam bem essas experiências belgas (FERNANDES e PINTASSILGO, 2003).

224 As figuras de Ferreira-Deusdado, Aurélio da Costa-Ferreira, Luís Lopes, Padre António d'Oliveira, A. Mendes Corrêa, Pedro de Castro, Augusto de Oliveira, Fernando Corrêa d'Azevedo, Xavier da Silva, Joaquim A. Ferreira da Fonseca, Pires Lima, Caetano Gonçalves, Ernesto Leite de Vasconcelos, Emília Patacho, Beleza dos Santos, Victor Fontes, etc.

2009). No âmbito da pedologia social ou sociopedologia, incluindo nela a pedotecnia judiciária, havia uma convergência para uma pedagogia social, devido aos estudos das causas mesológicas, educativas e psicológicas aos menores delinquentes e, em especial, numa perspetiva de pedagogia correccional, reeducativa e dos inadaptados (menores “em perigo moral”: pobres, abandonados, mendigos, expostos, etc.).

De facto, a pedologia na sua preocupação de acompanhar nas diversas fases do desenvolvimento das crianças e, estudar os fatores favoráveis ou desfavoráveis que nelas atuavam, confundia-se com a pedagogia experimental, mas inclinou-se para uma vertente psicopedagógica experimental (Marques, 2012).

2.2. O âmbito experimental da ação dos pedologistas

F. Adolfo Coelho, no ano letivo de 1907-1908, ocupar-se-á da pedologia e das investigações sobre os alunos da Escola Preparatória de Rodrigues Sampaio, da qual era diretor (FERNANDES, 2006). Oficialmente, a primeira tentativa de ensino da pedologia foi realizada no ano letivo de 1908-1909, na Escola Normal do Calvário, através das lições²²⁵ de Costa Sacadura. Merecem referência as abordagens de higiene escolar e antropometria infantil de Mascarenhas de Melo e as suas comunicações no Congresso da Liga Nacional contra a Tuberculose (Porto, 1907), os Congressos Pedagógicos de Lisboa, as conferências dadas por Faria de Vasconcelos²²⁶ na Sociedade de Geografia de Lisboa²²⁷, a convite da Liga de Educação Nacional, sobre Pedologia e Pedagogia Experimental (1909) e, repetidas na Escola Normal do Calvário (1909-1910)²²⁸, a convite do professor Marques Mano (Diretor Geral da Instrução Primária).

A Pedologia e a Pedagogia Geral entrariam no currículo das Escolas Normais Superiores (pela Reforma de 1911), implicando a criação simul-

225 Estas lições foram publicadas em 1910 na revista *Educação Nacional*, n.º 700 ao 702 (Porto, fevereiro)

226 As temáticas destas 12 conferências abordavam (MARQUES, 1986): Os Problemas e os Métodos; O Crescimento Físico; Os Fatores do desenvolvimento mental; Órgãos dos sentidos; A Memória; A Associação das Ideias; A Atenção; A Inteligência; A Afetividade; A Atividade; A Fadiga.

227 Nesta Sociedade funcionou antes de 1911 a Liga Nacional de Instrução e a Liga de Educação Nacional, enquanto a primeira se preocupou com o ensino primário/secundário e com a criação de escolas e colégios nos moldes de outros países europeus, a segunda dedicou-se à propagação dos princípios da pedagogia científica.

228 A. Pimentel “Filho”, Tiago dos Santos Fonseca e Pedro J. Ferreira realizaram nesta escola (1919), com a colaboração de professores regentes, exames antropométricos a alunos das escolas primárias de Lisboa.

tânea de vários laboratórios de antropometria, laboratórios médico-pedagógicos e de psicologia experimental. No ano letivo de 1914-1915 restabeleceu-se de novo o ensino da disciplina da Pedologia²²⁹ na Escola Normal Primária de Benfica (Lisboa), sendo convidado a regê-la o Aurélio da Costa Ferreira (diretor da Casa Pia de Lisboa) até 1920 (FERNANDES, 2006; FIGUEIRA, 2004). A nova orientação que lhe deu está bem expressa na lição de encerramento do Curso de Pedologia do ano letivo de 1915-1916 lida na sala de Física da Faculdade de Ciências de Lisboa. Também Aurélio da Costa Ferreira se dedicou à formação dos professores do ensino primário pelo domínio de conhecimentos de pedologia, higiene escolar, metodologia dos trabalhos manuais e da educação física, para melhor poderem educar as crianças. No Instituto Médico-Pedagógico da Casa Pia utilizou várias técnicas psicopedagógicas, sob influência das ideias de Pestalozzi e Claparède, com o objetivo de desenvolver integralmente as capacidades do educando. A. Costa-Ferreira realizou vários estudos, propondo um modelo de escola que adaptasse o menor ao meio social envolvente, para que tivesse uma ação ativa na vida.

Na verdade, o ensino da pedologia como psicopedagogia experimental foi assentando as suas bases científicas no país, a partir da Escola Normal de Benfica (1918-1919), mas essa preocupação debruçava-se em saber em que moldes se deveria estudar a criança portuguesa (FIGUEIRA, 2004). Numa sessão da Sociedade de Estudos Pedagógicos (9/07/1919), Bettencourt Ferreira propôs a conveniência de se apreciar a situação dos escolares das diversas classes sociais e os distintos estabelecimentos de ensino e de assistência infantil, de modo a conhecer o estado físico, intelectual e moral dessas crianças e os respetivos processos educativos, que, em certa medida, os Refúgios anexos às Tutorias Centrais de Infância realizavam para menores delinquentes. Apelava-se ao Estado para que subsidiasse e incentivasse os estudos antropológicos das crianças em idade escolar (estatísticas sob a orientação do Laboratório de Antropologia da Faculdade de Ciências de Lisboa), de modo a avaliar o seu estado de desenvolvimento, os defeitos e o impacto no meio escolar e social.

Ora bem, as questões de experimentalismo crítico desafiavam os integrantes do movimento médico-pedagógico português, que recorriam à prática (mé-

229 A Pedologia foi integrada na Reforma do Ensino Normal Primário, pela Lei n.º 233, de 7/07/1914 e, regulamentada pelo Dec.-Lei de 10/02/1916, nos programas de formação de professores regida por Aurélio da Costa Ferreira e, posteriormente por Alberto Pimentel (Filho), Faria de Vasconcelos, etc. Em 1919, Alves dos Santos, na Escola Normal Superior de Coimbra, publicou o primeiro Tratado de Pedologia.

todos), como o objetivo primordial da investigação pedagógica (ALVES, 2010; FERNANDES, 1978). Surgiram críticas a certas manifestações experimentais sob as influências da Escola de Genebra e/ou Instituto J. J. Rousseau e de Claparède que tinham estimulado cientificamente numa 1.^a fase a estudiosos da creche de Bernardino Machado, F. Palyart Pinto Ferreira e numa 2.^a fase Alves dos Santos, Aurélio da Costa Ferreira, Faria de Vasconcelos e Matos Romão. Contudo, foi graças ao esforço destes pedologistas, que a pedagogia portuguesa implementou a sua perspectiva psicopedagógica (experimental), com destaque para A. Alves dos Santos, Aurélio da Costa Ferreira e Faria de Vasconcelos que demonstraram, ao longo das suas investigações e obras, um rigor e um espírito de análise científica e psicopedagógica do ensino, das questões correcionais ou de reeducação dos menores “anormais”, integradas numa pedagogia social, vários exames e relatórios em instituições especiais de ensino, etc.

Faria de Vasconcelos e Alves dos Santos reconheceram a necessidade de criar-se instituições destinadas a essas deficiências mentais ou sociais das crianças, levando o nosso escolanovista albicastrense a fundar, em 1929, o Instituto de Reeducação Mental e Pedagógica para menores (MARQUES, 2009 e 2010). Além disso, exigiam nas instituições escolares: material didático novo, ginásios, recintos para jogos, espaços para recreio, balneários e vestiários, museus, bibliotecas, realização de excursões e atividades recreativas e culturais; uma melhor organização escolar das escolas paroquiais, das escolas infantis e centrais; introdução da higiene escolar e social, da assistência médico-educativa à infância, de medidas profiláticas de combate às doenças escolares (alimentação, fadiga, higiene corporal, etc.) e sociais (tuberculose, alcoolismo), de modo a haver articulação entre o professor e o médico enfermeira nas escolas (ALVES, 2010; FIGUEIRA, 2004; PIRES, 2003).

Por conseguinte, vários centros de investigação pedológicos iniciaram estudos relativos ao crescimento e ao desenvolvimento da criança portuguesa que, para além da Associação das Escolas Moveis²³⁰ (João de Deus Ramos) e da Sociedade de Geografia de Lisboa, podemos referir: a Escola Preparatória de Rodrigues Sampaio (Adolfo Coelho); o Instituto Médico-Pedagógico da Casa Pia de Lisboa²³¹; a Escola Central de Reforma de

230 Foram instituídas em 1882, com o empenho de Casimiro Freire e João de Deus Ramos e, sob a inspiração da psicopedagogia e com o método de João de Deus de fundo, tendo-se criado os Jardins-escola João de Deus em Coimbra, Figueira da Foz, Alcobaça e Lisboa, funcionando até 1932.

231 A. Aurélio da Costa Ferreira fundou no Instituto Médico-Pedagógico da Casa Pia um *Boletim Antropométrico* (regulado pelo Dec. 1/03/1913), com a colaboração de Jorge Cid, utilizando a técnica “*spirométrica*” de Broca, nos alunos do Colégio Francês e na base relação do observador e do observado.

Caxias (Pe. António d’Oliveira, Lima Barreto, Augusto de Oliveira); a Tutoria Central da Infância de Lisboa (Pedro Castro), a Tutoria Central da Infância do Porto (Mendes Corrêa) e a de Coimbra (Beleza dos Santos); a Escola-Oficina N.º 1 (diretor Adolfo Lima)²³²; o Laboratório de Psicologia Experimental da Faculdade de Letras de Coimbra (A. Alves dos Santos); a Sociedade de Estudos Pedagógicos²³³, etc.

O problema do ensino situava-se no perfil de formação do professor “moderno”, assente em conhecimentos de pedagogia, ou psicologia, do desenvolvimento da criança e de assistência infantil. Esta foi uma preocupação pessoal de Faria de Vasconcelos, tal como Alves dos Santos utilizando métodos e instrumentos de para diversas idades cronológicas (PIRES, 2003). Assim, o contributo de Faria de Vasconcelos, tal como outros pedologistas portugueses, para a História da Educação, as ciências psicopedagógicas e, em particular, a pedagogia social (intervenção e reeducação mental e pedagógica de menores) foi bastante importante (CRUZ, 2001).

3. A pedagogia da EN e as repercussões educativas e pedagógicas

Os princípios teóricos subjacentes à filosofia da EN 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 no ensino (“*aprender a fazer*”), novas técnicas e inovações educativas no combate contra o método único da escola tradicional, que provocaram uma revolução metodológica inspiradora de teorias, instituições e reformas nos sistemas educativos. Além da diversidade metodológica, característica da EN, os métodos apresentam alguns aspetos em comum (ativismo) que os diferenciavam da pedagogia tradicional. Em geral, os novos métodos partem da conceção da aprendizagem como um

232 A Escola-Oficina N.º 1 foi fundada pela Sociedade Promotora de Asilos, Creches e Escolas em 9/01/1904, sendo a primeira no país a introduzir os métodos ativos da pedagogia moderna no ensino primário e profissional, tendo-se destacado as figuras dos seus diretores Adolfo Lima, António Lima e César Porto (conhecedor da pedagogia soviética) e sendo elogiado o seu modelo pelo Governo Provisório da 1.^a República (Diário de Governo de 31/12/1910) (FERNANDES, 2006).

233 Esta Sociedade foi criada em 1910, tendo como objetivos as investigações ao desenvolvimento físico e psíquico da criança, a experimentação dos novos métodos de ensino, a análise dos processos educativos de outros países, etc., adaptando esses conhecimentos à realidade social da criança portuguesa. Introduziu, também, os princípios básicos da psicopedagogia, da higiene escolar e social e adaptou as práticas pedagógicas às necessidades sociais das famílias.

processo de aquisição individual, tendo em conta as diferenças pessoais dos educandos e a adequação aos seus níveis de desenvolvimento infantil, respeitando a personalidade da criança (MURGA, 2001). Assim, os alunos eram estimulados a aprender, partindo dos seus interesses, observando, indagando, questionando, trabalhando, construindo, pensando e resolvendo situações/problemas (RYAN, 1996). A aprendizagem surgia da atividade, da necessidade e curiosidade cheia de uma carga envolvente de afetividade (MARQUES, 1986: 565-575).

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 (DEPAEPE, 2006). De facto, os (novos) métodos partiam dos interesses do aluno, sendo ensaiados em vários países por diversos pedagogos e em contextos específicos, que nem sempre se relacionaram entre si (MEIRELES-COELHO, 2005). A complexidade e diferenciação desses métodos/técnicas originaram imensas classificações, como por exemplo, a seguinte: métodos de trabalho individual/autoeducação (Montessori, Mackinder, Plano Dalton); métodos de trabalho individual-coletivo (Decroly, sistema Winnetka, Plano Howard); métodos de trabalho coletivo (trabalho de projeto, ensino sintético, técnicas de Freinet); métodos de trabalho por grupos (Cousinet, método de equipo, Plano Jena); métodos de índole social (cooperativa escolar, comunidade educativa, autonomia dos alunos).

Progressivamente esses métodos/técnicas passaram desde o início da EN do individual do trabalho escolar sucedendo a tendência individualizada (mais coletiva), sem abandonar o respeito pela individualidade do aluno, a coletiva e de trabalho em grupo, influenciando a educação no séc. XX e, principalmente implicaram mudanças no ensino e na escola, diversas pedagogias alternativas²³⁴, que marcaram as inovações educativas

²³⁴ Tendências ou iniciativas que beberam na EN ideias, projetos e modelos pedagógicos para as práticas originando pedagogias alternativas como, por exemplo: a sistémica; a lenta/sustentável; as progressistas; a crítica; a não institucional; as livres e não-diretivas; as inclusivas e de cooperação; do conhecimento integrado – projetos de trabalho; o movimento de renovação pedagógica e da escola; das inteligências múltiplas (Escola Waldorf e de Michael, filosofia para crianças de Lipman); etc.

(NEGRÍN & VERGARA, 2006; PENDI, 1986; TRILLA y col.s, 2001). Todas e cada uma dessas pedagogias ou tendências (teorias/enfoques) dispõem de redes de intercâmbio e de colaboração de espaços de encontro/fusão e um elevado número de eventos e publicações até aos nossos dias (RODRÍGUEZ, 2009).

Já referimos que a EN apela à educação espontânea, às atividades orientadas, às necessidades e interesses pessoais, sendo contrária à escola tradicional. Faria de Vasconcelos (1909) crítica e opõe-se ao ensino memorista e livresco dessa educação, promovendo técnicas e práticas pedagógicas, como os trabalhos manuais, aprendizagens ditas não formais ou aprendizagens em diversos contextos de ensino. No fundo, o que valoriza é o respeito pela criança e o respetivo desenvolvimento, o seu ritmo de aprendizagem, que parte do concreto para o abstrato e da realidade próxima para a longínqua (como em Comênio). Valoriza, ainda os jogos (parte lúdica), as expressões, os trabalhos no campo e as excursões, já que possuem muitas vantagens pedagógicas, ao serem entendidos como “métodos de vida” (VASCONCELOS, 1909).

Nas obras de Faria de Vasconcelos, é possível perceber que a pedagogia da escola nova se baseia na experiência e atividade do aluno, devendo adaptar-se ao seu desenvolvimento e tal só é possível se iniciarmos pelo lado prático e manual. No seu pensamento encontramos uma enorme aplicabilidade e utilidade múltipla no campo pedagógico: atividades manuais como instrumento educativo que se posiciona no seguimento das experiências, dos interesses naturais das crianças, ou seja, um “prelúdio” à educação intelectual, preparando e dando aos alunos ocasiões de aplicarem os conhecimentos das diversas ciências, constituindo um precioso auxiliar educativo na descoberta das suas tendências e aptidões, bem como uma oportunidade de iniciação na vida prática e de fomento do espírito de iniciativa e responsabilidade. (MEIRELES-COELHO, 2012). Todas estas atividades integravam-se no conjunto de fatores que estimulavam as forças físicas da criança, pois eram atividades que, não sendo propriamente instrutivas, tinham um valor propedêutico para a sua instrução e educação.

Segundo Faria de Vasconcelos (1921a) a educação intelectual tem por objetivo promover o crescimento, o desenvolvimento, a evolução natural das diversas funções mentais, precisando que o objetivo fundamental da instrução fosse o desenvolvimento das aptidões intelectuais, das capacidades e do gosto pelo trabalho. Os objetivos da educação intelectual apontavam, por um lado, para a valorização do carácter informativo da formação intelectual e, por outro, como meio de desenvolvimento das diversas ca-

pacidades mentais, da aprendizagem de técnicas indispensáveis para a vida social, para a formação do espírito, o cultivo das aptidões próprias e, ainda, geradora no espírito de alterações qualitativas (VASCONCELOS, 1915). Daí que a educação tanto intelectual como moral fosse: dinâmica ao despertar e dirigir as atividades naturais da criança; e genética ao fundar-se nessas tendências e adaptando-se à sua evolução. No contexto da pedagogia diferenciada, propõe Faria de Vasconcelos (1909) um pragmatismo pedagógico, já desenvolvido teoricamente por J. Dewey, mas que nele se materializa na ação concreta (RYAN, 1996). Relativamente à educação moral, os interesses de Faria de Vasconcelos (1909) são mais psicológicos que filosóficos ou pedagógicos e, por isso, não se delonga no aprofundamento da análise dos objetivos educativos.

Por outro lado, o movimento da EN em Portugal, desde finais do séc. XIX e primeiras décadas do século passado, teve muitos admiradores e publicações em revistas das ideias e experiências de escolas europeias (exemplo a revista *Educação Social*), merecendo uma atenção especial dos investigadores e historiadores da educação sobre o modo como se implementou e desenvolveu, naquela época, o roteiro da EN (FIGUEIRA, 2004). Este tipo de escola constituía-se como alternativa à dita tradicional, respeitando a individualidade dos alunos e tendo em conta as suas aptidões, desde que orientadas em termos escolares, no diagnóstico e aplicação de testes (papel do Instituto e Orientação Profissional, com ação de Faria de Vasconcelos) (CRUZ, 2001; MEIRELES-COELHO, 2012). 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:

- * – Pela escola existente e que perduraram, como por exemplo as classes graduadas de composição homogénea, os professores generalistas no ensino primário, atuando individualmente, e com mais especificidade no secundário, para além dos espaços estruturados de ação escolar, o controlo social pelos horários (tempo escolar), a organização de disciplinas, etc. (NÓVOA, 2005).
- * – Uma cultura escolar específica, que fazia parte da cartografia do que era a escola, mesmo com certas ambiguidades concetuais, mas introduzindo aspetos renovadores e modificações curriculares (NÓVOA, 2004).
- * – Conceções provenientes da EN, do seu ideário e princípios pedagógicos, que constituíam 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 (PEIRÓ I GREGORI, 2005; PENDI, 1986). 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 resultavam as práticas e a difusão do saber fazer em algumas instituições educativas (não formais – fora do sistema educativo) (RODRÍGUEZ, 2009). Todas estas noções pedagógicas foram pouco precisas e suscetíveis de práticas diversas e, até contraditórias (em muitos colégios), algumas das quais com falta de explicação e fundamentação e, por isso, caíram em ambiguidades, como no caso das experiências de escolas novas portuguesas (finais do séc. 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) expressaram essa diferenciação. É verdade que a maioria dos atores nesses projetos desejava 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 (MURGA, 2001). 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, por exemplo Colégio Liceu Figueirense (1902-1911) de iniciativa monárquica e religiosa (FIGUEIRA, 2004). 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) (PIRES, 2003: 36-39).

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 (por exemplo, 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' e 'educação tradicional' (FIGUEIRA, 2004). As (re)pressões exercidas sobre muitas figuras da EN podem ser compreendidas, sabendo que muitas delas eram ativistas políticos, em que o regime do Estado Novo foi reprimindo ou afastando, incluindo o próprio Faria de Vasconcelos que colaborou com aquele governo até 1936, no Instituto de Orientação Profissional (FERNANDES, 2006). Muitas dessas práticas pedagógicas integraram-se em projetos educativos nas escolas técnicas e nos liceus do salazarismo (FERNANDES E PINTASSILGO, 2003).

Desde a sua experiência da *École Nouvelle en Belgique* (Bièrges de 1912-14), Faria de Vasconcelos manifestou preocupações higienistas e sociais (pedagogia social e higiene social e escolar), que o acompanharam nas suas ações e experiências em Cuba e na Bolívia (MARQUES, 2000) e, depois, em Portugal. Contudo, o desenvolvimento físico e mental (unido ao social) da criança e do adolescente mereceu-lhe uma grande importância (MARQUES, 2000). É, pois, o homem inteiro, e não apenas uma parte dele, que este pedagogo albacastrense 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.

4. As alternativas educativas geradas na diáspora da 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 Pe. A. Manjón; na Bélgica os centros de interesse de Decroly; na Áustria os jardins-de-infância de A. Adler; o sistema Bradford de MacMillan nas *Nursey School* (BERTRAND, 1991; ROCHA, 1988; TIANA, OSSENBACH Y SANZ, 2002).

Progressivamente os métodos/técnicas da EN passaram do individual no trabalho escolar para a tendência individualizada (mais coletiva), sem

abandonar o respeito pela individualidade do aluno, depois para a coletiva e trabalho em grupo, influenciando a educação no séc. XX e, principalmente implicaram mudanças no ensino e na escola, diversas pedagogias alternativas²³⁵, que marcaram as inovações educativas (NEGRÍN & VERGARA, 2006; PENDI, 1986; TRILLA y col.s, 2001). Todas e cada uma dessas pedagogias ou tendências (teorias/enfoques) dispõem de redes de intercâmbio e de colaboração de espaços de encontro/fusão e um elevado número de eventos e publicações até aos nossos dias (RODRÍGUEZ, 2009).

Houve, igualmente, uma evolução metodológica, por exemplo: do ensino individualizado e do 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 Casas do Gaiato – Obra da Rua; 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 bem, toda esta diáspora da EN dependeu de dinâmicas políticas e culturais na sociedade destacando-se três aspetos relevantes:

235 Tendências ou iniciativas que beberam na EN ideias, projetos e modelos pedagógicos para as práticas originando pedagogias alternativas como, por exemplo: a sistêmica; a lenta/sustentável; as progressistas; a crítica; a não institucional; as livres e não-diretivas; as inclusivas e de cooperação; do conhecimento integrado – projetos de trabalho; o movimento de renovação pedagógica e da escola; das inteligências múltiplas (Escola Waldorf e de Micael, filosofia para crianças de Lipman); etc.

(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 (TRILLA y col.s, 2001).

(b) A complexidade gerada 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, em especial, na renovação da pedagogia, que impôs uma prática social cada vez mais difusa e centralizada, ou seja criou-se renovação e expansão nas ideias educativas e pedagógicas (pedagogia do conhecimento). Deram-se várias inovações nesta perspetiva, como 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 (TRILLA, 2005: 139-141). 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, extra-escolar, tecnologias, etc.) e respostas (âmbito da 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; PEIRÓ I GREGORI, 2005).

Atualmente é difícil realizar uma cartografia nítida dos impactos que teve o movimento da EN e as tendências educativas que dele se produziram ao longo do séc. XX, pois designar por “tendências” (se as houve) é atrevido da nossa parte, mas com esse conceito expressamos: representação do pensamento pedagógico contemporâneo, definido com as ideias e/ou com autores na complexidade dos contextos pedagógicos atuais; o movimento de ideias e práticas pedagógicas atuais, significativos no contexto escolar, que representaram linhas de pensamento e experiências (educação progressista); pedagogias alternativas à pedagogia dita tradicional, na crítica à prática educativa e/ou à função dada à escola; a 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 e investigação-ação); a repercussão social das orientações pedagógicas, que repercutiram na procura de alternativas socioeducativas, no cenário do ensino.

Ideias síntese

O movimento internacional da EN, que aglutinou a maior parte das experiências de escola moderna/ativa e progressista do mundo, constituiu uma corrente educativa com ideias, princípios pedagógicos e com técnicas de ensino-aprendizagem inovadoras à escola dita tradicional apoiada com ideologias mais ou menos conservadoras, mas foi criticada como utópica ao não levar à prática todos os seus princípios. Cada uma destas correntes tinha os seus seguidores, no avanço para a democratização no século passado, especialmente após a II Guerra Mundial (MURGA, 2001; NEGRÍN & VERGARA, 2006). A EN e a escola tradicional coexistiram oferecendo aspetos positivos e outras dimensões mais discutíveis, se bem que cabe à EN converter-se em escola democrática e progressista (RYAN, 1996), mas com esse intuito não recusa outras instituições escolares com ideários distintos. Ou seja, 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 transforma-

da em vida social. 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 desse movimento (TRILLA y col.s, 2001).

A EN norteava-se pelos seguintes pressupostos: movimento contestatário à escola tradicional, sendo uma corrente educativa inovadora em métodos e conteúdos didáticos (CARREÑO, 2000; RODRÍGUEZ, 2009); tipo de educação ativa/progressista baseada na prática, em que a criança passa a ser conhecida nas fases do seu desenvolvimento (etapas de infância), convertendo-se no protagonista ativo do seu processo ensino-aprendizagem (COLOM et al., 1997); o professor atua como um guia (transmissão de saberes), um motivador/orientador dos interesses dos alunos, de modo a que este “aprendesse experimentando”, adquirisse autonomia, desenvolvesse a criatividade e a resolver os problemas do seu quotidiano (PENDI, 1986); a EN promoveu a ideia da igualdade educativa, de tal modo que o ensino público era para todos (gratuita incluindo livros) e, ainda propondo bolsas de estudos ou ajudas para aquelas famílias que sejam mais desfavorecidas economicamente.

Dissemos que para Faria de Vasconcelos (1921b) a pedagogia contemporânea tinha um caráter funcional, ao considerar os processos mentais como instrumentos destinados a manter e a aperfeiçoar a vida, como funções vitais no aluno e não como processos em si mesmo. Não era um pragmatismo rígido e unilateral, mas um pragmatismo que defendia que toda a inteligência e todo o saber deviam conduzir à ação (RODRÍGUEZ, 2009). Além disso, a solução para a superação dos males que afligiam a sociedade do seu tempo passava pela adoção de uma nova moralidade, onde a educação desempenhasse um papel determinante. O escolanovista albiacastrense rejeita as atitudes de individualismo e egoísmo e contrapõe uma moral norteada 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 (VASCONCELOS, 1921a). Realça que a educação deve-se desenvolver nos indivíduos de forma global (educação integral), em harmonia com as suas potencialidades próprias, ou seja, «Educar para a vida» (VASCONCELOS, 1915), em diferentes contextos, pelo livre exercício da sua atividade (espontaneidade, liberdade em aprender) e segundo os seus interesses.

É óbvio que a EN mereceu algumas críticas, muitas delas provenientes da escola dita tradicional e dos contextos da época em que se expandiu, podendo sintetizá-las nos seguintes aspetos: punha de lado alguns valo-

res, como a convivência e o trabalho em equipa e inclinava-se por uma educação mais individualizada; experiência elitista para os filhos de grupos sociais com poder económico, já que as suas instituições foram de índole privada e pagava-se pelo ensino, exceto em *Yasnaia Poliana* de Tolstoi, destinada à população trabalhadora; ser revolucionária em ideias e métodos, com repercussão nos sistemas escolares e na inovação pedagógica ao nível da prática, desejando a igualdade de oportunidades a todos no acesso à educação pública, o que antecedia a educação inclusiva de finais do século passado; certo anti-intelectualismo, pois a pedagogia ativa valorizava a educação intelectual dentro de certos limites, já que o importante eram 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) (TIANA, 2005); centralizava-se na alegria/prazer e no jogo prescindindo do valor formativo do trabalho e do esforço, já que o prazer seguia a ação (BERTRAND, 1991); promovia uma educação libertária que se esquecia do valor em si mesmo e do valor social das matérias, com uma certa dose de improviso, que de planeamento, em que a criança é o centro do processo e os professores pareciam um guarda, no zelo dos seus direitos, necessidades e interesses, mas não o centro da atividade escolar (PENDÍ, 1986); de ser um microcosmo artificial que pouco tinha que ver com a realidade, ficando a sociedade aferrada a princípios mais obsoletos (competitividade) e, ainda por basear-se na solidariedade e no apoio mútuo (García Garrido & García Ruiz, 2005); dedicar-se 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 e, por isso dava importância ao desenvolvimento das habilidades e das técnicas de aprendizagem cognitiva, em harmonia de uma educação 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).

Por conseguinte, o movimento da EN tem em Faria de Vasconcelos (MARQUES, 1986, 2000, 2006, 2009, 2010) 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. O seu substrato psicopedagógico, criado nos meandros da EN, ainda nutre reflexões e compreensões sobre os saberes educativos, a escola e as práticas. O seu contacto entre a existência e a educação racional, através do conceito de experiência (Dewey) e atividade (espontânea, pessoal e fecunda) (FERRIÈRE, 1955) expressa discursos e ações transformadoras da vida do educando. Estas formas racionalizadas e institucionalizadas da sua pedagogia permite-nos analisar que sob os discursos frios da racionalidade e da ciência existia a profundidade da existência humana e era com esta que a educação (e os professores) se devia orientar. As reformas educativas, as instituições e as pedagogias que se foram criando ao longo do séc. XX cada vez mais se afastaram de considerar essa dupla natureza pedagógica experiência/ ação/ atividade e racionalidade), como discurso teórico-prático e como modelação da vida individual.

Como argumentava S. Kierkegaard, a vida só pode ser compreendida, olhando para atrás com a difícil, mas estimulante missão de criar/innovar, construir, sonhar o presente e/ou o futuro. Contudo, essa vida só pode ser vivida olhando também em frente, onde continuamos a gerar ideias, pressupostos, propostas de modelos/projetos, visões, intervenções e práticas que nos merecem uma atenção especial e, neste sentido, a constitui uma referência a obra e as ações realizadas por Faria de Vasconcelos.

Bibliografia de consulta

- ALVES, L.A.M. (2010). República e Educação: Dos princípios da escola Nova ao manifesto dos pioneiros da educação. *Revista da Faculdade de Letras – História*, 11, p. 165-180
- ANDRÉS, M^a del Mar P. (coord.) et al. (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 (col. Teorema).
- BERTRAND, Y. (1991). *Teorías contemporáneas da educação*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- BOAVIDA, 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, Francisco (1999). *História da pedagogia* (trad. Álvaro Lorencini). 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.
- CLAPARÈDE, E. (1960). *La escuela y la psicología*. Buenos Aires: Losada
- COLOM, A. J. (coord.); BERNABEU, J. L.; DOMÍNGUEZ RODRÍGUEZ, E.; SARRAMONA, J. (1997). *Teorías e Instituciones Contemporáneas de la Educación*. Barcelona: Ariel
- CONNEL, R.W. (2001). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata
- CRUZ, M.G.M.B. (2001). António Sena Faria de Vasconcelos (1880-1939): um português no movimento da 'Escola Nova'. *Educação em Revista*, 2 (1), 139-148
- DEPAEPE, Marc (2006). *Vieja y nueva historia de la educación. Ensayos críticos*. Barcelona: Octaedro
- FERNANDES, R. (1978). *O Pensamento Pedagógico em Portugal*. Lisboa: ICP - Biblioteca Breve
- (2006). *A Pedagogia portuguesa contemporânea*. Lisboa: Instituto de Cultura Portuguesa/Biblioteca Breve
- e PINTASSILGO, J. (org.s) (2003). *A Modernização Pedagógica e a Escola para todos na Europa do Sul no Século XX*. Lisboa: Grupo SPICAE
- FERRIÈRE, A. (1934). *A Escola Ativa*. Porto: Editora Educação Nacional
- (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. Escolas 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
- MARQUES, J.F. (1986). *Faria de Vasconcelos – Obras Completas, Vol. I. (1900-1909.)* Lisboa: F.C.G.
- (2000). *Faria de Vasconcelos – Obras Completas, Vol. II (1915-1920)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- (2006). *Faria de Vasconcelos – Obras Completas, Vol. III (1921-1925)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

- (2009). *Faria de Vasconcelos – Obras Completas, Vol. IV (1925-1933)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- (2010). *Faria de Vasconcelos – Obras Completas, Vol. VI (1936-1939)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- (2012). *Faria de Vasconcelos e as suas obras de Psicologia e de Ciências da Educação*. Lisboa: Academia de Ciências de Lisboa
- MEIRELES-COELHO, C. (2005). *Educação contemporânea*. Aveiro: Publ. Univ. de Aveiro
- et al. (trad.) (2012). *Faria de Vasconcelos – ‘Uma escola nova em Bélgica – Prefácio de A. Ferrière*. Aveiro: Glocal – Associação Científica Internacional (ISBN: 978-989-96173-5-3).
- 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.S. (1998). *Histoire & Comparaison (Essais sur L'Éducation)*. Lisboa: Educa
- (2004). *Fronteiras e limites da Educação*. Porto: ASA
- . (2005). *Evidentemente. Histórias da Educação*. Porto: ASA
- PEIRÓ I GREGORI, S. (2005). *Instituciones educativas y modelos pedagógicos*. Badajoz: Abecedário
- 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*, n.º 17 (5.ª série), p. 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: FERRAZ, M., *Repensar la historia de la educación: nuevos desafíos, nuevas propuestas* (p. 105-146). Madrid: Biblioteca Nueva
- ; OSSENBACH, G. Y SANZ, F. (2002). *Historia de la Educación (Edad Contemporánea)*. Madrid: UNED
- TRILLA, J. (coord.) y col.s (2001). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Editorial Graó

- VASCONCELOS, A. S. Faria de (1909). *Lições de Pedologia e Pedagogia Experimental*. Lisboa: Antiga Casa Bertrand [2.ª ed. 1934].
- (1915). *Une école nouvelle en Belgique*. Paris/Neuchâtel: Delachaux & Niestlée et Librairie Fischbacher
- (1921a). *Problemas Escolares*. 1.ª série. Lisboa: Seara Nova
- (1921b). As características de educação contemporânea. *Seara Nova* (Lisboa), 15 de outubro, p. 17-18