

Sois un homme!

Sois un homme! Lève toi. Oh! ne pleure pas.
Sois fort sois dur envers toi, mais bon pour les autres!
C'est souffrir, qu'importe? Loin est douleur ici bas?!
Dorme, donne ton cœur et fais toi un apôtre!

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

Des hommes t'on fait mal. Comme tu t'en souviens!
Ne l'oublie pas, sois. Mais fais leur oublier le mal
Qu'ils t'ont fait. Et crois moi des ^{tristes} priers anciens
Seul retiens ceux où ton amour seul 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 lueurs plaintes puissent se rafraîchir!
Qu'ils boivent donc sans crainte ta pitie 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 goces 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:



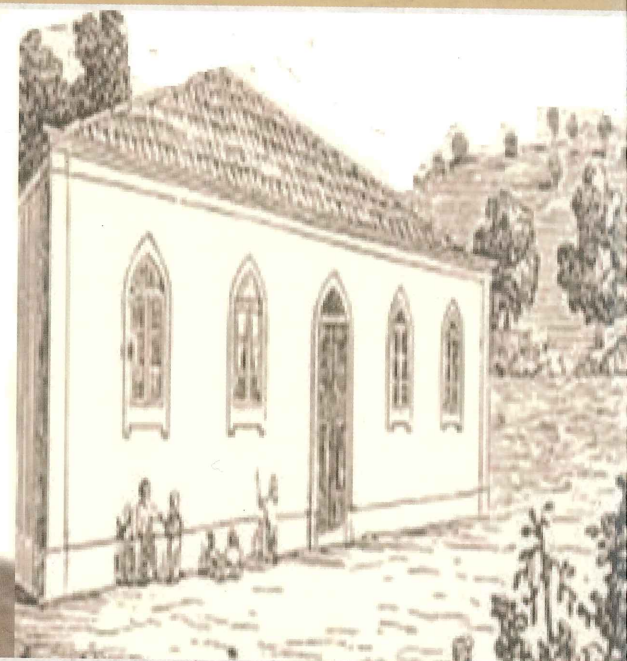
ISBN 978-989-691-808-8



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

2019 ERNESTO CANDEIAS MARTINS (COORD./ORG.)
ANTÓNIO S. FARIA 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.	321
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

ANEXO 1:

Fotografias em postal do edifício e fachada exterior do Colégio do Espírito Santo (Braga), no início do século XX e onde estudou António Sena Faria de Vasconcelos
<http://bibliotecasademiranda.webnode.pt/memorias-do-colegio-espírito-santo/#foto-1-jpg2>



INFLUXOS DO NATURALISMO PEDAGÓGICO, DO PRAGMATISMO E DO SOCIAL NA ESCOLA A NOVA E EM FARIA DE VASCONCELOS

Ernesto Candeias Martins

(Instituto Politécnico de Castelo Branco, Investigador integrado do CeiED da Universidade Lusófona e Presidente Associação Hisculteduca)

Resumo: Faria de Vasconcelos foi um cientista do social e um psicopedagogo dos problemas escolares e preocupado com a formação dos professores, reconhecendo a importância da relação da criança com o meio envolvente e o sentido prático do aprender a aprender, de modo científico. Trataremos de analisar os influxos no pensamento e obra de Faria de Vasconcelos e com os ideais educativos da Escola Nova do naturalismo pedagógico e do pragmatismo, na base dos seguintes pontos: o conceito de natureza e a sua relação com o homem originando a evolução de um naturalismo (holismo naturalista), de índole filosófico-pedagógico e no seio da EN; os influxos do pragmatismo no âmbito da educação; os elementos da sua pedagogia da ação; a educação popular e social na pedagogia vasconceliana.

Palavras-Chave: Naturalismo pedagógico; Faria de Vasconcelos; escola nova; pragmatismo; pedagogia da ação

Contexto prévio historiográfico...

Em primeiro lugar devemos admitir que a figura pedagógica de A. S. Faria de Vasconcelos (1880-1939) foi um “cientista do social”, um (psico) pedagogo de análise aos problemas escolares, à formação de professores e, por isso não um político (GOMES, 1984). Apostou na educação (integral) como modo de transformar os indivíduos, de os preparar e orientar para o mercado de trabalho (inserção) e para a cidadania (homens livres e iguais).

É a sua postura de cientista social que lhe permite reconhecer o papel da organização científica no trabalho (profissionalização), como elemento de progresso e desenvolvimento de uma Nação (VASCONCELOS, 1921a: 68). Reconhecia que à escola cabia a missão de ensinar e orientar pessoal e escolarmente os indivíduos para a vida, na base dos ideais pedagógicos da Escola Nova (EN) e fruto das influências de várias figuras desse movimento (europeu e americano), não descorando as influências do naturalismo pedagógico (Rousseau, Pestalozzi, Fröebel) e do pragmatismo (principalmente de W. James, Dewey e H. Bergson), mesmo num cenário histórico em que o evolucionismo e o positivismo predominavam.

É sabido que, a partir de meados do séc. XIX, foi grande o entusiasmo pela pedagogia científica e experimental, no campo educativo. Já Pestalozzi, no seguimento do ambientalismo pedagógico, iniciado por Rousseau, procurou nas suas iniciativas provar que a observação e a ação estão na base do ensino intuitivo. Mais tarde, Fröebel (criador da rede de jardins de infância na Alemanha), Pe. Girard, Herbart (metodologia da instrução na base da doutrina dos “*passos formais*”), H. Spencer, entre muitos outros pedagogos, os quais se constituíram em renovadores de métodos, em problematizar e estabelecer filosofias da educação e técnicas de intervenção socioeducativas (CAMBI, 1999). J. Dewey (1993), influenciado por W. James (o lema «verdadeiro é o que é útil») e James R. Angell defende o pragmatismo numa forma de instrumentalismo e experimentalismo científico na educação (continuado por Kilpatrick com o método de trabalho de projeto, por Bode e Rugg) e nela se assentava o «aprender a fazer».

Faria de Vasconcelos teve uma grande admiração pelas questões pedagógicas, pela filosofia da educação (social, cultural) e pela educação integral do ser humano, de tal modo, que a sua formação enveredou do direito para a pedagogia e psicologia ou pedotécnica (CUNHA, 1997). Assim, impregnou-se da “paidologia” e/ou da pedologia, no descobrimento da criança e nos interesses para o setor emocional, colocando na afetividade o centro principal de toda a vida consciente do ser humano, reconhecendo nela, tal como M.^a Montessori, a liberdade como a base da disciplina (autoeducação) e de L. Tolstoi uma liberdade preconizada no sentido das pedagogias não diretivas. O escolanovista albicastrense considerava essencial que o educador fosse formado na perspetiva da pedagogia nova e experiencial, possuindo uma formação científica sobre a “natureza da criança” e sobre o conjunto das condições do meio em que o desenvolvimento dela se processava. Daí criticar a pedagogia tradicional (artificial e verbalista) e realçar a organização material e higiénica, numa colaboração médico-pe-

dagógica e assistencialista, pois eram facilitadores da adaptação ao ritmo, à quantidade e qualidade do trabalho dos educandos, ao respeito pela sua saúde e higiene social e escolar. Pretendeu dar à educação uma base amplamente humana e naturalista (MEIRELES-COELHO, 2005).

Tendo como âncora essencialmente a obra e os escritos de Faria de Vasconcelos e outras fontes secundárias, iremos analisar os influxos filosófico-pedagógicos do naturalismo pedagógico e pragmatismo no seu pensamento e correlacionando-os com os ideais da educação nova, na base dos seguintes pontos: o conceito de natureza e a sua relação com o homem originando a evolução de um naturalismo (holismo naturalista), de índole filosófico-pedagógico que influenciou o movimento da Escola Nova; os influxos do pragmatismo, em especial no âmbito da educação; a dimensão político-social na sua pedagogia.

1. O holismo naturalista e “*naturphilosophie*” na frágua da Escola Nova

Na perspetiva de H. Spencer, o naturalismo construí uma pedagogia de acordo com a sua filosofia de vida (TRILLA et al., 2001). Coube a Rousseau (1973), na sua obra *O Emílio*, estabelecer as bases da filosofia naturalista ou ambientalista, ao remeter o conhecimento do homem ao da própria Natureza e, assim, introduzir a educação natural, emocional e utilitária. Ou seja, uma educação como processo de crescimento e desenvolvimento físico e psíquico na criança, num modo prático (ação) de prepará-la e orientá-la para a vida. Assim, a teoria da educação no naturalismo fundamentou-se nos descobrimentos biológicos, psicológicos e sociológicos da criança (CAMBI, 1999).

J.J. Rousseau entende a criança como substancialmente distinta do adulto (a criança não é um adulto em miniatura) e sujeito às suas próprias leis de evolução, apresentando uma pedagogia nova baseada nos interesses e necessidades da criança e na compreensão do seu desenvolvimento natural, espontâneo e em liberdade. A educação primária ou elementar deveria assentar no desenvolvimento harmonioso das suas capacidades intelectuais, afetivo-emocionais, artísticas e físico-motoras (ABBAGNANO & VISALBERGHI, 1964). É óbvio que o fundamento desse conhecimento educativo gerava-se na intuição, no contacto com a natureza físico-natural e com o meio envolvente social, cultural e comunitário (GUICHOT, 2010). Lembramo-nos que J.J. Rousseau (1973) criticou a ordem proposta por J. Locke, a qual ia do abstrato ao concreto no processo de aprendizagem do

educando. Muito antes, já J. A. Comênio tinha abordado a ordem inversa dessa apreensão pela criança do concreto ao abstrato, através do método da intuição sensível. Ora o esforço que exigia Locke à infância, nesse processo de crescimento, era supérflua, pois nessa(s) fase(s) desenvolvimnto a criança não estava preparada para compreender algumas noções, por exemplo, as de espírito e de Deus (BOWEN, 1992: 294).

Na verdade, o conceito central e importante que foi fonte de inspiração para o movimento da Escola Nova foi o naturalismo filosófico-pedagógico, o qual nos remete para a unidade do Homem com a Natureza, numa visão orgânica e holística dessa relação (GILBERT, 1977). Nesse aspeto, concebido como um todo, predomina um dinamismo inter-relacional, a unidade e a harmonia da natureza ou "*naturphilosophie*". A Natureza não era unívoca, pois na perspectiva de Abbagnano e Visalberghi (1964: 837) entendemo-la de diversas maneiras concetuais, na base de princípios, por exemplo: princípio do movimento ou da substância; princípio da ordem necessária ou a relação causal; princípio da exterioridade, quando oposto à interioridade da consciência; princípio do campo de encontro ou de unificação de determinadas técnicas de investigação. Igualmente J. Bowen (1992), na sua *História da Educação Ocidental*, considera que aquele conceito de Natureza manteve-se durante o séc. XVIII, sendo concetualizado por Wolf e por Baumgartem e, ainda sustentado pelos partidários da teologia natural (J. Priestley) e pelas teorias da aprendizagem assentes no empirismo de J. Locke.

Efetivamente, esse naturalismo holista/filosófico ou "*naturphilosophie*" intentou encontrar um caminho intermédio entre o domínio do pensamento inglês (empirismo) e o pensamento francófono (racionalismo), juntando pensadores como Goethe, Herder, Schiller e os irmãos Humboldt, no chamado *Círculo de Weimar* (BOWEN, 1992: 418-420). Ora esse "*naturphilosophie*" teve como fonte de inspiração *O Emílio* de Rousseau (publicado em 1762), que seguia Kant, influenciou, de modo decisivo, o pensamento pedagógico do séc. XIX e XX, de tal maneira que aquele círculo conseguiu mudar o pensamento educativo no Ocidente (BOWEN, 1992: 244). Sabemos que Rousseau concebia a educação como uma questão prévia a toda e qualquer reforma social, apoiando-se na ordem da natureza (CAMBI, 1999). Assim, ao recorrer ao estudo cuidadoso da natureza e dos seus processos encontramos os objetivos de vida apropriados ao homem, pois a finalidade humana era cumprir essa meta natural.

Para J.J. Rousseau a educação do homem assentava na relação de três fontes: a educação vem da natureza, dos homens ou das coisas; o desenvolvimento

do nosso aprender a fazer, por meio das aprendizagens, é a educação dos homens; a aquisição das nossas experiências sobre os objetos que nos afetam é a educação das coisas. Além disso, o naturalismo filosófico-pedagógico rousseauiano incidia numa conceção educativa orientada a desenvolver três capacidades humanas (razão, consciência e o livre arbítrio), que permitiam concretizar a autonomia moral, imposta por Deus (ABBAGNANO & VISALBERGHI, 1964). Contudo, Baruch de Spinoza na sua obra *Tratado Teológico-Político* (publicado em 1670) havia restabelecido, desde a filosofia, a unidade do ser, da natureza externa e da natureza pensante, de tal modo que Deus e Natureza se identificavam no pensamento humano. Este filósofo holandês estava convicto de que a natureza é sempre a mesma e as suas leis valem para tudo, incluindo para o homem e, por isso, o poder da natureza era infinito e as suas leis amplas concebidas pelo entendimento divino (BOWEN, 1992).

Voltando à nossa fundamentação da relação orgânica do homem com a natureza e as suas leis, ela manifesta-se na conceção de Pestalozzi sobre o holismo, em especial nas *Lições das Coisas* de Elizabeth Mayo, discípula de Pestalozzi, onde se expressa um holismo naturalista (BOWEN, 1992: 426). Também Fröebel se orientou por essas ideias pestalozzianas, reafirmando o seu "*naturphilosophie*" e holismo, que foram conceitos adquiridos na Universidade de Jena, ensinados por Schiller (2005). Contudo, devemos precisar que Fröebel segue Pestalozzi no fundamental da sua conceção holista da ciência e da natureza, pois para este fundador dos *Kindergarten* a pretensão de educar o homem para que visse a natureza como um sistema completo, integrado e com um fim determinado, de que ele próprio era parte integrante e conhecedor dessa unidade, era de forma integral, ou seja, baseado na unidade, tal como em Faria de Vasconcelos, na luta por essa unidade e no impulso de voltar a ela (BOWEN, 1992: 427). Esta perspectiva filosófico-pedagógica de Fröebel é utilizada para superar os problemas de método presentes na conceção de Pestalozzi e, por isso, a doutrina do jogo e dos dons estaria assente no naturalismo e holismo, bem evidente na obra *A Educação do Homem*, em que o homem seguia o curso da natureza e imitava as suas modalidades de criação nos seus jogos. Numa outra obra, *Pedagogia do Kindergarten*, Fröebel, no dizer de Bowen (1992: 429) coloca o homem dentro da natureza, como uma parte de um todo, coincidindo com as ideias de J.J. Rousseau e criticando que as de J. Locke, em que a criança ao nascer era uma tábua rasa, uma vez que, para aquele pedagogo alemão, a vida e a educação eram organicamente contínuas.

Por conseguinte, Rousseau, Pestalozzi e Fröebel elaboraram uma conceção pedagógica, a partir do naturalismo e do holismo. Mas estas ideias

foram consideradas inconvenientes, por exemplo, na Prússia de Bismarck, já que atentavam contra a industrialização e capitalismo burguês, de tal modo que se encerraram muitos jardins-de-infância do sistema socialista de Fröebel, dizendo que levavam as crianças ao ateísmo (BOWEN, 1992: 434). Assim, nem as exigências da revolução industrial, nem as posições dos governos conservadores estavam dispostos a admitir um holismo educativo socialmente responsável e, conseqüentemente divulgar e impor o empirismo pedagógico, com o regresso a F. Bacon, à doutrina do progresso de A. Comte, nos seus *Cursos de Filosofia Positiva* (entre 1830 a 1842), mas na realidade prosperou o positivismo, incluindo o darwinismo convertido socialmente (BOWEN, 1992: 439).

Objetivamente a solução para estes inconvenientes do naturalismo e holismo pedagógico foram expressos por Ziller (obra: *Fundamentos da doutrina da Instrução*) e em Stoy, professores das Universidades de Leipzig e Jena, em que o primeiro reelaborou o sistema pedagógico de Herbart dando primazia à sua doutrina dos passos formais para a educação, afastando tudo o que fosse metafísica, mas impondo a noção de instrução, norteadas por uma pedagogia mecanicista (ABBAGNANO & VISALBERGHI, 1964). A popularidade de Herbart invadiu a frágua do industrialismo americano, a formalização/autoritarismo e disciplina em alguns regimes de países da América do Sul (Venezuela). Outro adversário do holismo naturalista esteve no pensamento conservador da igreja católica, que se ancorava na ideia de que os primeiros sentimentos da criança eram o de amar-se a si mesmo e amar aqueles que a rodeiam, pois no seu estado de debilidade só conhecia a assistência e os cuidados recebidos (BOWEN, 1992: 243).

Muitos dos integrantes do Movimento da Escola Nova recorriam a Rousseau como um antecedente pedagógico, por exemplo: Claparède, na sua obra *L'Éducation Fonctionnelle* (publicada em 1931), reconhecia Rousseau como o patriarca ou o Copérnico da Educação Nova; Dewey designou-o como o profeta da Educação Nova; Roger Cousinet, na obra *L'Invitation Nouvelle* (publicada em 1960), reconhecia que a Educação Nova se remontava a Rousseau; e muitos outros difusores/partidários da escola Nova, onde incluímos Faria de Vasconcelos, que admitiram Rousseau como o pai da Pedagogia Nova (FERNANDES, 1978; GOMES, 1984; NÓVOA, 1988). Os pedagogos da Escola Nova viram na educação o meio mais idóneo de fomentar a compreensão entre os homens e culturas, em solidariedade, sem diferenciar as etnias ou culturas e na resolução de conflitos entre grupos sociais e nações.

Na nossa perspetiva, há duas razões que se nos afiguram determinantes no reconhecimento de J.J. Rousseau como o Copérnico ou como o

Newton da Educação Nova. A primeira foi a descoberta na obra *O Emilio* da autonomia ontológica da criança e do imperativo do seu conhecimento científico (conhecer as etapas de desenvolvimento infantil). De facto, Rousseau (1973) descobre um novo cenário: o da autonomia da criança, já que ela é um ser original, singular, não confundível com o homem e, por isso, uma realidade distinta do adulto. Portanto, esta descoberta filosófico-pedagógica refutava a velha teoria da pedagogia tradicional que a criança era um adulto/ homem em ponto pequeno. Diz-nos Rousseau (1973) que a infância não é reconhecida, recomendando que os pais e professores/ educadores deviam começar por estudar melhor os seus filhos, alunos/ educandos, na medida que não a conheciam verdadeiramente (TRILLA et al., 2001). Ora, esta advertência parece-nos, de facto, de grande relevância para a ciência educativa – ‘*paidologia*’ ou pedologia, sendo partilhada por Faria de Vasconcelos. Uma segunda razão foi a descoberta do paradigma da natureza própria da criança (etapas da infância e do seu desenvolvimento). De facto, J.J. Rousseau (1973) deslumbra-nos com esse pensamento novo sobre a criança, considerando-a uma realidade ontológica autónoma, reagindo contra o esquecimento ou o recalçamento da sua natureza e, por isso, rejeitava tanto o empirismo, como o racionalismo tradicionalmente verificado na sua consideração (GILBERT, 1977). A atenção à natureza e ao estudo (científico) da criança como ideia reveladora de toda a ação educativa e à observação do seu ritmo natural de desenvolvimento trouxe à ciência educativa a identificação dos estádios de desenvolvimento que a educação nova assumiu como pressuposto fundamental (VASCONCELOS, 1921a).

Portanto, todos estes influxos do naturalismo sobre o conhecimento da criança originou, pouco a pouco, certos impactos nas reformas educativas, de finais do séc. XIX e princípios do XX, por parte de governos liberais europeus e Latino Americanos, pois as suas políticas educativas recorreram às novas conceções sobre o conhecimento científico, ao naturalismo filosófico-pedagógico e à paidologia/pedologia, tendo em J. Dewey, Claparède, Decroly e M^a Montessori os seus representantes mais destacados (ABBAGNANO & VISALBERGHI, 1964). Entre o tempo de Fröebel e os novos pensadores e experimentadores da Escola Nova, o holismo naturalista ressurgiu na Inglaterra com a escola de Abbotsholme (1889), por Cecil Reddie, seguida pela de Bedales, fundada por Badley, em 1893 e em muitas outras instituições educativas (privadas) europeias (França, Alemanha), ao introduzir elementos novos, como o da autonomia e da organização da comunidade escolar. As escolas novas francesas tiveram um grande impulso nas publicações de Edmond Demolins, por exemplo: *Em que consiste a superio-*

ridade dos anglo-saxões' (1897) e *L'éducation nouvelle* (1899), com a criação da *École des Roches* e em muitos outros ensaios, que aplicaram métodos de educação ativa como Faria de Vasconcelos em Bierges (Bélgica); e, ainda R. Cousinet com o trabalho por equipa; C. Freinet na educação popular (técnicas de ensino, o ensino cooperativo, a autogestão e o papel da imprensa escolar) ou Profit com a implementação das cooperativas escolares, etc. (CAMBI, 1999).

O nosso escolanovista Faria de Vasconcelos (1915) reconheceu no autor de *O Emílio* como uma das suas principais fontes de inspiração para o estudo científico da criança (pedologia), considerando que a educação é progressista ao ter em conta o movimento evolutivo e gradual do desenvolvimento da natureza infantil, de tal modo, que na sua obra *Lições de Pedologia e Pedagogia Experimental* (VASCONCELOS, 1909) tem na página de rosto uma referência a Rousseau. É sabido que a pedologia se associava à Educação Nova, significando a ciência natural da criança. Ora a influência rousseuniana na atividade pedagógica do nosso escolanovista está já presente na oração de sapiência inaugural das ciências da educação que ele faz aos seus amigos: «Para ensinarmos, sobretudo para educar, não basta conhecer bem o que se deve ensinar. E, além disso, de absoluta necessidade, de ser o sujeito a que se deve ensinar-se.» (MARQUES, 1986: 265). Para entender o educando/aluno era necessário atender fundamentalmente à educação física (e intelectual, social e moral), que era(m) o fundamento do ideário da Escola Nova, em que o contacto da criança com o meio envolvente e os jogos eram elementos fundamentais ao seu desenvolvimento (MARQUES, 1986: 267-268). A noção de criança, o período da sua infância baseava-se na compreensão das suas etapas do desenvolvimento e do ato educativo, tratando cada criança segundo as suas aptidões, mas para isso, segundo Faria de Vasconcelos (1921a, b) necessita de além da análise das suas necessidades e interesses, de uma orientação escolar (no processo de aprender) com aplicação de métodos psicopedagógicos ao longo da sua educação (VASCONCELOS, 1909).

O escolanovista albicastrense faz referência aos estudos de Feré que estabeleciam uma relação entre o desenvolvimento da inteligência e a energia dos movimentos voluntários, constatando de um modo particular que os movimentos da mão estimulavam esse desenvolvimento, assim como preconizava a necessidade de associar a atividade médica à pedagógica de forma a examinar o crescimento físico da criança (exames antropométricos infantojuvenis), pois qualquer atraso «[...] era um obstáculo ao desenvolvimento intelectual e moral da criança, então compreendeu-se que a higiene mental

era tão importante como a física» (MARQUES, 1986: 194). O médico (e enfermeira), o professor e família constituíam uma simbiose de colaboração com a escola e no processo educativo dos alunos. Para Faria de Vasconcelos ninguém pode ser pedagogo, se não for biólogo, ou seja, se não se conhece a realidade física do aluno e as noções de higiene (BANDEIRA, 2003: 1399).

Na obra *Une École Nouvelle en Belgique* (VASCONCELOS, 1915) analisa essa trilogia pedagógica da Educação Nova sintetizando, na base do naturalismo pedagógico, o que era a vida quotidiana, o ensino e a educação nessa escola de Bierges-les-Wavre (de 1912 a 1914). Focaliza em três instâncias essa forma educativa integral: a educação física, a intelectual e a moral, anunciando o projeto e o ideário dessa mesma escola que também está presente no opúsculo *L'École Nouvelle à la Campagne*, nesse sentido de uma educação integrada. O naturalismo – meio natural da criança – abrangia a ação da educação física, os influxos do campo (natureza físico-ambiental) e no social a família e a comunidade. Daí as preocupações pelo ambiente em que a criança se educava e o valor dos métodos e o recurso aos factos da natureza/cultura. No fundo, o que Faria de Vasconcelos (1915) valoriza o respeito pela criança e pelo seu 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, valorizava ainda os trabalhos no campo e os trabalhos manuais referindo que estes comportam vantagens pedagógicas, entendidos como “métodos de vida”.

É bom lembrar que estamos numaa época onde a ginástica pedagógica (sueca) e a educação física era reconhecida pela sua influência na parte psíquica, já que atuava sobre o espiritual e/ou cultural, gerando depois uma causação ascendente deste com o físico. Faria de Vasconcelos (1909) criticou a escola tradicional, fazendo uma avaliação muito negativa dela, pois sobrecarregava a mente da criança com conteúdos sem relação com a vida, ou seja, verificava que o que a criança aprendia na escola ou esquecia ou aprendia mal. Para além dos influxos de Rousseau e Fröebel, o nosso escolanovista integra o princípio da espontaneidade e a vertente social de Pestalozzi na educação popular (ações realizadas na sua estadia na Bolívia e desde a Universidade Popular em Lisboa), como mecanismo de transformação das condições dos indivíduos na comunidade, concebendo a educação social o êmbolo das mudanças sociais.

2. Faria de Vasconcelos nos meandros do pragmatismo

O pragmatismo foi um método de lógica destinada a clarificar conceitos, concetualizações dos efeitos (práticos) do pensamento racional

(WAAL, 2005). O foco comum do pragmatismo estaria no homem, considerando-o um ser ativo que procura inteligentemente controlar o futuro, seguindo a orientação dos seus valores, mas sujeito a outros aspetos envolventes (meio). Sabemos que o pragmatismo (significado etimológico proveniente do grego “*pragma*” = ação; do alemão kanteano “*pragmatisch*” = experimental e “*praktisch*” = prático) ou a filosofia pragmática, segundo W. James (2000), surgiu num contexto histórico e político próprio, constituindo-se numa corrente intermediária entre as correntes opostas do racionalismo e do empirismo, na tentativa de conciliar as suas divergências. Perante o prático/pragmático havia uma necessidade de relação da conduta humana com os fins, de modo a clarificar o pensamento racional (BROYER, 1976: 268).

É necessário matizar as teses gerais do pragmatismo, que dá uma atenção especial à “experiência” e à ação e que tiveram influência na teoria da educação ou no âmbito epistemológico, por exemplo em Ch. S. Peirce que teve em conta a experiência no processo da investigação. Tanto W. James quanto J. Dewey darão à experiência a função de testagem (experimentação, instrumentalização) da verdade, pois é nela que estão dadas as condições de verdade (WAAL, 2005). W. James (2000) e J. Dewey (2000) apresentam o pragmatismo como um método e uma teoria da inquirição/indagação, ou seja do método da problematização para resolver situações práticas. Assim, pela descoberta aprendemos e melhoramos as nossas ações, dando-lhes um sentido de utilidade, um sentido prático. Assim, enquanto Ch. Peirce caracterizou o pragmatismo como um método para determinar os significados das proposições formuladas, ancorando-se na doutrina semiótica do conhecimento, James ampliou o significado da verdade, incorporando no pragmatismo a doutrina humanista e demarcando-se da sua condição de verdade. Ou seja, a verdade correspondia ao que é vantajoso ao pensamento ou àquilo que gera uma relação satisfatória com a realidade, de tal forma que a vantagem e a satisfação vinculavam-se ao que é útil e prático (WAAL, 2005). Em outras palavras, a verdade correspondia ao que é bom (JAMES, 1984) e, por isso, a verdade devia ser útil se considerada em termos práticos, os seus efeitos que são as sensações que devemos esperar e as reações que devemos preparar. Ch. Peirce para determinar o sentido de uma conceção intelectual considerava as consequências práticas pensáveis como resultantes necessariamente da verdade da conceção e, ainda a soma dessas consequências constituiria o sentido total da conceção.

As categorias intelectuais como experiência, conhecimento, verdade, natureza eram mostradas pela ótica de uma filosofia da experiência. Desta-

camos a posição de Peirce na constituição de uma teoria do significado (semiótica), e a de William James (2000) ao aprofundar a investigação através do método pragmático (lógica indutiva) e a maneira como ele se opõe aos dualismos da filosofia tradicional (WAAL, 2005). As ideias de J. Dewey, no que diz respeito ao objeto principal da reflexão e da reconstrução social da filosofia em benefício de uma filosofia da educação pragmatista, baseavam-se na aplicação da ação e da atividade ao contexto social e educativo (RORTY, 1979).

Faria de Vasconcelos preocupou-se com os problemas reais e a sua obra está impregnada por esse “alimento substancial” para o pensamento e para a vida, usando a terminologia de W. James (1984) que se materializava no âmbito dos interesses da (psico)pedagogia no estudo dos fenómenos educativos. Este influxo de W. James no pensamento vasconcelosiano (VASCONCELOS, 1909) expressa-se em dois elementos, também presentes em Claparède: a perspetiva biológica e o espírito experimental nos estudos psicopedagógicos no campo educativo, como os problemas escolares dos alunos, tendo em conta as tendências e reações inatas que expressam no seu processo educativo. O nosso escolanovista, ao percorrer países europeus e latino-americanos, olhou com novos olhos a realidade envolvente (experiências) e compreendeu a importância de harmonização entre as tensões internas e externas que configuravam a vida humana, conhecendo nela as suas necessidades (emocionais, cognitivas e técnico-organizacionais), de modo que o ser humano ao aprender toma melhor as decisões e defende aquilo que considera mais valioso, ou seja, usando a perspetiva de James permite que «[...] *la novedad, la variación y las diferencias que caracterizan a los individuos son lo que hacen interesante a la vida y permiten progresar a la sociedad. La filosofía, la psicología en la educación deben, por encima de todo, preservar y promover la individualidad*» (BROYER, 1976: 276). Igualmente James e Dewey promovem uma filosofia pedagógica inspiradora da aprendizagem em serviço (*servisse learning*) (PUIG Y PALOS, 2006: 60-63), no sentido da formação cívica e para a cidadania. Ora os alunos na escola devem ter experiências deste tipo de aprendizagem interagindo e participando da pluralidade de finalidades e objetivos comunitários. As ações de Faria de Vasconcelos no âmbito da Universidade Popular em Lisboa manifestam esta envolvência dos alunos com a comunidade (aprender na/com a comunidade) ou na Bolívia com a aprendizagem feita pelos jovens professores nas zonas rurais, ao aprenderem e partilharem aprendizagens mútuas das pessoas e da comunidade. Todas estas expressões assentam no pragmatismo jamesiano.

Se analisarmos o pensamento de Faria de Vasconcelos detetamos alguns vestígios do pragmatismo, principalmente de James e Dewey, na relação de aprender e aprender com os outros, por exemplo: a disjuntiva entre o individual e o social/comunitário (compatibilização) com as suas implicações educativas e socioculturais (referência ao determinismo social de Darwin sobre a visão evolucionista da mente) onde a percepção individualista do processo educativo sugere ao professor conheça os interesses e necessidades dos alunos e as suas experiências prévias, de maneira que as novas aprendizagens produzem emoção e compreensão; a pluralidade cultural e os novos contextos não-formais da educação, que surgem na escola democrática e inclusiva, de modo a compreender e praticar essa diversidade nos contextos educativos (CHERYHOLMES, 2002); as tensões na construção do conhecimento no processo educativo, em que o pragmatismo articula o pensamento e a prática (interação experimental com a realidade), na base do método e do enfoque curricular (organização e flexibilidade); na promoção de hábitos e processos psicológicos que explicam e animam o sentido da educação intelectual, física e moral; o sentido de tato (“*tactful teacher*” em James) no professor ao atender no momento exato o que sucede na aula e/ou processo educativo dos alunos, pois o seu êxito depende da simpatia, tato e percepção nessa calibragem (hábitos) de apresentar os exemplos e explicações mais adequadas (BROYER, 1976, 272-275; FROH, 2004: 18-10; GAIBLE & HAIDT, 2005: 104-106).

Já nos finais do século passado a filosofia analítica tentou romper com o pragmatismo americano, apesar de Richard Berstein ter referido que há algumas tendências pragmatistas em alguns desses representantes (Quine, Sellars) (WAAL, 2005). Contudo, o pragmatismo reviveu depois do (neo) positivismo, da fenomenologia, da análise lógica, da epistemologia naturalista e da desconstrução. A sua renovação produziu-se no seio da tradição analítica e com os trabalhos de Karl-Otto Apel e Jürgen Habermas na filosofia europeia. Daí que os principais pragmatistas, mais recentes sejam (SHOOK & MARGOLIS, 2006): Hilary Putnam (realismo pragmático e moral, dando ênfase à razão e pluralismo, seguindo na linha de Peirce, James e Dewey) e Richard Rorty (materialista que concebe que o todo é fruto do tempo e do azar, dando ênfase aos valores individuais e privados, seguindo em parte a Schiller), incidindo ambos numa ciência e moral mais humanizada, pois não há verdades absolutas esperando que sejam descobertas, da mesma forma que não há fundamentos absolutos para as disciplinas científicas; Nelson Goodman (pragmatismo metodológico e relativismo ontológico); Stanley Fish (pragmatismo idealista); Sydney Hook (2000)

com as suas técnicas críticas; com Paul e Patricia Churchland, Stephen Stich que defendem que a verdade não é a finalidade da investigação, já que tem uma caráter instrumental; e com Joseph Margolis (pragmatismo sem fundamentos), etc.

Na verdade, as novas formas de pensar sobre os diversos problemas, em que surgem o prático e o humano, apresentam características de pragmatismo (incluindo a reconciliação do real com a fiabilidade e pluralismo, para chegar ponto intermédio entre dogmatismo e ceticismo), de tal modo que já não procuramos sistemas de verdades absolutas, pois ensinaram-nos a confiar na razão, que mesmo falível, é humana e eficaz e, por isso devemos avançar para o futuro com confiança, como propugnava Faria de Vasconcelos, num desenvolvimento constante de novas ações práticas, enfrentando as mudanças, de modo a incrementar a inteligibilidade da Humanidade e culminando com a inovação e investigação.

Por conseguinte, Faria de Vasconcelos aborda as posições do pragmatismo, desde Ch. Peirce com a lógica no método científico (ideias e crenças fazem a nossa experiência), com W. James ao incorporar o sentido pragmático à ação e à prática (conduta humana) e, ainda a adequação dessa corrente à psicologia e à moral, ou seja a psicologia ao serviço da educação e a educação ao serviço do desenvolvimento do aluno. Em relação ao pragmatismo de J. Dewey (2000) o escolanovista albicastrense aplica-o aos processos intelectuais da inteligência (cognição) e da razão (propósito racional), no âmbito educativo, com destaque para a comprovação do pensamento pela ação (experimentação e problematização). Essa forma de integrar as crenças do homem no contexto envolvente do progresso da humanidade foi destacado por Faria de Vasconcelos nos seus escritos na sua estadia da Bolívia, aquando da publicação do *Syllabus* – manual para a formação de professores –, já que para além da importância, em geral, que têm essas crenças sobre os valores e propósitos humanos, servem de orientação à conduta. Em conformidade com a teoria de W. James (1984) e assumida por J. Dewey (2000) considerava o nosso pedagogo que mergulhamos na nossa experiência com as crenças que temos e com as que herdamos dos nossos antepassados. São elas que determinam o que percebemos; o que percebemos determina o que fazemos; e o que fazemos de novo determina o que experimentamos e, assim sucessivamente. Este (in)fluxo contínuo faz-nos adicionar as novas experiências e informações às nossas ações e, simultaneamente avaliamos se essas adições são dignas ou não. Ora explorar racionalmente as possibilidades da experiência, especialmente da experiência humana é o papel da filosofia na educação (WAAL, 2005).

3. Os elementos da pedagogia da ação vasconceliana

O conhecimento só tem sentido na medida em que tem regras para ação, na adequação de determinada conduta com os seus resultados. A função do pensamento/razão é dar-nos a conhecer o que desconhecemos. Ora o pragmatismo constituiu-se no método para esclarecer as ideias e determinar o seu significado, pretendendo que, a partir da atividade e prática e por meio da experiência se chegue à aprendizagem. O homem ao educar-se para a vida haverá que resolver ou procurar soluções aos problemas que depara e, neste sentido a sua função cognoscitiva está aos serviço da vontade para pô-la em ação (VASCONCELOS, 1909). Deste modo, ao conceber-se grande importância aos métodos ativos, ao método de indagação e ao de projeto, no descobrimento pedagógico, o único propósito do pensamento é guiar a ação. E por este processo que o ser humano transforma e reconstrói as coisas e se transforma progressivamente desde a infância.

Na Escola Nova, a aprendizagem era feita a partir da ação, pois como defendia Dewey (1993) a melhor maneira de aprender era fazendo (*learning doing*) e o ponto de partida era a problematização de situações e a respetiva solução de problemas e não aprender memorizando como na escola tradicional. Para Vasconcelos, seguindo a perspectiva de J. Dewey, a verdadeira educação consistia num processo de adaptação do indivíduo, numa (re) organização da experiência. A aprendizagem consistia no resultado da ação com o objeto. O nosso alibicastrense recorria à conceção educativa de Rousseau e ao naturalismo pedagógico, pois para ele o ensino teria como objetivo o de colocar os interesses e as necessidades da criança no ato de educar. Assim, a assimilação dos conhecimentos ficava mais dependente da ação do que pelo conhecimento acumulado, ou seja a diversidade das ações e das tarefas realizadas por cada aluno, permitiria-lhe desenvolver potencialidades, que tinham repercussão no seu desenvolvimento e dos outros alunos, num ambiente educativo produtivo, convivencial (usando a terminologia de P. Freire e de I. Illich) e em solidariedade: «[...] A aula é não só a realização e o desenvolvimento de uma série de esforços individuais, mas também o resultado de um trabalho coletivo» (VASCONCELOS, 1915: 92). Por isso, o espaço escolar convertia-se num clima de vida social, numa flexibilidade de adaptações às situações didáticas e às características e interesses dos alunos.

Faria de Vasconcelos (1909) expressa esta pedagogia pragmática (influência de Dewey e de Bergson) ao valorizar o aprender fazendo, que no fundo era como sentir uma necessidade; analisar as dificuldades; o pro-

por soluções alternativas; o experimentar mentalmente até escolher uma proposta de solução e colocá-la em prática. A educação baseava-se nas experiências do educando, na valorização da atenção às suas necessidades, inquietações e interesses, à relação com o meio e, só assim, se conseguia o seu desenvolvimento. Esta ação no processo educativo é a finalidade, a partir da análise aos resultados dos processos educativos anteriores, tendo na problematização o método para resolver situações práticas, pois pela descoberta/indagação aprendemos e melhoramos as ações práticas, para além de as analisar. O “aprender fazendo” de Dewey teria como finalidade utilizar na integra as capacidades do educando, de modo a incorporá-las à vida social, ou seja, quando um aluno gera uma ação com propósito de dar respostas aos seus problemas, então realizava esse aprender fazendo, cumprindo a noção do pensamento pragmático do “saber fazer”. O nosso escolanovista assentava os atos da vida quotidiana na origem do desenvolvimento cognoscitivo exigindo à escola a possibilidade de reproduzir as condições de vida do ambiente concreto da criança (ação) (VASCONCELOS, 1921 a). Deste modo, as habilidades e destrezas aprendidas, a relação do aprendido e a sociedade, a atitude de experimentação e cientificidade e os fatores psicopedagógicos na ação do professor, constituíam quatro elementos importantes na Escola Nova (CAMBI, 1999; CRUZ, 2001).

A pedagogia da ação, designada também por pedagogia ativa ou pedagogia funcional, considerava o ato educativo como ação ou atividade. Teve como precursores, entre outros e para além de Pestalozzi, a Dewey, Decroly, Montessori, C. Freinet, etc. Esta corrente contemporânea da pedagogia, inseriu-se no movimento da Escola Nova, pressupondo que a tarefa da aprendizagem partia da própria criança, da sua atividade espontânea, num processo de dentro para fora (educabilidade). Designou-se a este processo a revolução paidocêntrica (CRUZ, 2001). Ora a pedagogia da ação continha como elementos constitutivos a autoatividade da criança, o paidocentrismo, a autoeducação e/ou autoformação, a atividade múltipla e a atividade espontânea e funcional. Assim, a pedagogia impregnou-se dessa pedagogia. Faria de Vasconcelos (1915) refere-se à “pedagogia da ação” aquando da sua experiência em Bierges.

Na História escolar falar de pedagogia da ação é realmente falar de pedagogia científica, de tal modo que muitas das primeiras escolas novas a experimentaram, por exemplo: a Escola Primária da Universidade de Chicago de Dewey em 1896; as Casas de Educação de Campo alemãs de Herman Lietz em Ilseburg para crianças dos 8 aos 12 anos; e os princípios estabelecidos por Ferrière em 1899 em Génève no *Bureau International*

des *Écoles Nouvelles*, posteriormente plasmados no Prefácio do livro *Une École Nouvelle en Belgique* (VASCONCELOS, 1915). Todas essas experiências apresentavam como principais características desse modelo de Escola Nova: a crítica à ação o modelo pedagógico tradicional de escola; contra a atitude especulativa do idealismo e positivismo pedagógico; a atitude de recusa para com o formalismo, a memorização, a competitividade, a disciplina rígida, o autoritarismo, etc.; apoio do modelo de escola nova no empirismo e na experimentação científica; aposta no desenvolvimento dos interesses espontâneos da criança, potencializando a atividade num clima de liberdade, autonomia e solidariedade (escola); estabelecer uma escola à medida da criança, de modo que cada criança receba um ensino que valorize a vontade, inteligência e afetividade; sustentar o modelo de escola nova no ativismo escolar e/ou no ensino funcional baseado nos interesses da criança.

Por conseguinte, todos os princípios de educação ativa/funcional promoviam na criança a liberdade no seu desenvolvimento natural (poder de iniciativa e autoexpressão), associar o interesse do trabalho (escolar) ao contato direto/indireto com as atividades da vida circundante e do uso das experiências, seguindo umas novas normas na relação pedagógica e na relação ensino-aprendizagem. Todos estes aspetos preparavam a criança para o triunfo do espírito sobre a matéria, respeitavam a sua personalidade, formavam o seu carácter e os atributos intelectuais, artísticos e sociais, recorrendo aos trabalhos manuais e à organização de uma disciplina pessoal livremente aceite, desenvolver a cooperação e prepará-lo para a cidadania e dignidade humana. A escola que verdadeiramente desejava ver instaurada não admitia a seleção baseada em fatores económicos, sociais ou de classe. As diferenciações só podiam ser baseadas na diferença de interesses e aptidões dos educandos.

Na verdade, a Educação Nova, baseou-se nos interesses e aptidões diferenciadas dos educandos, tendo por objetivo suscitar situações onde se gerasse habilidades úteis à ação (CRUZ, 2001). A construção dos conhecimentos, segundo uma caminhada de pensamento tão científico quanto possível, a liberdade individual, a tolerância é defendida em todas as ocasiões.

3. A relação entre a pedagogia do social e a educação popular

Na época em que viveu Vasconcelos as demandas sociais tinham origem nas questões económicas, políticas e socioculturais e exigiam uma outra postura educacional, diferente dos processos pedagógicos tradicionais, que eram insuficientes para atender essas demandas e resolver problemas

oriundos de uma dinâmica social, em rápida transformação. Nos seus primeiros ensaios, Faria de Vasconcelos (1921c) expressa as suas preocupações com as transformações do mundo nos aspetos religioso, científico, cultural, social e político, permanecendo uma consciencialização dessa realidade, que é um dado axiomático de toda a sua obra. Esse mundo dinâmico sujeito a rápidas mudanças no campo científico, tecnológico e social e onde a liberdade de pensar e o espírito de iniciativa deviam constituir os vetores para a dignidade e perseverança, fê-lo lutar para que a educação tornasse os homens livres e iguais. No seu dizer, mais que promover conhecimentos em quantidade, sem utilidade prática, seria importante que a escola cultivasse as capacidades de inteligência, o poder de iniciativa, a observação, o raciocínio e a vontade nos alunos (VASCONCELOS, 1921a). Assim, transferiu esta perspectiva para o campo da pedagogia, de maneira a desenvolver nos alunos os processos mentais que lhes possibilitassem a sua adaptação «[...] às variações e modificações que o meio vai sofrendo, às situações novas que vão surgindo» (MARQUES, 1986: 87). Ou seja, «[...] É necessário fazer da escola uma aprendizagem da vida [...] É necessário uma nova ética que realize a identificação do interesse particular como interesse social, do indivíduo com a sociedade» (MARQUES, 1986: 86), pois toda a ação do homem tinha um alcance social.

Nesta vertente de pensamento defende a necessidade de um ambiente facilitador para o desenvolvimento dos impulsos inatos da criança recomendando que a escola fosse «[...] organizada sobre princípios essencialmente humanos fora de todo o conceito de classe, partido, escola filosófica» (MARQUES, 1986: 89). Defende que a única política que se devia fazer era a pedagógica, a dos interesses nacionais em matéria de educação, com as respetivas diretrizes e, por isso insistia nas qualidades viris do carácter, espírito de iniciativa e de ajuda mútua, independência, responsabilidade social e solidariedade humana, isto é, na formação do homem livre e fraterno (MARQUES, 1986: 109).

Por outro lado, a emergência da educação popular, como educação pública e para todos, podia e devia associar-se ao fato de as classes populares terem pouco ou nula formação, com necessidade de alfabetização, para além das suas condições de vida precárias e fragilidades socioeconómicas, muito devido às pressões que as elites tinham nos rumos para o desenvolvimento. É nesse quadro social que Faria de Vasconcelos (MARQUES, 2006: 23-33) propõe a revisão dos métodos pedagógicos e a aplicação de novos adequados às finalidades sociais da educação, priorizando a orientação e a envolvimento da comunidade, ou seja, uma educação (social) para uma

civilização em mudança e para uma emancipação das classes populares. Assim, cabia à pedagogia social a libertação das amarras tradicionais e do “pessimismo”, de tal forma que a sua terminologia não tinha a intenção de indicar uma nova área do conhecimento, mas sim defender que a educação deveria ser conscientizadora e proporcionadora da transformação da realidade existente.

As terminologias “Educação Popular” e “Pedagogia Social” (e/ou educação social no contexto de intervenção prática) surgiram na realidade educacional portuguesa no início do século XX, atreladas a um contexto histórico em que grande parte da população, em especial a infantojuvenil, não tinha acesso à escola ou a abandonavam e, por isso não sabiam ler ou escrever (elevado analfabetismo). É importante conhecer este contexto da época para compreender de que maneira essas terminologias eram entendidas. De facto, já nas propostas da Escola Nova aparecia essa concepção de educação popular e da organização de uma pedagogia social (origem em Pestalozzi, Natorp, Nöhr). Isto significava uma tentativa de democratização do acesso das massas à educação e, daí ser popular, para além de formar pedagogicamente uma sociedade ordenada que atendesse a essas exigências (específicas dos sujeitos, de formação para a cidadania, formação profissional e socialização), sendo assim uma pedagogia social. Neste aspeto, Faria de Vasconcelos ao ter uma atenção específica nas teorizações e práticas, especialmente na defesa de uma pedagogia moderna, científica e experimental, perfilhava uma base epistemológica, sustentada na teoria de Dewey, que contribuía para a formação da corrente da Escola Nova em defesa da democracia e da ciência.

Lembramos que Paul Natorp (1913) fundamentou e definiu o conceito de Pedagogia Social como sendo a educação do indivíduo, que estava condicionada socialmente às condições sociais da cultura e às condições culturais da vida social. De facto, o termo “pedagogia” não significava somente a educação da criança, mas sim referia-se à obra inteira de elevação do homem ao alto da plena humanidade. Assim a pedagogia social não era a educação do indivíduo isolado, mas sim do homem que vive em uma comunidade, porque a sua finalidade era comunitária -socialização (QUINTANA CABANAS, 1997). Ou seja, ninguém educa ninguém, como tão pouco ninguém se educa a si mesmo, já que os homens educam-se em comunhão, mediatizados pelo mundo a que pertencem. Desta forma, a pedagogia constituía-se numa ciência social, atrelada a outras áreas do saber (NATORP, 1913: 97).

Se uma concepção de educação social pressupõe uma concepção de homem, no seu papel e participação na sociedade e das suas relações com os

outros homens é também perante uma situação política no sentido mais amplo do termo que nos situamos no campo do “social” (pedagogia social) (QUINTANA CABANAS, 1997: 73-75). Sabemos que toda a educação (social) depende de uma opção política, quer se trate de creditações, currículo, métodos, programas, ou ainda daquilo que a sociedade espera da educação, que será diferente conforme os regimes políticos. Assim, para o nosso escolanovista, a educação jamais é neutra, já que a longo prazo, ela é mesmo a mais importante realidade política, visto que por ela a geração de hoje forma a de amanhã. É claro que neste sentido a dimensão política é óbvia, como também é clara a sua posição pelos valores progressistas, por uma sociedade mais justa, mais solidária e mais democrática e mais bem formada/qualificada.

Por outro lado as práticas desenvolvidas na área da pedagogia social atendiam a uma determinada concepção de sociedade, proporcionando mudanças sociais significativas, ou apenas corroboravam uma perspectiva de manutenção da realidade e do *status quo*, reforçando o determinismo social, em que cada um deve ocupar o lugar que lhe é destinado, mantendo uma estrutura social estabelecida. Estes argumentos eram tidos em consideração na fundamentação da pedagogia social. Ora esta ideia de educação popular e educação social está presente no nosso escolanovista desde a sua permanência na Bélgica, onde as universidades populares eram extensões universitárias das grandes universidades contribuindo para a educação social do povo (MARQUES, 1986: 88). As universidades populares propunham-se cultivar o povo pela educação e intervenção sociocultural, tendo surgido em 1904, antes da implantação da 1ª República, sendo que a primeira é oriunda da Academia de estudos Livres (associação criada em 1889) (BERNARDO, 2013). Todas as suas iniciativas mantiveram-se até ao golpe militar de 1926, momento em que o regime impugnará as tentativas de reforma educativa, perdendo-se a tentativa da educação para todos (inclusiva), do republicanismo e até muitos dos ideais da Escola Nova (CRUZ, 2001).

No ensaio *Pessimismo* (MARQUES, 1986: 30-78) Faria de Vasconcelos defende uma sociedade com características socializantes e, já nessa época, com 22 anos vê que a única saída possível para os seus males estava na educação e na instrução das multidões, no fim da ética individualista e na identificação do interesse particular com o interesse social, unindo a “moralidade e sociabilidade” como sinónimos. Ora naquele ensaio, todo ele perpassado por uma atitude de pessimismo detetamos como o republicanismo difunde e semeia o otimismo histórico de índole iluminista que,

como seu objetivo último, visava extirpar, através da revolução cultural, as raízes da abulia e do decadentismo (MARQUES, 1986: 75-77):

[...] É necessário que o homem se torne uma força ativa e social que colabore com todos os outros fatores sociais na construção do mesmo edifício (p. 75); [...] Cumpra todo o homem o seu dever pelo bem social (p. 76); [...] Eduquem-se e instruem-se as multidões; assegurem-se os direitos ao trabalho e à vida; reforme-se a família segundo as exigências da moral social; suprimam-se todas as instituições parasitárias que exauram as energias dos povos (p. 76); [...] distribuem-se as funções e profissões, sem distinção de sexos, em ordem à sua equivalência moral e económica; faça-se com que o direito harmonize superiormente o tûmulo desigual dos factos sociais contraditórios e que a força esteja só ao serviço da piedade e do amor (p. 77).

Todos estes propósitos voltam a ser referidos em algumas passagens *O Ensino Ético-Social das Multidões* (MARQUES, 1986: 81-93), onde acrescenta que só por uma educação esclarecida com os avanços científicos, seríamos capazes unir a «ciência com a vida» e, por consequência a «[...] solução pacífica da questão social pela moral e pela ciência unidas por uma ideia de solidariedade e de justiça, de verdade e de bem» (MARQUES, 1986: 87). Na sua maneira de ver a escola e a educação e a sua relação com a política e partidos ou movimentos políticos mantinham uma influência, a qual sempre criticou, pois não admitia que as instituições educativas fossem palcos de propaganda de doutrinas e teorias políticas e sociais e, por isso, desfez os mal-entendidos sobre a sua dependência como pedagogo de certa ideologia político-partidária²¹². A sua posição era clara na defesa de

212 Em relação à “repressão fascista” e às principais realizações que sofreram diversas figuras políticas, Rogério Fernandes (1978) aludindo à sua postura política considera que muitos intelectuais, embora menos envolvidos na atividade política da oposição democrática, viram as suas potencialidades cerceadas por um meio político e pedagógico hostil e medíocre, sendo um dos exemplos o de Faria de Vasconcelos. Na verdade, a atitude de Faria de Vasconcelos face à atividade política é resumida por Emílio Costa em 1922: «Conheço Faria de Vasconcelos há perto de vinte anos, e data desse tempo a nossa amizade. Desde então, [...] até agora, nunca soube que ele andasse inativo ou entregue a negócios ou à política». Posição semelhante a de António Ventura, num estudo sobre o Imaginário Seareiro, ao elogiar o prestígio internacional de Faria de Vasconcelos como pedagogo que não era um “ativista político”. Com um temperamento “discreto e reservado”, não polemizava, nem criticava, nem se insurgia publicamente, mas era firme nas suas convicções, nem deixava de pensar ou expressar-se de forma contrária aos

uma escola neutral e laica, sendo certo que subjacente a este ideal estava uma declarada opção ético-política, que o regime instaurado a 28 de maio de 1926 não conseguiu alterar as suas convicções alicerçadas desde os tempos da sua juventude. Essa sua postura está bem evidente na sua integração no Grupo da Seara Nova e, principalmente nas ações socioeducativas e sociocomunitárias realizadas na Universidade Popular, instituição absolutamente neutra em matéria política ou religiosa, ou dito de outra forma, laica e progressista, que agregava um conjunto de colaboradores que, em palavras de Filomena Bandeira (2003: 1399) consistia «[...] um conjunto de intelectuais, formas de pensamento e intervenção social da mais ativa tradição democrática republicana». O espírito de iniciativa, a prática da liberdade e os valores defendidos por Faria de Vasconcelos expressam por si um pedagogo do social que deseja vê-los postos em prática na escola e comunidade e que só tinham e têm sentido numa sociedade aberta, participativa e democrática²¹³.

Na verdade, as políticas públicas republicanas relacionavam as questões sociais (e assistenciais) à perspectiva da educação, numa nova postura de escolarização de toda a população, fundamentada em novos preceitos e à qual se integrava a pedagogia social, entendida esta como um processo de democratização e do acesso ao ensino de uma maneira em que o sujeito pudesse desenvolver outras habilidades. Justamente a educação popular e a pedagogia social acompanhavam e integravam essas pretensões que não eram restritos a apenas aos grupos pobres da população, mas sim para todos os coletivos. Tal orientação perpassava os princípios da pedagogia social, já que, por mais que se desse ênfase aos discursos e aos seus propósitos, estava voltado para ações socioeducativas vinculadas aos problemas sociais e culturais das camadas populares.

Por conseguinte, a educação em Faria de Vasconcelos oscilava entre a vertente individual e a social, entre as necessidades de integração e adap-

valores que defendia. Ainda sobre a sua postura política é significativo que, após chegar da Bolívia (inícios de 1921) inseriu-se na *Seara Nova*, que se constituiu oficialmente em outubro desse mesmo ano, não sendo estranho o facto dessa revista se dizer «alheada de qualquer partido político», colocando o interesse coletivo acima do interesse individual. Esse alheamento não impedia que alguns elementos do grupo participassem na governação e de afirmar os seus ideais republicanos, socialistas e democráticos.

213 A mudança política da República para o Estado Novo com a “confiscação” dos valores educativos, foi posta em evidência por António S. Nóvoa em *A Educação Nacional*, e retomada mais tarde na sua análise às relações entre *A Educação Nova e o Estado Novo*, apenas “cerceou as potencialidades” de realização, usando as palavras de Rogério Fernandes (1978), ao referir-se à posição dos defensores das ideias da Escola Nova, entre eles Faria de Vasconcelos, mas nunca as respetivas convicções.

tação a uma ordem de preparação experiencial para a vida e para a sociedade e, paralelamente o desenvolvimento da pessoa e a realização das suas potencialidades. Daí que por detrás do seu projeto educativo está um projeto social que o nosso escolanovista insere no âmbito da Educação Nova, criando homens educados em pleno respeito pelas suas capacidades e interesses individuais (CRUZ, 2001: 141-143). Pretendia uma sociedade formada pelo “homem completo e humano”, que no aspeto individual se desenvolvessem todas as dimensões educativas (a física, a intelectual e a moral) e, no aspeto social, fosse despertado e exaltado em todos os homens «o sentido cívico e social da vida», quer como chefe de família responsável, quer como profissional produtivo e como cidadão no espírito de cooperação (MACHADO, 2016).

A partir de 1921, Faria de Vasconcelos multiplicou-se em iniciativas de educação popular e de educação social, a diversos níveis no seio da Universidade Popular Portuguesa (MARQUES, 2006: 10-11), que era um centro de difusão e formação cívica do homem, em que o civismo era a ação e prática de cooperação e envolvimento municipal. Essas intervenções compreendiam: a organização de Cursos Pedagógicos para as Famílias; a divulgação sintética de um programa concreto de todos os Cursos, em especial o de enfermeiras escolares; cursos de orientação profissional para os trabalhadores, de modo a que se desempenhassem melhor a profissão (profissionalismo) e que a profissão se adequasse às aptidões individuais; criação de escolas municipais (jardins-de-infância, primárias) inspiradas em termos cooperativos; criação de institutos de educação superior para adultos – classes populares (MARQUES, 2006: 37-43); criação de cursos pedagógicos para as famílias e cursos de economia doméstica, recuperando a ideia dos *Clubes de Pais e Mães* e pretendendo abordar o “homem familiar”; elaboração das *Bases para uma Escola Primária Tipo Municipal* a pedido de Alexandre Ferreira, vereador do pelouro da instrução da Câmara Municipal de Lisboa, assim como a organização de campos de jogos, em terreno municipal, e de escolas tipo municipal; propagação e valorização das bibliotecas escolares, bem evidente nas suas ideias *A biblioteca, Nicolau Roubakine e a sua obra*²¹⁴, publicado nos *Anais das Bibliotecas e Arquivos*

214 Faria de Vasconcelos considera a obra gigantesca de Roubakine uma verdadeira Universidade Popular por correspondência. Ele próprio conhece pessoalmente o Dr. Nicolau Roubakine na Suíça, apresentado por um amigo comum, Adolphe Ferrière, em que a mãe de Roubakine, russa tal como o seu marido, tinha fundado, em 1875, em S. Petersburgo, uma biblioteca popular, destinada à gente do povo, desde os 13 anos de idade (processo alfabetização) (MARQUES, 2006: 51-56).

onde expressa a sua ideia de biblioteca escolar popular para engrandecer a vertente cooperativo e destinadas a dar a cada leitor o livro que correspondesse ao seu tipo ou que ele precisasse (MARQUES, 1986: 91); teatros cívicos, educação cooperativa moral e profissional, as horas de contos para as crianças em sintonia com a ação das bibliotecas escolares; escolas móveis; etc. Faria de Vasconcelos (MARQUES, 2006: 13-20) promoveu ações de atividades à formação dos adultos, nos seus aspetos físicos, intelectuais, morais, sociais, familiares, profissionais e cívicos, criando cursos (básicos) com conteúdos que pudessem ser entendidos por eles e ser-lhes úteis e práticos, além de introduzir métodos ativos (cinema, excursões, debates no contexto laboral), destinados explicitamente a cursos profissionais (específicos), a estudos económicos e sociais, a estudos morais e/ou sociais e a estudos artísticos (VASCONCELOS, 1909).

De facto, a Universidade Popular Portuguesa (MARQUES, 2006: 477-488) abrangia a dimensão individual e social, e nesta a dimensão familiar, profissional e cívica (para a cidadania) levando-nos a uma conceção de educação sob a influência do pragmatismo (W. James e Dewey) e da pedagogia social que não deve ser entendida simplesmente como socialização e preparação para a vida profissional, mas sim uma educação vivida e experienciada, ou seja, um elemento essencial a todo o indivíduo na comunidade. A pedagogia vasconcelosiana apela à iniciativa intelectual do País, às instituições de ensino em articulação com a sociedade, em geral, para que encetasse uma «obra de regeneração», assente na educação moral e social, de forma que pensamento-vida formassem «corações e espíritos de eleição» (MARQUES, 2006).

Neste âmbito da educação popular (MARQUES, 2006) realçamos o papel do pedagogo albicastrense como delegado da Universidade Popular Portuguesa no 1.º Congresso Nacional Cooperativista, promovido pela Federação Nacional das Cooperativas, onde aborda a *Organização e Funcionamento de uma Escola Primária Tipo*. Apesar do anarquismo estar muito em voga, desde os finais do séc. XIX, e Faria de Vasconcelos ter manifestado nos primeiros ensaios ideais vindos dessa corrente, aposta pela crença na bondade da pessoa humana, na defesa dos direitos de liberdade e de igualdade, na atitude perante os valores religiosos, na defesa do cooperativismo, etc. Muitos destes valores e ideias foram defendidos por outras correntes de pensamento filosófico-pedagógico, que tiveram influência no nosso pedagogo albicastrense.

A par das dificuldades propriamente educativas que a educação popular encerrava, o nosso escolanovista encontrou muitos obstáculos políticos,

económicos e sociais. Porém, a sua atividade social, comunitária e cultural representou um contributo decisivo para aquela instituição de educação popular, aliado ao ideal da instauração de uma sociedade mais justa, mais solidária, mais humana – expressão que manifesta, sobretudo, em muitas das suas conferências. Em várias partes da sua obra defende e dá importância à razão de ser de uma educação adulta e formação contínua, insistindo na conceção inovadora do “homem profissional”, baseado no valor cívico da profissão, e daí o papel que realizou no Instituto de orientação Profissional.

O nosso pedagogo acreditava no poder libertador e regenerador da educação, e por conseguinte acreditava que quanto mais instruído for o trabalhador mais realizado humanamente se sentirá, mais produtivo será o seu trabalho e, portanto, mais útil à sociedade. O seu ideário visa não só incrementar o saber das pessoas, mas também aspirar a elevar a vida íntegra dos setores da sociedade, em especial os menos cultivados e vulneráveis. Assim, a Universidade Popular Portuguesa, com finalidades educativas, sociopedagógicas e socioculturais, constituía-se em «centros de difusão de conhecimentos e de vida espiritual do povo» (MARQUES, 1986), defendendo aí uma conceção de educação – integral – em consonância com o conjunto da sua obra, onde, além de criticar os métodos tradicionais, valoriza os métodos ativos e realça a importância social da profissão.

Encerrar... com algumas ideias genéricas

O ‘cientista do social’ albicastrense atribuiu uma importância fundamental ao ambiente em que a educação se processa e onde o educando se desenvolve. Por isso, insistiu que o ensino devia provir da própria vida, a partir da realidade concreta, ligando a educação ao mundo da experiência, à ação e representações, na sua maneira de ver as coisas e, ainda aos interesses do educando/aluno. Deste modo, o educador devia respeitar as leis do desenvolvimento psicológico da infância. A libertação da criança era a palavra de ordem da pedagogia nova e inscrevia-se na linha da emancipação geral do homem na época. Neste processo, o nosso pedagogo deposita confiança nos educandos, na aptidão para se formarem a partir deles próprios e no respeito pela sua natureza (*‘A alocação aos jovens’* é o substrato desta sua intenção). Por isso defendeu a educação baseada nas tendências, usando métodos ativos, uma educação genética e uma pedagogia diferenciada. A sua proposta educativa, profundamente marcada pela Educação Nova e pela lógica da pedagogia científica moderna, assentava numa educação integral, no sentido do desenvolvimento do educando e

da sua personalidade, ancorando-se a escola numa «[...] cultura das aptidões características do educando, sem descuidar as outras forças materiais e espirituais, sem desprezar nenhuma faculdade ou possibilidade» (VASCONCELOS, 1921a: 17).

Por outro lado, a educação popular para o nosso escolanovista constituiu um movimento não estruturado de formação comunitária e dos adultos e jovens profissionais, com meios específicos, pois as suas práticas aconteciam de forma espontânea, tendo em conta as iniciativas dessas pessoas e/ou de grupos. Essas atividades eram utilizadas por qualquer instância/instituição que promovesse a educação e/ou cultura. Esta sua perspectiva identifica-se com a pedagogia social ao procurar legitimar e reconhecer a área de intervenção socioeducativa e cultural, perante os meios e instituições legais: «a educação social tem um caráter mais sério é a Bolsa do trabalho a princípio simples casas de crédito, depois órgãos de defesa dos interesses profissionais e hoje centros ativos do desenvolvimento material, intelectual e moral da classe operária» (MARQUES, 1986: 91). Podemos dizer que esta é a principal característica da educação social e que a difere da educação popular (QUINTANA CABANAS, 1997). Contudo, é possível verificar que as pesquisas desenvolvidas em ambos tipos de educação (social e popular) consideram como *locus* de investigação a educação (social e comunitária), mas com diferentes maneiras de intervenção e de ação (os seus agentes e atores), em função da tipologia dos diversos grupos sociais. Acreditamos que a peculiaridade da pedagogia social frente à educação popular em Faria de Vasconcelos é, justamente, a promoção do homem, a profissionalização dos trabalhadores no mercado de trabalho e dos educadores que atuam em diferentes espaços socioeducativos (não formais).

Portanto o nosso escolanovista ao definir-se como «formado e treinado no trabalho da investigação da psicologia experimental», não se ocupou com análises filosóficas profundas, pois «É já na vida que se continua a educação e instrução do povo» (MARQUES, 1986: 90). Propõe uma escola organizada sobre princípios essencialmente humanos, afastada dos conceitos de classe, de partido e filosofias, ou seja, pretendia «fazer ciência, moral e homens para a vida na escola e fora dela» (MARQUES, 1986: 93). Além disso, defendeu sempre que a única política era a política pedagógica, a dos interesses gerais e nacionais em matéria de educação, a política das grandes diretrizes e princípios para o ensino. Daí confiar na Proposta de Bases de reforma do Ensino (1923) que considerou uma medida necessária para a solução dos problemas da educação nacional (MACHADO, 2016). Politicamente adotou como adquirido o ponto de vista democrático que

conciliava a exigência do respeito das pessoas e a consideração pelas necessidades sociais. Nas suas obras não encontramos um discurso politicamente partidário, nem sequer político no sentido restrito, embora, em alguns escritos se subentenda implicações políticas. Do seu discurso pedagógico, das amizades que cultivou (nacionais e internacionais) e da colaboração que manteve com instituições diversas, percebemos qual a sua postura política como homem interveniente, que nunca permitiu que o discurso político prevalecesse no seu discurso pedagógico.

Já no período do Estado Novo, com condições políticas adversas às suas, se por um lado parece reinserido de uma forma aparentemente pacífica, apesar do seu tato em saber lidar com as situações mais adversas e conciliadoras, sentimo-lo num relativo isolamento e alguma perseguição, ou seja, postergado para segundo plano na vida pedagógica e académica, por incómodas serem as suas ideias (NÓVOA, 1988). Mesmo assim, profere conferências nos liceus, escolas normais elementares e escolas técnicas, e leva a cabo ações de intervenção e cooperação com diversos estabelecimentos de ensino, colabora em diversas publicações, com as forças armadas, no projeto a nível nacional sobre orientação escolar, etc. Contudo, refugia-se mais na publicação de temas de didática inofensivos para a ideologia do novo regime. Se a ditadura não lhe proíbe a publicação da *Revista Escolar*, que dirigia a partir de outubro de 1925 (até 1935), a verdade é que, institucionalizada a censura, o seu desinteresse é manifesto, pois nada lá escreve a partir de 1932, e durante esse ano apenas um pequeno artigo. Nota-se um claro desencanto com a situação, fazendo aí publicar essencialmente temas de legislação ou artigos traduzidos de autores estrangeiros, embora não deixe de ser interessante verificar-se que muitos desses artigos sejam de teóricos da Educação Nova. Também, o seu Instituto de Orientação Profissional foi objeto de uma sindicância da polícia política, e encerrado o Instituto de Reeducação Mental e Pedagógica, criado em 1929.

Diga-se o que se disser do autor, das suas ideias, das suas realizações, ou da sua mensagem, a verdade é que da sua rica personalidade foram deixados traços marcantes na sua extensa obra. Conhecedor invulgar do que a nível internacional se passava no campo da educação e da orientação profissional (psicotécnica, pedotécnica) desenvolveu entre nós uma intensa obra de divulgação dos novos ideais educativos (ação didática), da valorização da educação popular (MARQUES, 2006: 10) ancorada à educação social, constituindo-se num apóstolo da Educação Nova. Foi um pedagogo renovador das ideias pedagógicas em Portugal, com um trabalho colossal na montagem do Instituto de Orientação Profissional e no progressivo aper-

feiçoamento dos métodos aí realizados, convertendo-a numa instituição das mais prestigiadas da Europa. De facto, baseou-se sempre na educação do homem para que este fosse livre, promovendo-lhe uma consciência cívica, social e moral, que lhe garantisse a sua promoção (pessoal, profissional) e/ou a superação no seu lugar histórico/social na sociedade. O civismo que difundiu está embrenhado de uma ação e prática de educação social, com a promoção ativa de um ambiente comunitário municipal no qual todos os cidadãos cooperam e participam na obra comum, sem sectarismos e orientações partidárias fanáticas.

Bibliografia

- ABBAGNANO, N. & VISALBERGHI, A. (1964). *Historia de la Pedagogía*. México: FCE
- ALVES, M. (1967). *A ação pedagógica de Faria de Vasconcelos*. Tese de Licenciatura Ciências Históricas e Filosóficas. Faculdade de Letras de Coimbra. Coimbra: UC/FL
- BANDEIRA, Filomena (2003). Vasconcelos Cabral Azevedo, António Sena Faria de. In: NÓVOA, A.S. (dir.), *Dicionário de Educadores Portugueses* (p. 1397-1404). Porto: ASA
- BERNARDO, L. M. (2013). *Cultura Científica em Portugal. Uma perspetiva histórica*. Porto: Publicações da Universidade do Porto
- BOWEN, J. (1992). *Historia de la Educación Occidental*. Tomo III: El Occidente Moderno, Europa e el Nuevo Mundo (siglo XVII-XX). Barcelona: Herder
- BROYER, J. A. (1976). William James. Theory of Education. In R. Corti (ed.), *The Philosophy of William James* (p. 261-282). Hamburg: Meiner-Verlag.
- CAMBI, Francisco (1999). *História da pedagogia* (trad. Álvaro Lorencini). São Paulo: Fundação Editora da UNESP/FEU.
- CHERRYHOLMES, C. (2002). James's Story of the Squirrel and the Pragmatic Method. In: J. Garrison, R. Podeschi & E. Bredo (eds.), *William James and Education* (p. 89-96). New York: Teachers College Press.
- CUNHA, António Augusto Oliveira (1997). Faria de Vasconcelos: pensamento e ação pedagógica. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- 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), p. 139-148.

- DEWEY, J. (1993). *La reconstrucción de la filosofía*. Barcelona: Planeta-Agostini
- (2000). *La miseria de la epistemología. Ensayos de pragmatismo*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- FERNANDES, R. (1978). *O Pensamento Pedagógico em Portugal*. Lisboa: ICALP
- FERRIÈRE, Adolphe (1915). Préface. In A. S. Faria de Vasconcelos, *Une école nouvelle en Belgique*. Paris e Neuchâtel: Delachaux & Niestlé e Librairie Fischabacher.
- FROH, J.J. (2004). The history of positive psychology: Truth be told. *The Psychologist*, 16 (3), p. 18-20
- GAIBLE, S.L. & HAIDT, J. (2005). What (and Why) is Positive Psychology? *Review of General Psychology*, 9 (2), p. 103-110
- GILBERT, R. (1977). *Las ideas actuales en Pedagogía*. México: Grijalbo
- GOMES, J. F. (1980). A. Faria de Vasconcelos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XIV, p. 231-255.
- (1984). *Estudos de História e de Pedagogia*. Coimbra: Almedina
- GUICHOT, V. (2010). Bases pedagógicas de la Escuela Nueva. In: J.R. Bérrio & Carmen Sanchidrian (coord.s), *História y Perspetiva Actual de la Educación Infantil*. Barcelona: Editorial Graó
- HOOKE, Sidney (2000). *John Dewey. Semblanza intelectual*. Barcelona: Paidós Educador
- JAMES, W. (1984). *Pragmatismo*. Buenos Aires: Orbis
- (2000). *Pragmatismo. Un nuev onombre para viejas formas de pensar*. Madrid: Alianza.
- MACHADO, Teresa S. (2016). Faria de Vasconcelos: Um pioneiro no movimento da Escola Nova na Europa e na América Latina. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, Vol. 8, n.º 2 (agosto), p. 115-123
- 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
- MEIRELES-COELHO, C. (2005). *Educação contemporânea*. Aveiro: Pub. Univ. de Aveiro

- (2013). *Educação na idade contemporânea: Um roteiro cronológico (1789-1945)*. Aveiro: Pub. Glocal
- NATORP, P. (1913). *Pedagogía Social: teoría de la educación de la voluntad*. Madrid: La Lectura
- NOT, L. (1983). *Las pedagogías del conocimiento*. México: FCE
- NÓVOA, A. (1988). A República e a escola. Das intenções generosas ao desengano das realidades. *Revista Portuguesa de Educação*. I (3), p. 29-60.
- PUIG, J.M. y Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de Pedagogía* (Barcelona), 357, p 60-63
- QUINTANA CABANAS, José M.ª (1997). Antecedentes históricos de la educación social. In: A. Petrus (org.), *Pedagogía Social* (p. 68-91). Barcelona: Ariel
- RORTY, R. (1979). *Philosophy and the Mirror of Nature*. Princeton: Princeton UnivPress
- ROUSSEAU, J.J. (1973). *O Emilio*. Madrid: Fontanella
- SCHILLER, F. C. S. (2005). *Studies in Humanism*. Londres: Elibron Classics
- SHOOK, J. R. & MARGOLIS, J. (eds.) (2006). *A Companion to Pragmatism*. Oxford: Blackwell
- TRILLA, J. (coord.) et al. (2001). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del Siglo XXI*. Barcelona : Ed. Graó
- VASCONCELOS, A. S. Faria de (1915). *Une école nouvelle en Belgique*. Paris e Neuchâtel: Delachaux & Niestlé e Librairie Fischabacher
- (1909). *Lições de pedologia e pedagogia experimental*. Lisboa: Antiga Casa Bertrand - José Bastos e C.ª Editores.
- (1921a). *Problemas Escolares*. 1.ª série. Lisboa: Seara Nova
- (1921b). A lição do canal. *Revista Seara Nova*, 15 de outubro, p. 17-18.
- (1921c). As características de educação contemporânea. *Revista Seara Nova*, novembro, 65-71.
- WAAL, Cornelisde (2005). *On Pragmatism*. Belmont: Thomson Wadsworth