

[314]

ESCOLA NOVA DE FARIA DE VASCONCELOS:

UMA UTOPIA NO SÉC. XX PARA A EDUCAÇÃO NO SÉC. XXI

Madalena Luzia Duarte e Carlos Meireles-Coelho
Universidade de Aveiro, Aveiro

[Resumo] *Faria de Vasconcelos* no livro *Une école nouvelle en Belgique (1915)* descreveu a experiência pedagógica de uma escola nova considerada modelo (1912-14) dando a oportunidade a Adolphe Ferrière, fundador do Bureau International des Écoles Nouvelles, para, a partir dela, enunciar no prefácio os trinta princípios segundo os quais era possível reconhecer uma «escola nova». Esta escola centrava-se na aprendizagem dos alunos a partir dos seus próprios interesses, numa pedagogia diferenciada orientada por um ensino individualizado. Pretende-se comparar a prática exercida nesta escola com a teoria descrita naqueles 30 princípios e as perspectivas de hoje para a educação do século XXI.

Introdução

Faria de Vasconcelos (1880-1939), um português nascido em Castelo Branco, criou em 1912 em Bierges, na Bélgica, uma escola nova. A sua obra *Une école nouvelle en Belgique* (Vasconcellos, 1915) deu a oportunidade a Adolphe Ferrière (1879-1960), fundador do Bureau International des Écoles Nouvelles (1899), para enunciar 30 princípios segundo os quais era possível reconhecer uma «escola nova».

Até que ponto esta escola modelo do princípio do séc. XX responde à utopia para a educação do século XXI?

1. A escola nova de Faria de Vasconcelos e os 30 princípios enunciados por Ferrière

Pretende-se estabelecer uma comparação entre a prática exercida em Bierges (1912-1914) descrita por Faria de Vasconcelos (V) em *Une école nouvelle en Belgique* (Vasconcellos, 1915) e a teoria descrita nos princípios enunciados por Ferrière (F) no prefácio da mesma obra (Ferrière, 1915):

1. Na escola de Bierges as necessidades e interesses da criança eram o ponto de partida para a aprendizagem (V). — A escola nova é um laboratório de pedagogia prática (F).

2. Os alunos viviam em regime de internato, possuindo a escola uma casa de habitação, dois pavilhões para aulas

e espaços agrícolas onde desenvolviam as suas atividades manuais relacionadas com o campo (V). — A escola nova é um internato (F).

3. A escola de Bierges, a primeira escola nova a ser fundada na Bélgica, ficava no campo. (V). — A escola nova está situada no campo (F).

4. Existiam espaços destinados às atividades a desenvolver e espaços para habitação. Os quartos eram decorados com desenhos feitos pelos próprios alunos de modo a conferir um grau de maior intimidade e familiaridade. Os alunos dormiam em grupos de 4-5 de idades diferentes. Enquanto não se construíam edifícios apropriados, os locais existentes foram acrescentados (V). — A escola nova agrupa os alunos em casas separadas (F).

5. Faria de Vasconcelos, apesar de ser defensor convicto da coeducação, não conseguiu introduzi-la em Bierges pois considerou que era perigoso num país onde as questões escolares eram postas com uma extraordinária aspereza e onde a coeducação não tinha antecedentes que justificassem esta medida (V). — Há coeducação dos sexos (F).

6. Os trabalhos manuais eram muito valorizados e diversificados de forma a desenvolver múltiplas oportunidades para a criança agir e era através deles que as crianças revelavam tendências e aptidões particulares, no sentido de serem orientadas (V). — A escola nova organiza trabalhos manuais para todos os alunos (F).

7. Eram desenvolvidos trabalhos manuais (tecelagem, olaria, modelagem, encadernação, trabalho com madeira e ferro...) que contribuíam para o desenvolvimento físico e intelectual, de competências de observação, comparação, imaginação e estimulavam o espírito de iniciativa e construtividade. Eram os alunos que tratavam dos animais da escola: vacas, galinhas, coelhos, patos, porcos, etc. (V). — Entre os trabalhos manuais, a marcenaria ocupa o primeiro lugar. A cultura da terra e a criação de pequenos animais entram na categoria das atividades ancestrais de que todas as crianças gostam e que deveriam ter ocasião de executar (F).

8. As aulas resultavam de um esforço individual mas também coletivo dos alunos, sendo feito um apelo às suas atividades físicas, manuais e sociais em que todos participavam no trabalho de preparação e organização das aulas (V). — Ao lado de trabalhos regulamentados, é dado lugar a trabalhos livres que desenvolvem os gostos da criança, despertam o espírito inventivo e engenho (F).

9. Duas vezes por semana havia ginástica dada por um jovem médico, entusiasta da educação física que, para além de exercícios respiratórios, promovia exercícios individuais, de carácter terapêutico, adaptados a cada criança, à sua idade, constituição e desenvolvimento. Estas aulas eram ao ar livre e de preferência em tronco nu. Os jogos e os desportos eram praticados por todos os alunos, todos os dias depois da sesta, durante duas a duas horas e meia (V). — A cultura do corpo é assegurada pela ginástica natural, feita com o corpo nu ou, pelo menos, com o tronco nu, e ainda pelos jogos e desportos (F).

10. Os alunos faziam frequentes passeios, excursões e acampamentos. Estas atividades eram praticadas em todas as estações do ano e iam a pé, de bicicleta ou de comboio. (V). — As viagens, a pé ou de bicicleta, com acampamento em tenda e refeições preparadas pelas próprias crianças, desempenham um papel importante na escola nova (F).

11. Em Bierges a cultura geral e especialização profissional completavam-se e entrelaçavam-se. A cultura geral era necessária ao enriquecimento da inteligência e ofício do profissional e dirigia-se ao espírito, fonte de toda a atividade. No entanto não se deve confundir cultura geral com cultura

enciclopédica. Não se pretendia que os alunos acumulassem factos na memória mas que compreendessem o espírito de investigação, baseado no método científico em que chegavam às noções científicas partindo de experiências simples, dados conhecidos, factos correntes. Iam do concreto para o abstrato, do particular para o geral (V). — Em matéria de educação intelectual, a escola nova procura abrir o espírito por meio de uma cultura geral de preferência a uma acumulação de conhecimentos memorizados (F).

12. No sentido de um desenvolvimento pessoal, aquisição de conhecimentos e preparação para a vida eram tidas em conta as necessidades, os interesses, as virtualidades, e as aptidões de cada aluno. Havia uma instrução geral adaptada às capacidades e necessidades individuais, e, a partir de certa idade, tendo uma orientação profissional (V). — A cultura geral é completada por uma especialização, primeiro espontânea, cultura dos gostos preponderantes de cada criança, e depois sistematizada de modo a desenvolver os interesses e faculdades do adolescente num sentido profissional (F).

13. Partia-se da realidade para adquirir experiência em que a criança era posta em contacto com as formas de vida e trabalho humano, tendo a oportunidade de visitar fábricas, minas e museus. Quando não podiam efetuar observações diretas utilizavam coleções. Os trabalhos manuais eram muito valorizados e representavam uma iniciação à vida prática (V). — O ensino é baseado nos factos e nas experiências. A aquisição dos conhecimentos resulta de observações pessoais (visitas a fábricas, trabalhos manuais, etc.) ou, na falta disso, de observações de outrem recolhidas nos livros. A teoria segue sempre a prática, nunca a precede (F).

14. Em Bierges a instrução era essencialmente educativa, apelava à colaboração ativa, à curiosidade e ao interesse dos alunos. Ensinava-se o menos possível, fazendo com que os alunos descobrissem o mais possível por um esforço pessoal de pesquisa e descoberta (V). — O ensino é baseado também na atividade pessoal da criança (F).

15. Os assuntos a tratar eram tirados da realidade que envolvia a escola, da observação direta e experiência dos alunos, de temas referentes à sua vida pessoal, à vida escolar, aos animais,

homens, plantas e coisas que faziam parte do meio. Os assuntos eram escolhidos livremente pelo aluno, ou pelo professor com o aluno, ou pelo professor com a turma. Os alunos liam diariamente os jornais de modo a poderem debater o que acontecia fora da escola (V). — O ensino é baseado nos interesses espontâneos da criança. As notícias da escola e do que acontece fora dela dão lugar a lições ocasionais e a discussões, quer entre os mais velhos quer entre os mais novos, que ocupam na escola nova um lugar de destaque (F).

16. As aulas eram sustentadas por um trabalho de carácter individual de investigação de documentos, recorrendo a observações, experimentações, constatações e notas pessoais. Esta investigação podia ser feita em qualquer lugar, laboratórios, oficinas, no campo. No tempo consagrado ao estudo (das 16 às 18h) a criança passava a limpo, em cadernos próprios, a lição preparada em classe, por si, pelos seus camaradas e pelo professor. As coleções eram muito utilizadas e consideradas indispensáveis. Uma vez por mês, um aluno e um professor faziam uma conferência sobre um assunto à sua escolha (V). — O trabalho individual do aluno consiste numa pesquisa (nos factos, nos livros, nos jornais, etc.) e numa classificação (segundo um quadro lógico adaptado à sua idade) de documentos de todas as espécies, assim como em trabalhos pessoais e na preparação de conferências a fazer na aula (F).

17. As aulas envolviam um trabalho de carácter coletivo em que as perguntas, as respostas e a discussão dos trabalhos eram feitas na turma, assim como a comparação e correção das observações feitas em presença do [que foi] estudado. A organização sistemática da lição era feita mediante a classificação do que foi observado, ordenação definitiva dos documentos, observações e experiências reunidas (V). — O trabalho coletivo consiste numa troca e numa ordenação ou elaboração lógica em comum dos documentos particulares (F).

18. As aulas eram dadas de manhã, reservando-se a parte da tarde para a realização de trabalhos manuais, excursões, preparações e deveres pessoais, embora isto pudesse ser alterado mediante as necessidades e interesses dos alunos (V). — Na escola nova, o ensino propriamente dito limita-se à parte da manhã (em geral, das 8h ao meio dia). À tarde, durante uma ou duas horas, conforme

a idade, das 16h30 às 18h, tem lugar o “estudo” pessoal. As crianças com menos de dez anos não têm deveres para fazer sozinhas (F).

19. Era destinada uma manhã inteira ou parte da manhã ao estudo da mesma área ou do mesmo grupo de áreas com relações entre elas, de forma a permitir aos alunos e professores aprofundar o assunto que estudavam e de o tratar convenientemente sob diferentes aspectos (V). — Estuda-se poucas áreas por dia, uma ou duas apenas. A variedade nasce, não dos assuntos tratados, mas da maneira de tratar os assuntos, sendo postos em funcionamento, alternadamente, diferentes modos de atividade (F).

20. Era estabelecida uma verdadeira concentração do trabalho sobre um número restrito de áreas ao mesmo tempo, para evitar a dispersão e dissipação da atenção, cujos resultados eram considerados penalizadores no ponto de vista da formação do espírito, carácter e aquisição de conhecimentos (V). — Estuda-se poucas áreas por mês ou por trimestre. Um sistema de cursos, análogo ao que regula o trabalho na Universidade, permite a cada aluno ter o seu horário individual (F).

21. A educação física e intelectual orientavam-se para a educação moral e social. Eram desenvolvidas atividades para que os alunos adquirissem qualidades ao nível do carácter, espírito de iniciativa, autonomia e responsabilidade pessoal. O meio era fulcral para este desenvolvimento e esta organização social era obra das crianças para desenvolverem a autonomia, o chamado regime de autogoverno (*self-government*) (V). — A educação moral, como a educação intelectual, deve fazer-se, não de fora para dentro, pela autoridade imposta, mas de dentro para fora, pela experiência e pela prática gradual do sentido crítico e da liberdade. Baseando-se neste princípio, algumas escolas novas aplicaram o sistema da república escolar («*self-government*» escolar) (F).

22. Os cargos inerentes à vida social da escola eram distribuídos em reuniões trimestrais. A assembleia dos alunos destinava os titulares das numerosas funções e nomeava para o trimestre seguinte um presidente que tinha por tarefa velar pela ordem geral e pela execução das decisões da assembleia, representar os alunos nas reuniões das comissões de pais, coordenar o esforço

de todos, estabelecer elos, ligações indispensáveis entre as diferentes funções e resolver conflitos que pudessem surgir. O sistema do autogoverno não se aplicava integralmente às crianças dos 7 aos 9 anos, porque se encontravam num estágio de evolução em que preferiam o regime patriarcal ou familiar (V). — Na falta do sistema democrático integral, a maioria das escolas novas são constituídas como monarquias constitucionais: os alunos procedem à eleição dos chefes, ou prefeitos, que têm uma responsabilidade definida (F).

23. Para além dos cargos trimestrais, havia outros rotativos para que todos por lá passassem e pudessem adquirir hábitos elementares de ordem e limpeza, espírito de iniciativa e sentido das responsabilidades (V). — Cargos sociais de todas as espécies podem permitir realizar uma entreaajuda efetiva. Esses cargos para o serviço da comunidade são confiados alternadamente a todos os pequenos cidadãos (F).

24. Era dada grande liberdade à criança, eliminando toda a disciplina autoritária que pretendesse impor hábitos morais de que não compreendesse nem a razão nem a finalidade. Procurava-se que cada um tivesse uma regra interior, resultado das suas experiências pessoais e da adaptação espontânea à vida escolar e social (V). — Os prémios ou sanções positivas consistem em oportunidades dadas aos espíritos criativos para aumentar a sua capacidade criadora. Aplicam-se aos trabalhos livres e desenvolvem deste modo o espírito de iniciativa (F).

25. Os castigos degradantes e humilhantes não existiam, não querendo dizer que não houvesse sanções. Os alunos eram livres, mas responsáveis e deviam medir as consequências dos seus atos e, ao mesmo tempo, procurar repará-las quando fossem nocivas para outros. Cada um passava pela sua própria experiência do bem e do mal. Sempre que era preciso aplicar uma sanção, esta devia ser compreendida pelo aluno, para que sentisse a utilidade e relação lógica que se estabeleciam entre a falta e a sua reparação (V). — Os castigos ou sanções negativas estão em correlação direta com a falta cometida. Quer dizer que visam pôr a criança à altura de, por meios apropriados, atingir melhor, no futuro, o objetivo considerado bom que ela atingiu mal ou que não atingiu (F).

26. Os alunos eram sujeitos a um

sistema de apreciação do trabalho e conduta em que participavam o próprio interessado e os restantes camaradas. Nessas discussões a criança comparava o seu «eu» presente com o seu «eu» passado, fazia um exame de consciência, cada um refletia sobre si e avaliava os seus esforços realizados, mas apreciava também os outros, aprendendo a ser leal, franco, justo, tolerante e benevolente. Estas discussões desenvolviam o espírito crítico da criança, habituando-a a controlar os seus atos e responsabilizando-a pelo que fazia bem. Também fortificava o seu sentimento de equidade, justiça e benevolência (V). — A emulação tem lugar sobretudo pela comparação feita pela criança entre o seu trabalho presente e o seu trabalho passado, e não exclusivamente pela comparação do seu trabalho com o dos seus companheiros (F).

27. O belo, o verdadeiro e o bom formavam a união sagrada das forças morais. Por isso não se podia isolar a formação do gosto, a iniciação estética e a cultura artística da vida escolar. A educação artística podia fazer-se indireta ou diretamente. Na base desta educação cultivava-se a ordem e limpeza dos objetos e divisões da casa. Fora da escola, a natureza e tudo o que a constituía (árvores, flores, campos...) era considerado um inesgotável tesouro de emoções. Ensinava-se a criança a observar a natureza e a amá-la. Era organizada anualmente uma exposição denominada «salão dos independentes», visitada por pais e amigos. Promoviam-se atividades culturais: exposições de pintura, escultura, concertos mensais da Ópera de Bruxelas e teatro clássico. Na escola havia sessões de leitura e conferências feitas por eles ou para eles. Os mais novos faziam representações teatrais (V). — A escola nova deve ser um meio de beleza, como escrevera Ellen Key (F).

28. Todos aprendiam canto e faziam parte do coro, expressando as suas qualidades em festas e concertos que se organizavam na escola (V). — A música coletiva, canto ou orquestra, exerce a mais profunda e mais purificadora influência naqueles que a amam e que a praticam. As emoções que ela cria não deveriam faltar a nenhuma criança (F).

29. As crianças gostavam que lhes fizessem uma leitura, que lhes contassem uma história. Voz e gestos davam mais vida à ação. Para desenvolver este gosto havia sessões de leitura: a hora

dos contos, à tarde, para os mais novos e as leituras da noite para os do meio e os mais velhos (V). — A educação da consciência moral consiste principalmente, nas crianças, em narrativas que provocam nelas reações espontâneas, autênticos juízos de valor que, repetindo-se e acentuando-se, acabam por ligá-las entre si e com os outros. É esse o objetivo da “leitura da noite” da maior parte das escolas novas (F).

30. A educação moral partia da experiência de cada aluno para organizar a sua vida moral e realizar pelos seus próprios meios e esforço pessoal uma existência conforme ao ideal de bondade, verdade e beleza. A criança fazia um exame de consciência, refletindo sobre si e avaliando os seus esforços realizados, mas também apreciando os outros, desenvolvendo a lealdade, justiça, franqueza, tolerância e benevolência (V) — A educação da razão prática consiste principalmente, nos adolescentes, em reflexões e estudos sobre leis naturais do progresso espiritual, individual e social (F).

Para que uma escola fosse considerada nova, devia satisfazer a, pelo menos, 15 dos 30 requisitos definidos pelo Bureau Internacional des Écoles Nouvelles. Ferrière denominou a escola de Bierges como sendo «uma Escola nova modelo» (Ferrière, 1915). Apesar de não ser mista, com coeducação de sexos, por então não ser permitido na Bélgica e de não ter (ainda) casas unifamiliares separadas para grupos de 10 a 15 alunos, esta escola satisfazia a 28,5 dos 30 requisitos. (Meireles-Coelho *et al.*, 2006).

2. Faria de Vasconcelos e desafios para a educação no século XXI

Faria de Vasconcelos opunha-se ao enciclopedismo da escola tradicional. Em Bierges, o conhecimento era construído a partir da observação e da experiência. Os trabalhos manuais eram considerados como «um meio de exprimir as ideias e de satisfazer as necessidades pessoais ou necessidades do meio social no qual a criança se desenvolve, vive e trabalha. Ensinar-lhe a servir-se das mãos, dos utensílios, dos produtos, para criar coisas úteis, é ensinar-lhe como as criar na vida que se alarga à volta da escola» (Vasconcellos, 1915). O professor assumiu o papel de orientador, tendo em conta as necessidades,

interesses e aptidões de cada aluno, promovendo um trabalho individualizado entendido como «um trabalho adaptado a cada indivíduo, porque será ele próprio a executá-lo em condições bem precisas. [...] Não consiste [...] em fazer executar individualmente a mesma tarefa por todos, mas em escolher para cada um a tarefa particular que lhe convém» (Dottrens, 1973), baseado no facto de que «todas as crianças são diferentes umas das outras» (Dottrens, 1974). Nesta escola a igualdade de oportunidades não era o ensino igual para todos «mas a melhor educação para cada um» (Meireles-Coelho, Ferreira, 2008) fundamentada numa pedagogia diferenciada e individualizada, motivadora e ativa. Faria de Vasconcelos, através da metodologia implementada nesta escola, criou as bases para o ritmo individualizado no ensino, seguido posteriormente no Sistema Winnetka (1914) e no Plano Dalton (1922).

Através da observação do meio, do desenvolvimento de projetos e da realização de diferentes trabalhos manuais, os alunos adquiriam saberes e competências ao nível do «aprender a conhecer» e do «aprender a fazer»; através do self-government aprendiam a «viver em comum» numa relação de cooperação e de respeito com os outros, promovendo capacidades de autonomia e responsabilidade progressivas conducentes ao desenvolvimento do «aprender a ser» num exercício de liberdade responsável. Concluimos, deste modo, que há cem anos, Faria de Vasconcelos já direcionava a sua pedagogia para o desenvolvimento dos 4 pilares preconizados por Delors (1996).

No dealbar do novo milénio continua a imperar o pilar do «aprender a conhecer», quando não do «aprender de cor», sem partir da realidade objetiva, em que o ensino continua a prevalecer sobre a aprendizagem e onde o aluno continua a ter um papel passivo. Mantém-se o paradigma escolar-elitista, que valoriza a obtenção de um diploma em vez da aquisição e desenvolvimento de competências para que cada ser humano possa ser feliz, desenvolva plenamente as suas capacidades ao longo da vida com o apoio do sistema educativo (Cotovio, 2010). Continua-se com um currículo uniforme em que a matriz da homogeneidade impera ainda sobre a matriz da diferença. A escola considera que todos têm de ter a mesma inteligência, a mesma cultura, as mesmas aptidões, as mesmas motivações para

aprender (Baptista, 1999). Educar para a diferença significa valorizar o que cada aluno tem de intrinsecamente diferente e orientar tais diferenças tendo em vista o seu desenvolvimento nos planos pessoal, social, académico e profissional (Cachapuz, 1999). A todos, de forma igual, têm de ser oferecidas as oportunidades de educação e formação, mas sempre de acordo com as necessidades específicas e individuais (Pacífico, 2007). A escola continua centrada no ensino coletivo, com turmas numerosas e um aluno-padrão definido, em que todos são ensinados da mesma maneira, com os mesmos métodos e com os mesmos meios, ao mesmo tempo, tendo os alunos de atingir os mesmos objetivos e adquirir os mesmos conhecimentos, trabalhando ao mesmo ritmo e demorando o mesmo tempo, sem atender à individualidade, aos interesses, às aptidões, às dificuldades, às características e potencialidades próprias de cada aluno. Em vez de desenvolver pensadores, a escola tende a produzir assimiladores, acumuladores, armazenadores e repetidores de informação (Fonseca, 2007).

Contrapondo, verificamos que a escola de Bierges possuía um número limitado de alunos por turma de forma a permitir o conhecimento e acompanhamento de cada aluno e a coesão do grupo. As turmas estavam organizadas em «classes móveis» em que os alunos eram agrupados consoante os seus conhecimentos e capacidades, podendo estar em níveis diferentes em cada área ou disciplina, havendo a preocupação de dar horas suplementares de aula aos que iam mais devagar podendo mesmo dar-se menos horas aos que iam mais depressa, mostrando um grande respeito pelo ritmo individualizado de aprendizagem de cada aluno. Fazia-se «apelo à observação, à experimentação, às pesquisas, às descobertas pessoais das crianças; o que nos interessa é que elas ajam por ela próprias, que pensem por elas próprias» (Vasconcellos, 1915). Não interessava simplesmente ter conhecimentos, mas o fundamental era «saber servir-se deles, saber utilizá-los, saber pô-los em ação (...) fazer compreender à criança a necessidade de trabalhar e de adquirir os meios, não só para conhecer melhor o que ela aprende, mas sobretudo saber utilizá-los para agir» (Vasconcellos, 1915). Esta linha de pensamento de Faria de Vasconcelos encontra-se subjacente na definição de literacia da Unesco (2003) que a definiu como «a capacidade de identificar, compreender,

interpretar, criar, comunicar e calcular, utilizando impressos e materiais escritos associados com diferentes contextos. A alfabetização envolve um processo contínuo de aprendizagem para capacitar o indivíduo para alcançar os seus objetivos, para desenvolver seu conhecimento e potencial, e participar plenamente na sociedade em geral». Em 2011, a Organização para Cooperação Económica e Desenvolvimento (OECD, 2011), no âmbito do «Programme for International Student Assessment – PISA», considera que a literacia é a «capacidade de aplicar o conhecimento e as aptidões em áreas fulcrais e a capacidade para analisar, raciocinar e comunicar eficazmente, interpretar e resolver problemas em situações variadas».

O paradigma europeu (EU, 2000; EU, 2010) alerta para a necessidade de todos os Estados-Membros proporcionarem uma educação de qualidade, criando condições para facilitar o acesso e sucesso de todos e de cada um, promovendo uma formação para o emprego e o trabalho (*job*), com vista à construção de uma cidadania inclusiva e produtiva. Neste âmbito, as escolas deverão transformar-se em centros locais de aprendizagem polivalentes, acessíveis a todos, com base na igualdade de oportunidades de aprendizagem, na promoção de novas competências básicas, na orientação dos currículos para a criatividade, inovação e empreendedorismo, na diversificação de métodos e modalidades de aprendizagem e na orientação e aconselhamento educativo e profissional (Mereles-Coelho e Neves, 2010). Assim conseguiremos caminhar para a utopia necessária de uma educação-formação-aprendizagem para a vida e para o trabalho, investindo no desenvolvimento do pensamento crítico e criativo que irá diferenciar os alunos como futuros cidadãos incluídos na vida social, cultural e económica, e como trabalhadores inseridos no mundo do trabalho responsável, construtor de autonomia. (Duarte, 2010).

Conclusão

A prática educativa desenvolvida por Faria de Vasconcelos na escola de Bierges, na Bélgica, entre 1912 e 1914, enquadrava-se nas perspetivas mais

inovadoras para a educação do seu tempo. Ele construiu uma educação nova que promoveu uma aprendizagem diferenciada de cada aluno; uma educação para a autonomia em que os alunos aprendiam a aprender; uma educação pessoal, moral e social, construída de dentro para fora; uma escola que valorizava o aluno como «pessoa», na qual, mais do que «aprender a conhecer», o aluno «aprendia a fazer» a partir do qual construía o conhecimento, «aprendia a viver com os outros» que o colocava na posição relacional de interdependência em cidadania e «aprendia a ser» que constituía o processo contínuo de construção da sua própria identidade pessoal e de descoberta da identidade coletiva.

Nas escolas do país onde nasceu Faria de Vasconcelos, um século depois, já há quem queira aplicar um pouco da sua pedagogia: mais importante do que ensinar é aprender; mais importante do que a aprendizagem dos conteúdos e os objetivos escolares é o desenvolvimento de competências que permitam uma eficaz inclusão na vida real da sociedade e a aprendizagem permanente ao longo da vida conducente ao desenvolvimento das literacias.

Referências Bibliográficas

Baptista, J. A. (1999). *Aprender por medida*. Porto: Porto Editora.

Cachapuz, A. (1999). *O novo ensino secundário*. In: Azevedo, Joaquim (coord.). *O ensino secundário em Portugal*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 193-199.

Cotovio, Ana Paula (2010). *Aprendizagem de nível 2 em Espanha e Portugal: percursos e equívocos*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Delors, J. et al. (1996) *Learning: the treasure within*. Report to Unesco of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Paris: Unesco / *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. Paris: Unesco. Rio Tinto: Asa, 1996.

Dottrens, R. (1973). *O ensino individualizado*. Barcelos: Editora do Minho. (orig.: *L'enseignement individualisé*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé, 1936).

Dottrens, R. (1974). *Educar e instruir I*. Lisboa: Estampa.

Duarte, M. L. P. (2010). *À descoberta da escola nova de Faria de Vasconcelos*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

EU (2000). *Lisbon Strategy*: Lisbon European council 23 and 24 March 2000: Presidency conclusions / *Estratégia de Lisboa*: conclusões da presidência: Conselho Europeu de Lisboa, 23-24 de março de 2000.

EU (2010) *EUROPE 2020*: A European strategy for smart, sustainable and inclusive growth. / *EUROPA 2020*: Estratégia para um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo.

Ferrière, A. (2012). Prefácio. *Uma escola nova na Bélgica*. Tradução por Carlos Mereles-Coelho, Ana Paula Cotovio e Lúcia Ferreira. Aveiro: Glocal, associação científica internacional.

Fonseca, V. da (2007). *Aprender a aprender: a educabilidade cognitiva*. Lisboa: Âncora.

Mereles-Coelho, C.; Ferreira, A. B. (2008). *Um modelo passado, modelo de futuro para a educação básica em Portugal*. *Actas do VII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação: Cultura Escolar Migrações e cidadania*. Porto: FPCE, Universidade do Porto.

Mereles-Coelho, Carlos; Neves, M. de Fátima (2010). *Aprendizagem ao longo da vida: desafios ao ensino superior para a estratégia EU 2020*. *Actas da I International Conference "Learning and Teaching in Higher Education"*. Évora: Universidade de Évora.

Mereles-Coelho, C.; Rodrigues, A. (2006) *Para uma análise da escola nova de Faria de Vasconcelos (1880-1939)*. *Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*. Uberlândia (Brasil): Universidade Federal de Uberlândia, 4959-4970.

OECD (2011) *Shift Learning because learning keeps changing*: Summary (from PISA): Innovative concept of "literacy".

Pacífico, J. (2007). *Formar para a mudança*. Santos, Paula (coord.). In: *Aprendizagem ao longo da vida no Debate Nacional sobre Educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

UNESCO (2003). *Literacy Assessment and Monitoring Programme*

Vasconcelos, A. Faria de (2012). *Uma escola nova na Bélgica*. Tradução por Carlos Mereles-Coelho, Ana Paula Cotovio e Lúcia Ferreira. Aveiro: Glocal, associação científica internacional. ISBN: 978-989-96173-5-3. (Orig. *Une école nouvelle en Belgique*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé, 1915. Traduções consultadas: – *A New school in Belgium*. With an Introduction by Adolphe Ferrière. Translated from the French by Eden and

Cedar Paul. London: George G. Harrap & Co.,
[1919](#) – *Una Escuela nueva en Bélgica*. Prefacio
de Adolphe Ferrière. Traducción de Domingo
Barnés. Madrid: Francisco Beltrán, [1920](#).)

http://www.ipg.pt/11congresso-spce/atas_SPCE2011_volume4.pdf