



Universidade de Aveiro Departamento de Educação
2010

**Madalena Luzia
Pereira Duarte**

**À descoberta da escola nova
de Faria de Vasconcelos**



**Madalena Luzia
Pereira Duarte**

**À descoberta da escola nova
de Faria de Vasconcelos**

dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação na área de especialização de Formação Pessoal e Social, realizada sob a orientação científica do Doutor Carlos Meireles Coelho, professor da Universidade de Aveiro

Ao meu filho, José Pedro, pelas horas de carinho que não lhe dediquei
Aos meus pais, pelo seu exemplo de vida
Aos meus irmãos, pelo seu grande incentivo e disponibilidade

o júri

presidente

Prof. Doutor Manuel Fernando Ferreira Rodrigues
professor auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Prof. Doutor Ernesto Candeias Martins
professor adjunto da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Educação de Castelo Branco
(arguente)

Prof. Doutor Carlos Alberto Pereira de Meireles Coelho
professor associado do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro (orientador)

agradecimentos

Ao Professor Doutor Carlos Meireles Coelho, pela sua elevada paciência, tolerância e disponibilidade, pelas orientações sábias que me deu e pela amizade que demonstrou durante a realização desta dissertação.

À minha família, que sentiu bastante a falta de tempo, de dedicação, de apoio, da boa disposição e do carinho, e de um modo muito especial à minha querida irmã, que sempre me incentivou e se mostrou disponível para me ajudar neste percurso.

A todos os colegas deste Mestrado pelo espírito de interajuda, solidariedade, amizade e convívio partilhados, muito em particular à Lúcia Proença, ao António Clemente e ao Pedro Duarte, que se tornaram verdadeiros amigos.

A todos os meus amigos que me apoiaram, muito em especial ao António Boloto, à Susana Boloto, à Maria do Carmo Frias e ao Nelson Lemos.

A todos quantos gostam de mim.

palavras-chave

Educação nova, escola nova; pedagogia diferenciada; ensino individualizado; Faria de Vasconcelos; aprendizagem centrada no aluno; métodos activos; metodologia de projecto; método indutivo; desafios para a educação no século XXI

resumo

Faria de Vasconcelos no livro *Une école nouvelle en Belgique* (1915), ainda não traduzido em português, descreve a experiência pedagógica de uma escola nova considerada modelo, no contexto do movimento da Educação / Escola Nova do início do séc. XX. Esta escola assentava num ensino centrado na aprendizagem dos alunos a partir dos seus próprios interesses, numa pedagogia diferenciada orientada por um ensino individualizado, na utilização de métodos activos e da metodologia de projecto que, ao partir da prática para a teoria através do método indutivo, desenvolvia competências para que se tornassem cidadãos activos, autónomos, criativos, responsáveis e críticos. Pretende-se, por um lado, contextualizar e caracterizar a escola nova de Faria de Vasconcelos (1880-1939) e, por outro, comparar os princípios inerentes à sua pedagogia com os desafios do século XX para a educação no século XXI.

keywords

New education, new school; differentiated pedagogic; personal education; *Faria de Vasconcelos*; pupil / student centered learning; active methods; Project methodology; inductive method; challenges for the education in the 21st century (twenty-first century)

abstract

Faria de Vasconcelos' book *Une école nouvelle en Belgique* (1915) not yet translated into Portuguese, describes the pedagogical experience of a new school considered a model, in the context of the New Education / School movement that appeared in the beginning of the 20th century. This school based all its teaching in a pupil/student centered education starting with its own interests, followed by a differentiated pedagogic method guided to an individual monitoring. They used active methods associated to project methodologies which allow students to learn from practice experiences to theory through the inductive method. So students can develop different abilities and are able to become active, autonomous, creative, responsible and critical citizens. On the one hand we intend to contextualize and characterize the new school of Faria de Vasconcelos (1880-1939); On the other hand we compare the inherent principles within his pedagogical theory with the education challenges of the 20th century for education in the 21st century.

mots-clés

Éducation nouvelle, école nouvelle, pédagogie différenciée, enseignement individualisé, Faria de Vasconcelos, méthodes actives, méthodologie de projet, méthode inductive; défis pour l'éducation au XXIème siècle

résumé

Faria de Vasconcelos dans son ouvrage *Une école nouvelle en Belgique* (1915), qui n'est pas encore traduit en portugais, décrit l'expérience pédagogique d'une nouvelle école considérée comme modèle, dans le contexte du mouvement de l'Éducation / École Nouvelle au début du XXème siècle. Cette école a été créée sur une éducation centrée sur l'apprentissage des élèves à partir de leurs propres intérêts, dans une pédagogie différenciée orientée vers un apprentissage individualisé, dans l'utilisation de méthodes actives et de la méthodologie de projet qui, en partant de la pratique vers la théorie à partir de la méthode inductive, développait des compétences pour que les élèves deviennent des citoyens actifs, indépendants, créatifs, responsables et critiques. Il est destiné, d'abord, à mettre en contexte et à caractériser la nouvelle école de Faria de Vasconcelos (1880-1939), et d'autre part, à comparer les principes inhérents à leur pédagogie avec les défis du XXème siècle pour l'éducation au XXIe siècle.

Índice

Introdução.....	17
1. A escola nova de Bierges (1912-1914) de Faria de Vasconcelos (1880-1939)	22
1.1. Contextualização e caracterização do movimento da Educação/Escola Nova	22
1.2. Prática pedagógica da escola nova de Bierges (1912-1914)	35
Organização da escola	36
Educação intelectual, moral e física	38
Escola da experiência do real / Escola e trabalho / Escola activa	41
Centro de interesses / Metodologia de projecto / método indutivo.....	47
Ensino individualizado / pedagogia diferenciada: para todos e para cada um	50
O papel do professor	53
2. Faria de Vasconcelos e desafios para a educação no século XXI	56
2.1. Os pilares da educação em Faria de Vasconcelos e Jacques Delors	56
Aprender a conhecer	57
Aprender a fazer	58
Aprender a viver em comum.....	59
Aprender a ser	62
2.2. A “escola nova” de Faria de Vasconcelos e a Estratégia Europeia 2010-2020	66
Directrizes e desafios da Estratégia Lisboa e Estratégia Europa 2020	67
Do ensino centrado no professor à aprendizagem centrada no aluno.....	69
Do saber adquirido ao desenvolvimento do pensamento crítico e criativo	74
Educação e formação para a vida e para o trabalho.....	76
Conclusão.....	80
Bibliografia	85

Abreviaturas

AF – Adolphe Ferrière (1879-1960)

EU – European Union

Ferrière – Adolphe Ferrière (1879-1960)

FV – Faria de Vasconcelos (1880-1939)

ME – Ministério da Educação

OCDE (OECD) – Organisation de Coopération pour le Développement Economique (Organisation for Economic Co-Operation and Development)

QEQ – Quadro Europeu de Qualificações (2008)

UN – United Nations

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

Introdução

O título desta dissertação, se não fossem as restrições administrativas, seria *À descoberta da escola nova de Faria de Vasconcelos (1880-1939): uma utopia no século XX para a educação no século XXI*.

No dealbar do novo milénio a educação enfrenta novos desafios na construção de uma Europa mais solidária, mais activa, mais sustentável e mais modernizada que deverá investir nas pessoas (na sua felicidade pessoal e inclusão social) e na construção de uma sociedade e Estado de Bem-Estar activo e dinâmico, com a participação solidária de todos (Estratégia Europeia 2000-2010-2020). Há um 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 (Meireles-Coelho e Neves, 2010_e). Só 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, em que o sujeito da aprendizagem é o aluno, promovendo o desenvolvimento humano permanente, apostando na qualidade e excelência, numa perspectiva de inclusão pessoal e social assente no equilíbrio entre o desenvolvimento de todos e o de cada um. No Quadro Europeu de Qualificações (QEQ) a aprendizagem ao longo da vida aparece tipificada em oito níveis sobre o que cada ser humano é capaz de «saber» e «fazer», tendo em consideração o contexto-situação e a autonomia-responsabilidade, com base nos resultados de aprendizagem, descritos em termos de conhecimentos, aptidões (*skills*) e competências (Cotovio, 2010).

A era da globalização em que vivemos tece novas maneiras de actuar e pensar a educação. Entendemos por isso que a globalização implicará “estabelecer uma rede de relações de conhecimentos/saberes, isto é, interrogar a realidade e o próprio conhecimento. Esta forma de aprender supõe uma nova forma de interacção do sujeito com o objecto do conhecimento, novos modos de conhecer, compreender, resolver problemas, tomar deci-

sões e perceber processos. É que o conhecimento constrói-se em espiral, através de relações múltiplas com o próprio saber” (Martins, 2003: 19).

A educação assume assim um papel determinante no desenvolvimento do ser humano e o Relatório Delors evidenciou que “à educação cabe fornecer, dalgum modo, a cartografia dum mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele” (Delors, 1996: 77) e veio enfatizar que a aprendizagem deve ser sustentada por quatro pilares fundamentais: “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver juntos” e “aprender a ser”. Este último pilar adquire uma importância fundamental e recapitula os outros três. De facto, a educação deve “contribuir para o desenvolvimento total da pessoa – espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade. Todo o ser humano deve ser preparado (...) para elaborar pensamentos autónomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida” (Delors, 1996: 86).

Na transição do século XIX para o século XX desenvolveu-se na Europa e nos Estados Unidos o movimento da Escola Nova / Educação Nova, inspirado em pedagogos e filósofos dos séculos XVIII e XIX, que, ao contrário da escola tradicional que era centrada no que o professor ensinava, defendia que o ensino devia ser centrado no aluno, nos seus interesses, respeitando as suas fases de desenvolvimento, o seu ritmo e as diferenças individuais, utilizando métodos activos. Defendia que a aprendizagem se encontrava desligada da realidade, uma vez que os conhecimentos eram transmitidos de forma compulsiva pelos professores e armazenados pelos alunos em que estes se limitavam a memorizar factos.

Vai fazer um século em 2012 que Faria de Vasconcelos (1880-1939), um português nascido em Castelo Branco, criou em Bierges, na Bélgica, uma escola nova cujo ensino estava centrado na aprendizagem dos alunos a partir dos seus próprios interesses, numa pedagogia diferenciada orientada por um ensino individualizado, na utilização de métodos activos e da metodologia de projecto que, ao partir da prática para a teoria através do método indutivo, desenvolvia competências para que se tornassem cidadãos activos, autónomos, criativos, responsáveis e críticos. A sua obra *Une école nouvelle en Belgique* (1915) deu a oportunidade a Ferrière (1879-1960), fundador do *Bureau International des Écoles Nouvelles* (1899), para enunciar os 30 princípios segundo os quais era possível reconhecer uma «escola nova». Faria de Vasconcelos (FV) é conhecido internacionalmente e a sua obra *Une école nouvelle en Belgique*, está traduzida em várias línguas,

mas não na portuguesa, o que exprime ao mesmo tempo a sua projecção internacional em contraste com o pouco interesse no nosso país. Poucos estudos se têm debruçado sobre a prática pedagógica de FV (Faria de Vasconcelos) na escola de Bierges.

Passados quase cem anos é impressionante observar o paralelismo das preocupações dele para o século XX com as nossas para o século XXI: não interessa tanto ensinar, mas aprender; não interessa tanto a aprendizagem dos conteúdos escolares, mas o desenvolvimento de competências que permitam uma eficaz inclusão na vida real da sociedade e a aprendizagem permanente ao longo da vida. Analisar a escola nova de FV, relacionando-a com os 4 pilares preconizados no Relatório Delors e com as estratégias de Lisboa e EU 2020, é um desafio estimulante para melhor compreendermos a época em que está inserida e as repercussões que se prolongam ainda até nós. “A quase cem anos de distância admira-se a actualidade da sua utopia para a educação, a segurança de muitas das suas intuições e a oportunidade da sua chamada de atenção para a liberdade responsável e o respeito pela natureza na educação dos seres humanos” (Meireles-Coelho, 2006_a: 453).

Terá sido a partir da prática da escola de FV (1912-1914) que Ferrière, em 1915, enunciou os trinta princípios da Escola Nova e a considerou como sendo a que apresentava mais requisitos para ser considerada uma escola nova? Quais os métodos pedagógicos mais marcantes da escola fundada por FV? Terá sido ele o grande impulsionador do ensino individualizado/pedagogia diferenciada que continuamos a reclamar nas nossas escolas um século depois? Como era respeitada a individualidade de cada aluno em Bierges? Como era orientada a sua liberdade, exercitada a sua autonomia e estimulada a sua capacidade de comunicação? Como era, enfim, desenvolvida a sua personalidade? Qual o papel desempenhado pelo professor? Não terá sido FV, mais do que Dewey ou Freinet, o precursor da Educação/Escola Nova e o pioneiro da educação do futuro? Não será a pedagogia praticada na escola nova de FV uma utopia na educação do século XXI, que continua centrada nos conteúdos a ensinar, nos programas a cumprir, sem individualizar aprendizagens nem potenciando o desenvolvimento de competências necessárias a uma aprendizagem ao longo da vida? Será que a educação proporcionada na escola de Bierges (1912) ainda é um tesouro por descobrir?

De modo a tentar responder estas questões, faremos uma viagem no tempo e no espaço para observarmos e conhecermos as soluções para a educação apresentadas por FV, comparando-as com o que, numa perspectiva actual, deve ser a educação no século XXI.

Assim sendo, pretende-se com este trabalho:

- 1.1. Contextualizar e caracterizar o movimento da educação nova no início do século XX;
- 1.2. Contextualizar e caracterizar a prática pedagógica da escola nova de Bierges de FV (1912-1914);
- 2.1. Analisar e comparar os princípios da escola de FV com os quatro pilares evidenciados no Relatório Delors (1996) no final do século XX;
- 2.2. Analisar e compreender as directrizes e desafios lançados aos sistemas educativos dos Estados-Membros, pela Estratégia de Lisboa e pela Estratégia Europa 2020, e ao mesmo tempo, estabelecer uma comparação com os princípios inerentes à escola nova de FV.

A este trabalho encontram-se subjacentes as seguintes hipóteses:

- 1.1. O Movimento da Escola Nova, numa perspectiva optimista, caracteriza-se pelos 30 princípios enunciados por Ferrière na obra de FV (1915) *Une école nouvelle en Belgique*, partindo da experiência pedagógica da escola em Bierges (1912-1914);
- 1.2. FV, na escola de Bierges, considerada modelo de escola nova em 1912-1914, promoveu um ensino baseado na aprendizagem dos alunos a partir dos seus interesses e necessidades lançando as bases para o ensino individualizado / pedagogia diferenciada, orientando todo o processo educativo através de métodos activos numa perspectiva de escola para a vida e para o trabalho baseada na experiência do real e nos trabalhos manuais em que o professor desempenha o papel de orientador;
- 2.1. Há quase cem anos atrás, FV já direccionava a sua pedagogia para os 4 pilares preconizados por Delors (1996) numa perspectiva do desenvolvimento de uma educação para a autonomia, liberdade e responsabilidade do aluno, no sentido de o tornar num ser humano melhor;
- 2.2. A prática pedagógica da escola de FV revela-se actual e pertinente por ser centrada na aprendizagem do aluno, no desenvolvimento do pensamento crítico e criativo e numa educação e formação para a vida e para o trabalho, na linha das directrizes emanadas nas Estratégia Lisboa 2000 e Estratégia Europa 2020.

A metodologia a utilizar será o método histórico-comparativo em que a educação comparada “assume um destaque especial ao permitir carrear dados através da comparabilidade de teorias e práticas que permitirão conduzir a trabalhos de planeamento e de política educativa” (Cotovio, 2010: 21). Uma das fases do método comparativo é a análise prospectiva, da qual nos aproximamos na parte final do trabalho, tornando-se esta bas-

tante pertinente quando condicionada pelo passado e pelo presente (Mazine, 1993) e quando se torna forçoso construir o futuro (Meireles-Coelho, 1989), uma vez que “seule une connaissance approfondie du passé permet de saisir le présent et d’entrevoir l’avenir” (Schwartz, 1977: 76). Os estudos prospectivos “não visam, por conseguinte, ler o futuro mas o traçar de um quadro social, entre outros possível, com base nas evidências, quer do passado, quer e sobretudo do presente. Por outro lado, ao ser equacionado um dado quadro prospectivo torna possível que os vários agentes em presença reequacionem as suas práticas sociais” (Martins, 1996: 18). A utilização do denominado prospectivismo “é útil na medida em que desafia os outros a colocarem as questões certas sobre as suas próprias aspirações, visões e estratégias a longo prazo, e os ajuda a identificar correctamente as opções possíveis que se lhes deparam e avaliar a sua eficácia” (Petrella, 1990, cit. por Martins, 1996: 2).

1. A escola nova de Bierges (1912-1914) de Faria de Vasconcelos (1880-1939)

Na primeira metade do século XX surgiu o movimento da Educação / Escola Nova que foi especialmente forte na Europa e na América, considerado como um movimento de renovação do ensino que pôs em causa a escola tradicional, defendendo-se o princípio da participação activa dos indivíduos na sua própria formação. Em 1912, António de Sena Faria de Vasconcelos (1880-1939), um português nascido em Castelo Branco, criou uma escola em Bierges, na Bélgica, cuja divisa era “a escola para crianças” (Meireles-Coelho, 2010c).

1.1. Contextualização e caracterização do movimento da Educação/Escola Nova

Pretende-se contextualizar e caracterizar o movimento da Educação/Escola Nova nos inícios do século XX, abordando alguns pedagogos e os princípios inerentes a este movimento.

Quando se fala de Educação/Escola Nova, podemos desde já remontar as suas raízes a Sócrates e a Platão. A *maiêutica* do ateniense Sócrates e os *diálogos* de seu discípulo Platão estavam centrados na descoberta e aprendizagem por parte do aluno que tinha de relembrar o conhecimento, em contraposição ao *Organon*, conhecimento organizado e ensinado pelo professor Aristóteles (nesta época só os que não precisassem de trabalhar é que eram alunos) (Meireles-Coelho e Ferreira, 2008). Comênio (1592-1670) propõe-se «ensinar tudo a todos», considerando que o ensino e a educação devem ser para todos. Contudo, na sua perspectiva deve-se respeitar o ritmo e as capacidades de cada um. No século XVIII, Rousseau (1712-1778) centra a educação na criança. No século XIX, podemos referir os grandes nomes de Pestalozzi (1746-1827), Froebel (1782-1852) e Tolstoi (1828-1910) que incrementaram as bases para que o movimento da Educação/Escola Nova frutificasse no século XX. Associados a este movimento do século XX aparecem ainda outros nomes de grande relevância e que contribuíram fortemente para desenvolver os ideais deste movimento, tais como: Claparède (1873-1940), Decroly (1871-1932), Freinet (1896-1966), Dewey (1859-1952) e Ferrière (1879-1960), entre muitos outros.

Para Claparède a inteligência desencadeava-se pela necessidade de adaptação. Era a experiência que, através da tentativa-erro, respondia a essa necessidade. Defendia a

ideia da escola «por medida», mais preocupada em adaptar-se a cada criança do que em encaixar todas no mesmo molde e apostava numa pedagogia centrada na criança em que tudo deve funcionar em volta da actividade, necessidades e interesses da criança, com um programa mínimo comum obrigatório para todos, conciliado com um certo número de disciplinas/matérias optativas.

Decroly, que reunia a tripla qualidade de educador, psicólogo e médico, defendia que os interesses e actividades dos alunos tinham um grande papel na construção da «escola activa», valorizando os passeios e o trabalho em grupo, a partir dos centros de interesse. O interesse era associado à necessidade, destacando quatro necessidades fundamentais: necessidade de se nutrir; de se abrigar, de se cobrir e de se proteger das intempéries; de se defender dos perigos e dos inimigos; de agir, de trabalhar isolado ou em grupo, de se recrear e de se aperfeiçoar. São temas que correspondem às necessidades fundamentais da criança ao redor das quais vão girar variadas investigações durante semanas e meses, porventura durante todo o ano. Numa conferência realizada em Renaix, Decroly afirmava: “É preciso preparar as crianças para se adaptarem à existência, educá-las para a vida. Para isso, é necessário o desenvolvimento das seguintes actividades: bastar-se a si mesma, não estar a cargo dos outros, adquirir as qualidades morais indispensáveis para defrontar as dificuldades da vida, ser capaz de educar e dirigir a sua jovem família, enfim, possuir aquelas qualidades que fazem do homem um ser sociável, um cidadão consciente dos benefícios que auferem da associação humana e dos saberes que daí resultam. Tal é o fim da educação” (Decroly, cit. por Planchard, 1979: 244-245). A criança, o meio em que vive e a sociedade eram três realidades que, na sua opinião, necessitavam de ser estudadas. Pretendia que a escola cujo enquadramento ideal era o campo tivesse “um programa conforme à psicologia da criança e correspondendo às exigências da vida individual e social...” (Chateau, 1956: 291).

Freinet defendia a experiência por tentativas, no decurso da qual a criança experimentava o mundo exterior por si própria. Utilizava o método da imprensa escolar numa coordenação de projectos individuais e de trabalho de grupo, a partir da espontaneidade infantil, por oposição à abstracção da cultura escolar burguesa e do magistercentrismo da escola tradicional. Nutria grande admiração pela sabedoria natural das crianças do campo que chegavam à escola carregadas de pequenos insectos, flores e animais do bosque. As saídas ao ar livre e os passeios pelo campo para recolha de espécies animais e vegetais constituíam pretextos ideais para elaboração do texto livre e desenho livre, apostando continuamente na expressão livre da criança. O texto livre expressava a recusa do intelectualismo e do academismo que imperavam na escola tradicional.

Dewey defendia uma pedagogia activa (*learning by doing*) em que o aluno era colocado em situações de experiência directa em contacto com objectos, enfrentava problemas autênticos para os quais teria de descobrir solução, fundamentando as suas conclusões. Considerava que a escola não podia ser uma preparação para a vida, mas sim, a própria vida. A função da escola era possibilitar uma reconstrução permanente da experiência feita pela criança, valorizando a sua curiosidade natural. As actividades da escola eram organizadas a partir dos interesses, necessidades e ritmo dos alunos, acompanhando as aprendizagens individualizadas.

Ao mesmo tempo que contestou a escola tradicional, o movimento da Educação / Escola Nova pretendeu ser inovador e criar uma escola alternativa que respeitasse a individualidade dos alunos, procurando ter em conta o desenvolvimento das suas aptidões. Considerava que a uniformização de horários não permitia atender cada um nas suas necessidades e especificidades, não se desenvolvendo o respeito pela identidade própria de cada aluno nem a autonomia. A psicologia, emergente nos finais do século, mostrava as especificidades da infância em relação à idade adulta, dando origem ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada essencialmente no aluno, em que o professor “doit prendre comme point de départ e comme centre constant de ses préoccupations l'enfant, avec ses besoins, ses tendances, ses instincts, en un mot ses intérêts” (Bloch, 1973: 54).

A Educação Nova incorporou as preocupações da sociedade e os avanços científicos e uma das influências que se podem identificar é a do higienismo, derivado da necessidade de correcção dos problemas causados pelo industrialismo e urbanismo desenfreados. A Educação Nova lutou pela afirmação da higiene escolar, no cruzamento da higiene com a pedagogia. A medicina pedagógica realçou a importância da observação do indivíduo e a consideração das suas potencialidades físicas e mentais, como condições prévias do processo de aprendizagem. Propunha a instituição de internatos e a ligação da teoria à prática, a observação da Natureza pelas crianças e o excursionismo educativo. Os mentores da Escola Nova entendiam que as crianças se estavam a afastar da Natureza, sentida como algo estranho e distante, sendo necessário um regresso à percepção do mundo natural. Reconhecia-se a importância em se estudar a infância para se conhecer e compreender cada criança, criando-se desta forma as bases para o desenvolvimento de um ensino que se desejava cada vez mais individualizado. A descoberta e o compromisso pessoal e social eram privilegiados. As principais bases eram a psicologia infantil, o apoio na ciência, a pedagogia do interesse, a educação integral (intelectual, física e moral), a escola activa (participação dos alunos), um novo papel do professor, uma escola na vida (ligação à realidade e simulação de vivências sociais), a actividade manual, o

espírito criador, o respeito pela individualidade do aluno, a autodisciplina e a auto-educação (Cunha, 1997).

Faria de Vasconcelos funda a escola de Bierges-Lez-Wavre na Bélgica em 1912 e no prefácio da sua obra *Une école nouvelle en Belgique* (1915) Ferrière enuncia 30 princípios inerentes à identificação de uma escola nova. Para melhor os compreender vamos estabelecer uma comparação entre a prática exercida em Bierges e a teoria descrita nos princípios, tendo por base um trabalho realizado por Meireles-Coelho e Rodrigues (2006_b):

1. A escola de Bierges foi a primeira escola nova no campo a ser fundada na Bélgica o que demonstra o seu carácter pioneiro neste país, fixando na sua actividade objectivos da psicologia moderna em que as necessidades e interesses da criança eram o ponto de partida para a aprendizagem. (FV)

A escola nova é um *laboratório de pedagogia prática* (AF)

2. Os alunos viviam em regime de internato, possuindo a escola uma casa de habitação (quartos de dormir, casas de banho, vestiários, salas de jantar e o salão), dois pavilhões para aulas e espaços agrícolas (horta, pomar, bosque, terrenos de cultura) com cerca de seis hectares onde desenvolviam as suas actividades manuais relacionadas com o campo. (FV)

A escola nova é um *internato*. (AF)

3. A escola de Bierges ficava situada no campo, numa região agrícola que tinha à sua volta centros industriais, próxima de Bruxelas (45 minutos de comboio), o que permitia visitas instrucionais, frequentes e regulares às fábricas, às minas, contactando com o trabalho e com os trabalhadores. Visitavam regularmente museus, exposições de escultura e pintura, assistiam a concertos, a representações teatrais com interesse educativo, seguindo de perto o movimento artístico. (FV)

A escola nova está situada *no campo*. (AF)

4. Existiam espaços destinados às actividades a desenvolver e espaços destinados à habitação, em que 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 a 5 alunos e misturadas as idades. Enquanto não se construíam edifícios apropriados, os locais existentes foram acrescentados. (FV)

A escola nova agrupa os alunos em *casas separadas*. (AF)

5. FV, apesar de ser um 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. (FV)

Há *coeducação* dos sexos. (AF)

6. Todos os alunos praticavam jogos e desportos durante cerca de 2 horas, faziam passeios e acampamentos de escutismo. 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 melhor orientadas. (FV)

A escola nova organiza *trabalhos manuais* para todos os alunos. (AF)

7. Eram desenvolvidos trabalhos manuais, tais como: tecelagem, olaria, modelagem, encadernação, trabalho com madeira e ferro que contribuíam para o desenvolvimento físico e intelectual, desenvolvendo competências de observação, comparação, imaginação e estimulavam o espírito de iniciativa e construtividade. Através destas actividades as crianças adquiriam habilidades manuais necessárias na vida. Eram os alunos que tratavam dos animais da escola: vacas, galinhas, coelhos, patos, porcos, etc....(FV)

Entre os trabalhos manuais, a *marcenaria* ocupa o primeiro lugar. A *cultura da terra* e a *criação de pequenos animais* entram na categoria das actividades ancestrais de que todas as crianças gostam e que deveriam ter ocasião de executar. (AF)

8. As aulas resultavam de um esforço individual mas também colectivo dos alunos, sendo feito um apelo às suas actividades físicas, manuais e sociais em que todos participavam no trabalho de preparação e organização das aulas. (FV)

Ao lado dos trabalhos regulamentados, é dado um lugar aos *trabalhos livres* que desenvolvem os gostos da criança, despertam o seu espírito inventivo e engenho. (AF)

9. Duas vezes por semana havia ginástica dada por um jovem médico, entusiasta da educação física que, para além de exercícios respiratórios, que todas as crianças podiam fazer, promovia exercícios individuais, de carácter terapêutico, especialmente adaptados a cada criança, à sua idade, constituição e desenvolvimento. Estas aulas eram dadas ao ar livre e de preferência em tronco nu. (FV)

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. (AF)

10. Os alunos faziam frequentes passeios, excursões e acampamentos. Estas actividades eram praticadas em todas as estações do ano e iam a pé, de bicicleta ou de comboio. (FV)

As *viagens*, a pé ou de bicicleta, com *acampamento* em tenda e refeições preparadas pelas próprias crianças, desempenham um papel importante na escola nova. Essas viagens são previamente preparadas e servem de auxiliares ao ensino. (AF)

11. Em Bierges a cultura geral e especialização profissional completavam-se e entreajudavam-se. A cultura geral era necessária ao enriquecimento da inteligência e ofício do profissional e dirigia-se ao espírito, fonte de toda a actividade. Permitia ao trabalhador tomar consciência da função social do trabalho. Não se deve no entanto confundir cultura geral com cultura enciclopédica, extenuante e estéril. Nesta escola não se pretendia que os alunos acumulassem factos na memória. Pretendia-se antes que os alunos 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 abstracto, do particular para o geral. (FV)

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. (AF)

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. (FV)

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. (AF)

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 efectuar observações directas utilizavam as colecções colocadas à sua disposição. Os trabalhos manuais eram muito valorizados e representavam uma iniciação à vida prática. (FV)

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. (AF)

14. Em Bierges a instrução era essencialmente educativa, em que se apelava à colaboração activa, 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. Os trabalhos manuais serviam para a iniciação matemática. O corte, a modelagem e jardinagem eram ocasiões frequentes para aplicar noções de aritmética, sistema métrico e geometria. (FV)

O ensino é, portanto, baseado também na *actividade pessoal* da criança. (AF)

15. Os assuntos a tratar eram tirados da realidade que envolvia a escola, da observação directa 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. (FV)

O ensino é baseado, além disso, nos *interesses espontâneos* da criança: dos 4 aos 6 anos, idade dos interesses difusos ou idade do jogo; dos 7 aos 9 anos, idade dos interesses ligados aos objectos concretos imediatos; dos 10 aos 12 anos, idade dos interesses especializados concretos ou idade das monografias; dos 13 aos 15 anos, idade dos interesses abstractos empíricos; dos 16 aos 18 anos, idade dos interesses abstractos complexos: psicológicos, sociais, filosóficos. As notícias da escola e do que acontece fora dela dão lugar a lições ocasionais e a discussões, quer entre os grandes quer entre os pequenos, que ocupam na escola nova um lugar de destaque. (AF)

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 18 horas) a criança passava a limpo, em cadernos próprios, a lição preparada em classe, por si, pelos seus camaradas e pelo professor.. As colecções eram muito utilizadas e consideradas indispensáveis. Havia colecções de imagens, gravuras, mapas ilustrados, gráficos, estatísticas, produtos, etc., em grande número que ilustravam, concretizavam, animavam e completavam o ensino. Uma vez por mês, um aluno e um professor faziam uma conferência sobre um assunto à sua escolha. (FV)

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. (AF)

17. As aulas envolviam um trabalho de carácter colectivo 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. (FV)

O *trabalho colectivo* consiste numa troca e numa ordenação ou elaboração lógica em comum dos documentos particulares. (AF)

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. (FV)

Na escola nova, o *ensino* propriamente dito limita-se à *parte da manhã* (em geral, das 8 horas ao meio dia). À tarde, durante uma ou duas horas, conforme a idade, das 16, 30 às 18 horas, tem lugar o “estudo” pessoal. As crianças com menos de dez anos não têm deveres para fazer sozinhas. (AF)

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 tratarem convenientemente sob diferentes aspectos. (FV)

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 actividade. (AF)

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. (FV)

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. (AF)

21. A educação física e intelectual orientavam-se para a educação moral e social. Eram desenvolvidas actividades 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 que desenvolveram o chamado regime de auto-governo (*self-government*). (FV)

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). (AF)

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 auto governo 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. (FV)

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. (AF)

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.

Cargos sociais de todas as espécies podem permitir realizar uma *entreprajuda efectiva*. Esses cargos para o serviço da comunidade são confiados alternadamente a todos os pequenos cidadãos. (AF)

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.

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. (AF)

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 actos 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. (FV)

Os *castigos* ou sanções negativas estão em correlação directa com a falta cometida. Quer dizer que visam pôr a criança à altura de, por meios apropriados, atingir melhor, no

futuro, o objectivo considerado bom que ela atingiu mal ou que não atingiu. (AF)

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 reflectia sobre si e avaliava os seus esforços realizados, mas apreciava também os outros, aprendendo a ser leal, franco, justo, indulgente e benevolente. Estas discussões desenvolviam o espírito crítico da criança, habituando-a a controlar os seus actos e responsabilizando-a pelo que fazia bem. Também fortificava o seu sentimento de equidade, justiça e benevolência. (FV)

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. (AF)

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 do conjunto da vida escolar. A vida de todos os dias oferecia inúmeras ocasiões para chamar a atenção da criança sobre uma coisa bela ou para a fazer ver o que noutra coisa havia de feio. Era tida em consideração a idade das crianças e o facto que os mesmos meios de iniciação e cultura não interessam a todos igualmente. A educação artística podia fazer-se indirecta ou directamente. Na base desta educação cultivava-se a ordem e limpeza dos objectos 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. As actividades praticadas ao ar livre, em contacto com a natureza, eram sistemáticas. Era organizada anualmente uma exposição anual denominada "salão dos independentes" e os pais e amigos iam lá fazer uma visita. Promoviam-se diversas actividades de índole cultural: 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. Também os pequenos faziam representações teatrais. (FV)

A escola nova deve ser um *meio de beleza*, como escreveu Ellen Key. (AF)

28. Todos aprendiam canto e faziam parte do coro, expressando as suas qualidades em festas e concertos que se organizavam na escola. (FV)

A *música colectiva*, 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. (AF)

29. As crianças gostavam que lhes fizessem uma leitura, que lhes contassem uma história. E muitos preferiam ouvir a ler; voz e gestos davam mais vida à acção. Para desenvolver este gosto havia sessões de leitura: a hora dos contos, à tarde, para os pequenos e as leituras da noite para os médios e grandes. (FV)

A *educação da consciência moral* consiste principalmente, nas crianças, em narrativas que provocam nelas reacções espontâneas, autênticos juízos de valor que, repetindo-se e acentuando-se, acabam por ligá-las entre si e com os outros. É esse o objectivo da “leitura da noite” da maior parte das escolas novas. (AF)

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, reflectindo sobre si e avaliando os seus esforços realizados, mas também apreciando os outros, desenvolvendo a lealdade, justiça, franqueza, indulgência e benevolência. (FV)

A *educação da razão prática* consiste principalmente, nos adolescentes, em reflexões e em estudos sobre as leis naturais do progresso espiritual, individual e social (AF)

Para que uma escola fosse considerada nova, devia satisfazer a, pelo menos, 15 dos 30 requisitos definidos pelo *Bureau International des Écoles Nouvelles*. A primeira escola a ser fundada foi a *Abbotsholme School* (Inglaterra), em 1889, por Cecil Reddie (1858-1932) que pretendia pôr em prática as teorias do interesse de Herbart e que satisfazia a 22,5 dos requisitos (Meireles-Coelho, Rodrigues, 2006_b).

Ferrière denominou a escola de Bierges como sendo “uma Escola nova modelo” (Ferrière, 1915: 3). 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 satisfazia 28,5 dos requisitos, tal como se pode verificar no quadro abaixo apresentado:

A *Bedales School*, primeira escola pública com coeducação na Inglaterra, fundada em 1893 por John Haden Badley (1865-1967), satisfazia a 25. A *Landerziehungsheim, Hermann Lietz Schule* (Alemanha), fundada em 1898 por Hermann Lietz (1868-1919), satisfazia a 22. A *École des Roches* (França), cujo lema era “bem armados para a vida e preparados para servir”, fundada em 1899 por Edmond Demolins (1852-1907), satisfazia a 17,5. A *Odenwaldschule* (Alemanha), que seguia as orientações de Pestalozzi “formar a cabeça, o coração e a mão”, fundada em 1910 por Paul Geheeb (1870-1961) satisfazia os 30 princípios (Meireles-Coelho e Rodrigues, 2006_b).

ESCOLAS:		Roches 1899-, fr	Lietz 1898-, de	Abbotsholme 1889-, uk	Bedales 1893-, uk	Bierges 1912-14, be	Odenwald 1910-, de
1	laboratório de pedagogia prática	1	1	1	1	1	1
2	internato	2	2	2	2	2	2
3	situada no campo	3	3	3	3	3	3
4	casas separadas em grupos de 10 a 15	(4)	4	•	(4)	(4)	4
5	coeducação de sexos	5	•	•	5	•	5
6	trabalhos manuais para todos os alunos	6	6	6	6	6	6
7	carpintaria, cultura da terra e criação de animais	(7)	7	7	7	7	7
8	trabalhos livres	(8)	(8)	•	8	8	8
9	ginástica natural	(9)	9	9	9	9	9
10	viagens e acampamentos	(10)	10	10	10	10	10
11	cultura geral e espírito crítico	11	11	11	11	11	11
12	especialização	•	(12)	(12)	12	12	12
13	partir de factos e experiências para a teoria	(13)	13	13	13	13	13
14	actividade pessoal da criança	•	•	14	(14)	14	14
15	interesses espontâneos da criança	•	•	15	(15)	15	15
16	trabalho individual de pesquisa e classificação	•	•	(16)	(16)	16	16
17	trabalho colectivo	•	17	17	17	17	17
18	aulas de manhã, estudo à tarde	(18)	18	18	18	18	18
19	1 ou 2 disciplinas por dia	•	•	•	•	19	19
20	poucas disciplinas ao mesmo tempo	•	•	•	•	20	20
21	república escolar e autonomia moral	•	•	•	•	21	21
22	eleição de chefes	22	22	22	22	22	22
23	cargos sociais para entreatjada efectiva	23	23	23	23	23	23
24	prémios para desenvolver a iniciativa	24	24	(24)	24	24	24
25	castigos para responsabilização	25	25	25	25	25	25
26	emulação consigo própria	26	26	26	26	26	26
27	meio com beleza e arte	27	27	27	27	27	27
28	música colectiva para desenvolver emoções	28	28	28	28	28	28
29	educação da consciência moral	29	29	29	29	29	29
30	educação da razão prática	30	30	30	30	30	30
		17,5	22	22,5	25	28,5	30

Fonte: Meireles-Coelho & Rodrigues, 2006: 4961

Em Portugal, em 1913, a proposta de lei para a criação de “Escolas Novas” apresentada pelo deputado Dr. Vítor José de Deus Macedo Pinto, foi rejeitada pelo Parlamento.

Em 1921, no Congresso da *Liga internacional para a educação nova / Ligue internationale pour l'éducation nouvelle* (continuadora do *Bureau international des écoles nouvelles*, 1899, e que passa a publicar *Pour l'ère nouvelle*) realizado em Calais, são adoptados os sete princípios da “educação nova” retocados a partir dos 30 princípios para as escolas novas:

“1. O fim essencial de toda a educação é preparar a criança para querer e realizar na sua vida a supremacia do espírito; por isso, qualquer que seja o ponto de vista em que se coloque o educador, deve ter em vista conservar e fazer crescer a energia espiritual na criança 2. Deve respeitar a individualidade da criança. Esta individualidade só pode desenvolver-se por uma disciplina que conduza à libertação dos poderes espirituais que estão nela 3. Os estudos e, duma maneira geral, a aprendizagem da vida devem deixar em liberdade os interesses inatos da criança, quer dizer, aqueles que surgem espontaneamente nela e que encontram a sua expressão nas atividades variadas de ordem manual, intelectual, estética, social e outras. 4. Cada idade tem o seu carácter próprio. Por isso, é necessário que a disciplina pessoal e a disciplina coletiva sejam organizadas pelas próprias crianças com a colaboração dos professores; devem tender para reforçar o sentimento das responsabilidades individuais e sociais. 5. A competição egoísta deve desaparecer da educação e ser substituída pela cooperação que ensine a criança a pôr a sua individualidade ao serviço da coletividade. 6. A coeducação reclamada pela Liga (coeducação significa ao mesmo tempo instrução e educação em comum) exclui o tratamento idêntico imposto aos dois sexos, mas implica uma colaboração que permite a cada sexo exercer livremente sobre o outro uma influência salutar. 7. A Educação nova prepara, na criança, não só o futuro cidadão capaz de cumprir os seus deveres para com os seus próximos, a sua nação e a humanidade no seu conjunto, mas também o ser humano consciente da sua dignidade de homem” (Meyreles-Coelho, 2010_c: 594).

Nestes sete princípios encontram-se patentes objectivos relacionados com o desenvolvimento do espírito de cada criança, do respeito pela sua individualidade, partindo dos interesses inatos de cada um, no sentido do desenvolvimento de uma disciplina pessoal e de uma disciplina colectiva, em que cada um estabelece relações de cooperação com os outros e põe sua individualidade ao serviço da colectividade promovendo uma influência salutar entre os sexos. A Educação Nova deve preparar o futuro cidadão para que este seja capaz de cumprir, de forma consciente, os seus deveres para com os seus próxi-

mos, com a sua nação e com a humanidade. No entanto, as ideias aí apresentadas foram congeladas, vindo a ser retomadas num outro contexto após a 2.^a Grande Guerra Mundial (1939 a 1945) pelo movimento da “educação moderna”.

*

Na Escola Nova, a educação é baseada nos princípios da aprendizagem activa e na confiança nos recursos de cada um, baseando-se na realidade a partir da escolha livre de actividades, valorizando-se a experiência pessoal: é o *learning by doing* (*aprender fazendo*) de Dewey; é a aprendizagem experimental, por tentativa e erro, de Freinet; ou a aprendizagem a partir dos centros de interesse de Decroly. A aprendizagem é entendida como factor de desenvolvimento integral do aluno, em vez de se reduzir a um acumular de conhecimentos. Para tal, devia-se partir dos centros de interesse dos alunos e os professores deviam esforçar-se por elevar o seu espírito de pesquisa e cooperação. Ao aluno eram conferidos um papel mais activo no seu processo de aprendizagem e uma maior liberdade. Defendia-se uma educação integral: intelectual, artística, física, social e manual. A aprendizagem da vida social era considerada essencial tendo como base o *self-government* (*auto-governo*), denotando-se grande respeito pela criança, em que esta fazia parte efectiva dos regulamentos que regiam a sua vida. Os princípios da Escola Nova relacionam-se com a vida e experiências pessoais do aluno que é conduzido a trabalhar de forma crítica e criativa, numa escola onde a individualidade de cada um é valorizada de forma diferente.

O movimento da Escola Nova caracteriza-se pelos 30 princípios enunciados por Ferrière. Os primeiros dez princípios dizem respeito à organização da escola, considerada como um laboratório de pedagogia prática, em forma de internato, situada no campo, com grande diversidade de trabalhos manuais para todos os alunos de acordo com os seus gostos e interesses, havendo a promoção de uma cultura do corpo através de jogos, desportos e ginástica, excursões e acampamentos. Relativamente à educação intelectual é evidenciado que o espírito crítico nasce da aplicação do método científico e que a aquisição de conhecimentos resulta de observações pessoais e prática de trabalhos manuais. A formação moral deve exercitar-se de dentro para fora, em que era dada grande liberdade à criança, procurando-se que cada um tivesse uma regra interior, resultado das suas experiências pessoais e da adaptação espontânea à vida escolar e social.

1.2. Prática pedagógica da escola nova de Bierges (1912-1914)

Pretende-se contextualizar e caracterizar a prática pedagógica da escola nova de FV, de

modo a compreender a sua inovação no movimento da Educação/Escola Nova e a considerá-la como o modelo de educação nova em 1912-1914.

Organização da escola

A escola de Bierges foi inaugurada com 9 alunos em Outubro de 1912 “em pleno campo do Brabante Valão. O terreno está no vale do rio Dyle com colinas arborizadas que formam um quadro pitoresco cheio de beleza tão calmo, repousante e suave que tudo aí dispõe à descontração, benevolência, trabalho em paz e alegria de viver. Tudo isto exerce uma influência preciosa sobre a criança, sobre o seu desenvolvimento físico e moral. Uma existência feliz enraíza-se e alimenta-se nesta paz. Região agrícola tem à volta centros industriais de vida intensa e trabalho fabril. Situada na proximidade de Bruxelas a escola pode aproveitar dos recursos de uma grande cidade” (Vasconcelos, 1915: 15-16).

Esta escola “era a primeira escola nova no campo a ser criada na Bélgica. Respondia a uma necessidade, pois encontrou acolhimento cheio de interesse. É o que explica o facto de ter começado com nove alunos e ano e meio depois ter vinte e cinco. Enquanto não se construía edifícios apropriados, os locais existentes foram acrescentados para poderem receber em 1914 mais uma leva de novos estudantes, já inscritos desde a Páscoa do ano anterior” (Vasconcelos, 1915: 14-15).

De acordo com FV, esta escola beneficiava de bastantes factores indispensáveis ao desenvolvimento e equilíbrio físico, moral e intelectual das crianças. “Com efeito, o ar, a luz, o espaço, a liberdade, os trabalhos físicos e manuais, uma alimentação apropriada, um número suficiente de horas de descanso, um regime de vida intelectual e métodos de ensino que têm em conta as capacidades da criança, um clima de simplicidade, cordialidade, de franqueza, tudo isto cria um ambiente de calma, de saúde, de vigor físico e moral. O meio natural de Bierges, muito calmo, muito sereno, tem uma influência fulcral” (Vasconcelos, 1915: 131).

Após ano e meio de existência contava com 25 alunos, onde trabalhavam um grupo de dezassete professores, neles incluindo um ferreiro e um marceneiro. Era constituída por “uma casa de habitação, dois pavilhões para aulas e anexos (quinta, etc.). Horta, pomar, bosque e terrenos de cultura ocupam seis hectares, o que é suficiente para as necessidades da escola. Na casa de habitação encontram-se os quartos de dormir, casas de banho e duchas, vestiários, salas de jantar e o salão” (Vasconcelos, 1915: 17).

Os alunos distribuíam-se por quatro secções: preparatória dos 7 aos 10 anos; geral dos onze aos catorze; superior dos 15 aos 17 anos; especial dos 18 aos 19 anos. Dos 7 aos

14 anos a instrução geral era igual para todos, incluindo as seguintes matérias obrigatórias: ciências naturais e matemática, língua materna e estrangeira (alemão, inglês, espanhol, italiano e português, sendo as três últimas facultativas), história e geografia. A partir dos 14 anos, e de acordo com os interesses dos alunos o currículo diversificava-se, mediante a inclusão de novas matérias. A duração das aulas não era fixada de forma muito rígida. A duração máxima era de 45 minutos, reduzidos para 40 minutos na última aula do dia, havendo um recreio de 10 a 15 minutos entre cada sessão.

Mediante a idade e a estação do ano, as crianças dormiam de 9 a 11 horas por dia, em grupos de 4 a cinco, em quartos decorados com desenhos que fizeram ou com gravuras que escolheram. Havia cinco refeições por dia, em mesas de seis a oito alunos, onde podiam conversar livremente durante as refeições e serviam-se a elas próprias para se habituarem a terem regras e saberem estar à mesa. Tomavam um “duche frio” todas as manhãs e em todas as estações do ano, salvo indicação contrária do médico. Se a estação do ano permitisse, praticavam natação depois do meio-dia. Nesta escola havia grande preocupação com a higiene dos alunos. À noite, antes de se deitarem, os alunos procediam a uma limpeza rigorosa: lavagem dos pés, das mãos, do rosto e escovagem dos dentes. O médico e o professor de ginástica, que também era médico, “observam de perto e controlam o desenvolvimento físico de cada aluno, em todas as suas particularidades - peso, altura, perímetro e diâmetro torácicos, força muscular, estado dos órgãos dos sentidos, vista, audição, etc. – que são anotadas nas fichas que regularmente são entregues aos pais” (Vasconcelos, 1915: 20). Todos os alunos praticavam jogos e desportos durante cerca de 2 horas. No Inverno as aulas começam às 7h 55min e no Verão às 7h 40min, terminando respectivamente ao meio-dia e quinze e meio-dia e cinco. A escola ficava a 45 minutos de comboio de Bruxelas.

Em 1914, a Bélgica é invadida por tropas alemãs e a escola teve de encerrar quando se preparava para iniciar o terceiro ano de actividade, ao mesmo tempo que mandava ampliar as instalações para receber muitos outros inscritos. O organizador desta escola, FV, amargurado com o ambiente de guerra na Europa, aceitou ir para Cuba e Bolívia apoiar a criação de escolas novas e a formação de professores e educadores, entre 1915 e 1920. Volta a Portugal em 1921, com 40 anos, numa Europa minada por regimes políticos de cariz totalitário onde reformas educativas procuravam formar cidadãos obedientes. Nas suas conferências defendeu ideais de paz, justiça e liberdade. Foi o principal autor do projecto da reforma Camoesas, foi professor na Faculdade de Letras de Lisboa e na Escola Normal Superior, colaborou na Universidade Popular, publicou a Biblioteca de Cultura Pedagógica e foi director do Instituto de Orientação Profissional Maria Luísa Bar-

bosa de Carvalho.

Educação intelectual, moral e física

Na escola de Bierges era proporcionada uma educação intelectual aliada à educação física e moral, no seguimento das ideias pedagógicas de Spencer (1820-1903) evidenciadas na sua obra de 1861, «A educação intelectual, moral e física» que foi um best-seller usado na formação de professores nos Estados Unidos e Reino Unido, em 1861, e que evidenciava uma instrução que deve ir sempre do simples para o complexo, dos factos para as leis gerais e destas para a sua aplicação (Meireles-Coelho, 2010_c).

A educação intelectual em Bierges assentava em três princípios: ”- 1) a base do ensino está no estudo das relações da criança com o meio, a partir do contacto directo com as formas de vida e de trabalho humano no seu quadro natural, observando, vendo, experimentando, agindo, manipulando, criando, construindo, sobretudo pelos trabalhos manuais; - 2) o ensino e a educação estão adaptados à evolução natural da criança, tendo em consideração as suas necessidades e interesses, predisposições e expectativas; 3) as noções a ensinar seguem a evolução natural da criança e também a evolução do conhecimento ao longo da história da formação das próprias ciências, fazendo com que a criança reviva de forma acelerada as sucessivas fases por que passou a humanidade, observando, experimentando, verificando e redescobrimo o que nunca mais esquecerá e o que lhe dará um método de trabalho para reconstruir e aplicar os conhecimentos“ (Vasconcelos, 1915: 41-43). A educação das crianças deve ser harmonizada “quer no modo quer na ordem, com a educação do género humano considerado historicamente. Por outras palavras, o genesis da intelligencia no individuo, deve seguir o mesmo curso da génesis da intelligencia da raça” (Spencer, 1927: 94). O processo de desenvolvimento encontrava-se centrado nas crianças que eram entregues às suas próprias investigações e faziam elas mesmas as suas correlações. “Devem ser ensinadas o menos possível e predispostas a descobrirem o mais possível” (Spencer, 1927: 97). Em Bierges fazia-se “um apelo constante à sua colaboração activa, à sua curiosidade, ao seu interesse. Ensinamos o menos possível...” (Vasconcelos, 1915: 43). Spencer defendia que as lições deviam começar pelo concreto e terminar no abstracto tendo presente a ideia de que “temos de buscar o abstracto por via do concreto, que temos de gastar muita pratica e muita experiência com as generalizações empíricas, antes do predomínio da sciencia. A sciencia é o conhecimento organizado, e antes que o conhecimento se organiza é necessário possuir-se alguma sciencia” (Spencer, 1927: 96-97). Os diferentes ramos de saber proporcionados em Bierges eram vistos em interdependência e complementaridade com

as ciências. Estas eram a base da educação intelectual das crianças dos 7 aos 10 anos, uma vez que desempenhavam neste período de preparação e de formação “um papel muito importante na aquisição de hábitos de trabalho, de sentido crítico, de controlo e de procura científica” (Vasconcelos, 1915: 64). Spencer evidencia as *lições de coisas* dadas pelas mães de família que vão explorando determinados aspectos de objectos que vão observando no seu dia-a-dia. Refere que “as lições de coisas não se deveriam limitar aos objectos da casa...Não deveriam terminar com a infância, mas continuar durante a adolescência, predispondo o estudante para as investigações naturalistas e para os trabalhos das sciencias” (Spencer, 1927: 107). Numa aula de ciências em Bierges fazia-se observação pormenorizada, experimentação e pesquisa, permitindo agir, construir e adquirir método de investigação. Para além da aquisição de conhecimentos, os alunos deveriam saber servir-se deles, saber utilizá-los e aplicá-los, o que exigia a aquisição de métodos de trabalho, observação, pesquisa, discussão, classificação, conclusão e relato.

A educação física e intelectual não eram apenas o prelúdio da educação moral e social; bem orientadas, constituíam a mais larga e eficaz preparação. “Não se destinam a tornar a criança um animal robusto, a mobilar o seu espírito com bons conhecimentos, mas também a fazê-la adquirir qualidades viris do carácter, espírito de iniciativa, autonomia, responsabilidade pessoal; a prepará-la para se tornar senhora de si própria, que se auto-governa e que, com um coração vibrante, se sente solidária com os outros seres humanos. Está fora de questão a didáctica da moral de que a antiga pedagogia usava e abusava. William James não dizia que o ensino teórico da moral nunca ensinou ninguém a conduzir-se bem? Os antigos já pensavam que a virtude não se ensina, mas que se aprende pela experiência e pelo uso pessoal da liberdade. Não se transmite de fora, mas vem de dentro” (Vasconcelos, 1915: 117). Neste sentido, atribuiu grande importância ao meio na estruturação da moralidade, evidenciando que “a organização, tipo, valor do meio no qual a criança é chamada a desenvolver-se constituem um dos factores mais consideráveis da sua evolução moral. As questões de ambiência são de importância capital e é preciso velar para que o meio responda, pelas solicitações e influências que exerce, à missão que é chamada a desempenhar. A acção do meio, seja directa ou indirecta, é duma força, dum poder que ninguém pode diminuir, porque actua continuamente. E se a vida moral da criança deve ser o resultado de experiências pessoais e surgir duma adaptação espontânea à vida escolar e social, compreenderemos a importância que é preciso dar à organização do meio físico e social no qual a criança deve viver e desenvolver-se” (Vasconcelos, 1915: 118). “Como para a educação física, manual e intelectual, também para a educação moral pedimos a cada um que parta da sua experiência, inicia-

tiva, curiosidade e interesse para organizar a sua vida moral e realizar pelos seus próprios meios e esforço pessoal uma existência próxima de um ideal de bondade, verdade e beleza” (Vasconcelos, 1915: 117-118). A criança deve aprender “pela experiência diária que a ensina a conhecer quaes são os erros maiores e quaes os menores e, consequentemente, a precaver-se contra elles” (Spencer, 1927: 143). É através do exercício pessoal da liberdade que as atitudes morais se desenvolvem. Baseando-se neste princípio, a escola de Bierges aplicou o sistema da *república escolar* (*self-government*) em que os alunos formavam uma república na qual partilhavam, segundo as suas aptidões, os cargos que incumbiam à pequena sociedade escolar em que instituam os castigos e sanções a aplicar na escola.

A educação física implicava uma cultura corporal assente num regime de vida salutar, pondo em relevo o papel positivo da cultura física, dos jogos e dos desportos na educação da infância e juventude (Fernandes, 1979). Os jogos eram considerados muito importantes uma vez que “a criança tem necessidade de jogar. É preciso que ela jogue. O gosto pelo jogo é um sintoma real e incontestável de saúde física e moral... os jogos preparam a criança para a vida, proporcionando-lhe ocasião para medir as forças e habituando-as a conhecerem-se a si próprias estando em contacto com o mundo que a rodeia” (Vasconcelos, 1915: 21). Também os jogos colectivos, tais como ténis e futebol, entre outros, desempenhavam um papel importante pois favoreciam a aquisição de sentimentos de entreatajuda, de solidariedade, de disciplina, habituando-os a submeterem-se às regras do jogo. Os pequenos praticavam jogos adequados à sua idade tais como barras e esconderijos, entre outros. Os médios e os grandes jogavam hóquei, futebol, ténis, basquetebol. No Inverno praticavam-se jogos que necessitavam de mais esforço e no Verão eram praticados jogos mais calmos, destacando-se o ténis. Cada semana era eleito um árbitro pelos grandes e médios, não somente para os jogos dos pequenos, mas também para os deles, que julgava os conflitos que se podiam desencadear e isto desenvolvia-lhe o sentimento de justiça, calma e tacto, qualidades tão necessárias a quem vive em sociedade. Os médios e os grandes organizavam clubes de jogos e estabeleciam o respectivo regulamento, que os inseria numa estrutura de vida social. Os jogos e os desportos eram praticados todos os dias depois da sesta durante duas a duas horas e meia para todos os alunos. Às terças e sextas-feiras depois do meio-dia, havia desportos de defesa, tais como esgrima, boxe francês e inglês, luta greco-romana, corrida, salto, sob orientação do professor de ginástica. Com estes jogos e desportos desenvolviam a paciência, a coragem, o sangue-frio e a força nos quais não participavam senão os maiores. A ginástica era dada ao ar livre, duas vezes por semana, com exercícios individuais e colectivos.

A partir dos 14/15 anos a ginástica revestia-se de um grande valor, sendo promotor do desenvolvimento do corpo e do espírito. Cada movimento executado tinha uma razão e um objectivo que era dado a conhecer aos jovens. Os pequenos realizavam apenas alguns exercícios muito simples.

FV associou a vida desportiva, a vida intelectual, as actividades manuais e agrícolas ao desenvolvimento harmonioso da educação moral. Os trabalhos manuais e a educação moral tinham para ele uma importância fulcral. Através de actividades manuais eram desenvolvidas a habilidade e firmeza manuais, assim como o sentido da observação exacta, a sinceridade e o domínio de si. FV considerava que “se a escola deve preparar o indivíduo para uma função útil na sociedade, se importa que ela seja um meio social, onde se cultivam realmente as tendências sociais, se as diferentes disciplinas devem ser, não estudos, mas ocasiões de vida prática e social, se a actividade do aluno deve ser dirigida no sentido da comunidade (...) não há trabalho que se preste melhor para isso do que o trabalho manual. Os trabalhos manuais devem, pois, constituir o centro da vida escolar” (Cunha, 1997: 131). Os trabalhos manuais eram aproveitados para explorar diferentes áreas de estudo e eram “o instrumento mais precioso para a iniciação matemática e alargamento progressivo do círculo de conhecimentos que se lhe referem. Corte, modelagem, jardinagem fornecem meios vivos, ocasiões frequentes para aplicar noções de aritmética, sistema métrico e geometria” (Vasconcelos, 1915: 90).

Havia um forte apelo à actividade intelectual da criança, às suas actividades físicas, manuais e sociais, pondo-a em interacção com o que estava à sua volta. De forma a predispor “o estudante para as investigações naturalistas e para os trabalhos das sciencias (...) não temos mais que seguir o ensinamento da Natureza” (Spencer, 1927: 107). Os sentidos eram educados pela observação, fundamentados na ideia de que “se for desprezada a educação dos sentidos, toda a outra educação se resentirá d’uma lethargia, d’uma indolência, d’uma insuficiencia impossíveis de remediar” (Spencer, 1927: 79). Através dos passeios e excursões frequentes, em que os alunos podiam observar a natureza nas suas diferentes vertentes, eram desenvolvidas competências como a solidariedade, a entajuda, a iniciativa, o espírito prático, a paciência...

Escola da experiência do real / Escola e trabalho / Escola activa

Em Bierges foram criadas condições para dinamizar actividades que promoviam a experiência do real, aqui entendida como a realidade percebida ou vivida por cada um. Neste sentido, e tendo Piaget como referência, esta noção de real é o mundo dos objectos e dos acontecimentos, estruturado pela criança graças à aplicação (a este mundo)

dos seus esquemas de acção. É por intermédio destes esquemas que a criança compreende as propriedades dos objectos, as regularidades da natureza, o alcance ou os limites das suas acções em relação ao seu mundo. Um objecto será leve ou pesado, na medida em que a criança for capaz de lhe tomar o peso. Ele será compreendido como «apreensível» se a criança for capaz de o pegar (Dole, Bellano, s.d.). “A criança que por ela mesma experimentou, agiu, procurou e encontrou, não esquecerá o que aprendeu” (Vasconcelos, 1915: 43).

Ao relacionar-se com o meio envolvente a criança insere-se no espaço e no tempo e conhece as relações causais, o que lhe vai permitir a construção do real. Em Bierges, “os trabalhos manuais, ao permitirem à criança reproduzir de uma maneira concreta as formas nas quais se moldaram as forças da vida histórica, objectivam e materializam a noção de tempo” (Vasconcelos, 1915: 114). É a organização do real que permite à criança o estabelecimento do princípio da realidade, no sentido de que se torna capaz de distinguir as propriedades dos objectos e as regularidades da Natureza. FV atribuiu grande importância ao meio no processo estruturador da personalidade de cada aluno pois considerava que este permitia a experienciação e, ao mesmo tempo, esta condicionava a estruturação da moralidade.

De modo a proporcionar o contacto com o mundo exterior e com a natureza faziam-se “frequentes passeios e excursões, visitas a fábricas, museus, belezas naturais e pitorescas, monumentos históricos. Vamos a pé, de bicicleta ou de comboio em todas as estações do ano. Em regra saímos duas tardes por semana. Quinzenalmente fazemos uma excursão de um dia inteiro. Na Primavera e Verão, aos sábados à tarde, os médios e grandes vão, a pé ou de bicicleta, acampar a uma região interessante. No domingo vamos de comboio com os mais pequenos ter com eles e à tarde voltamos à escola. De dois em dois meses fazemos uma excursão de cinco dias para estudar o que se tratou nas aulas. E assim percorremos o país inteiro. No fim do ano fazemos uma viagem de quinze dias” (Vasconcelos, 1915: 24-25). Os alunos organizaram um clube de campismo, faziam parte do Clube de Campismo da Bélgica e praticavam escutismo, em que crianças e jovens contactavam directamente com tudo o que a natureza podia oferecer. Possuíam material para acamparem e para “desfrutarem das alegrias, das surpresas e improvisações duma vida independente ao ar livre” (Vasconcelos, 1915: 22). Através do escutismo, as crianças e jovens tinham a oportunidade de realizar novas experiências, desenvolvidas num ambiente agradável e saudável, proporcionando-lhes uma sensação de liberdade e autonomia. “Viver ao ar livre, sob o olhar de Deus, no meio das colinas e das árvores e das aves e dos matos, do mar e dos rios — ou seja, viver com a natureza, cada um

em seu pequeno abrigo de lona, cozinhando e explorando por sua conta — tudo isto dá saúde e alegria tais como se não podem experimentar entre os tijolos e o fumo da cidade” (Powell, 1908, cit. por Granja, 2007: 103).

O estudo dos seres e das coisas (homem, animais, plantas e minerais) proporcionavam aos alunos ocasiões para executar viagens de exploração. Estas explorações geográficas aliavam as ciências naturais à geografia, através de evocações sucessivas à ideia de outros seres, de outros meios e de outros espaços. Neste sentido, “era preciso sair do meio envolvente, do país natal e recorrer a todas as explicações, descrições e comparações que podem clarificar e fazer compreender melhor a realidade geográfica” (Vasconcelos, 1915: 106). Estas saídas permitiam aos alunos conhecer toda a Bélgica, o Luxemburgo e uma parte da Inglaterra. De cada vez que saíam para um passeio, uma excursão, traziam sempre uma grande quantidade de materiais, de objectos, de produtos, de documentos, que permitiam organizar os seus próprios meios e progressivamente obter um verdadeiro museu geográfico. Também a área de história saía beneficiada com as saídas ao exterior em que os alunos conheciam monumentos diversos, casas, ruas e igrejas antigas, que constituíam um dos melhores meios para desenvolver o sentido histórico e de tornar viva a história.

A criança devia aprender a observar a natureza uma vez que “ensinar a criança a observar a natureza é o primeiro passo para que aprenda a contemplá-la, admirá-la, amá-la. É abrir-lhe o coração a todos os encantos: linhas, cores, formas, sons da natureza. Jardinagem, cultura de flores, leituras no bosque, passeios, excursões, acampamentos na floresta, observação e contemplação dos fenómenos da natureza, que sensações e emoções inesquecíveis não se experimentam! E fazemo-lo continuamente. Vivemos em plena e bela natureza. A festa da natureza é a grande festa da escola, dos pássaros e das árvores, a nossa festa por excelência” (Vasconcelos, 1915: 138). Era importante que as crianças e jovens tivessem a percepção do mundo natural. Neste sentido, eram-lhes proporcionados espaços fora da escola que lhes desenvolviam o sentido de responsabilidade e de empenho na protecção da natureza que os rodeava.

Nesta escola partia-se da realidade para adquirir experiência. Os trabalhos manuais eram muito valorizados e representavam “uma valiosa iniciação à vida prática. Implicavam a realização de várias operações prévias (projecto do trabalho, planeamento, cálculo de custos), além do conhecimento das ferramentas e das matérias-primas. Implicavam, também, o sentido da cooperação e desenvolviam a participação do aluno na criação de uma escola que sentisse como sua” (Fernandes, 1979: 113). Os trabalhos manuais, tais “como

tecelagem, olaria, modelagem, encadernação, trabalho com madeira e ferro, completam o quadro dos exercícios físicos e constituem um factor precioso para o desenvolvimento físico e intelectual. Além de satisfazerem a necessidade de actividade tão imperiosa nestas idades, desenvolvem competências para a observação, comparação, imaginação, estimulam o espírito de iniciativa e construtividade, favorecem o desabrochar de qualidades de precisão, fornecem múltiplas ocasiões para aplicar diversos conhecimentos – em ciências naturais, cálculo, geografia física, etc. – de que são um meio de expressão real e viva. As crianças adquirem assim habilidades manuais necessárias na vida” (Meireles-Coelho e Rodrigues, 2006_b: 4963). Os trabalhos manuais eram adaptados à idade dos alunos e “são muito variados. Trata-se de criar ao redor da criança múltiplas oportunidades para ela agir, aplicar e se revelar. Porque se todos os trabalhos manuais apelam a actividades comuns, há certamente neles, nas influências que exercem, acções distintas que fazem revelar tendências e aptidões particulares. Por isso, quanto mais numerosos e variados forem os trabalhos manuais mais ocasiões teremos de satisfazer as necessidades manuais da criança e de descobrir nela gostos, tendências, aptidões interessantes que permitirão conhecê-la melhor e melhor a orientar” (Vasconcelos, 1915: 26). Corroboramos a ideia de que uma “escola verdadeira, autêntica não pode dissociar-se da vida real do educando, visando (...) uma educação pela vida e para a vida, pois é por ela e com ela – com uma educação deste tipo – que o homem a si próprio se faz Homem” (Tavares, 1979: 23).

Na escola de FV não se trata de aprender a adquirir conhecimentos, mas de aprender a trabalhar. Trabalhar, neste contexto, significa “apreender em toda a sua singularidade e complexidade os problemas que se lhe põem e cuja solução interessa ao trabalhador, ao aprendiz; é procurar resolver estes problemas graças à sua actividade pessoal e utilizando os instrumentos que a educação nova, sob a designação de métodos activos, coloca à disposição dos alunos, aperfeiçoando-os quando necessário através da observação contínua e de experiências...” (Cousinet, 1976: 7). Corroborando esta ideia, Dewey considerava que “o verdadeiro conhecimento é o que decorre da experiência, a actividade da criança constitui o motor da aprendizagem. (...) Valorizava a aprendizagem pelo fazer, na perspectiva de que o caminho se faz caminhando” (Marques, 2001: 163). A escola não pode ser um meio artificial, em que os alunos só conhecem a vida através dos livros.

Em Bierges o trabalho efectuado pelos alunos era rentabilizado. Toda a comunidade educativa consumia os produtos dos terrenos da escola que eram cultivados e trabalhados pelos alunos, que tinham uma sociedade cooperativa e que exploravam por sua conta própria. Estes “ocupam-se da criação dos animais: vacas, porcos, galinhas, pombas,

patos, coelhos, cabras, cães. Tratam dos animais, ocupam-se do pasto, observam a sua vida, seguem o seu desenvolvimento, assistem ao parir dos animais e ao chocar dos ovos, etc., recolhem os seus produtos e transformam-nos (fabricando manteiga, queijo, etc.)” (Vasconcelos, 1915: 66). A sociedade agrícola foi constituída sob a forma de cooperativa em que todos os alunos participavam com 25 francos. Foram nomeados um director técnico e um director comercial, de entre os alunos. Através dos trabalhos manuais efectuados em toda a escola, desde o trabalho da quinta ao trabalho das oficinas e ao fabrico do pão, iniciava-se “a criança à vida profissional e industrial, à vida prática... O conhecimento dos utensílios e das matérias-primas, o estabelecimento de um orçamento com estimativa do preço do custo, do número de horas necessárias para o trabalho escolhido e o salário que custará, coloca-os em contacto directo com as modalidades da vida e do trabalho humano e permite-lhes igualmente medir o esforço e a remuneração do produtor...” (Vasconcelos, 1915: 31). FV pretendia a iniciação à vida prática onde o académico, o falso e o artificial não existiam. O trabalho manual era assim “compreendido 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”. (Vasconcelos, 1915: 31).

Consideramos que esta linha de ideias é um pouco seguidora da educação para o trabalho promovida pelo pedagogo alemão Kerschensteiner (1854-1932) que, em 1907, como director das escolas de Munique, “consegue que se ensaie, numa escola de aplicação, o essencial da formação geral e moral respeitante ao trabalho manual, estreitamente ligado a todas as disciplinas, sendo os interesses profissionais, a seu ver, os primeiros verdadeiros e duráveis interesses da juventude. Daí, a escola do trabalho produtivo ‘como base séria da instrução geral e da formação do carácter’, princípio que fará muitos crer que aí reside a quinta-essência do método activo” (Mialaret *et al.*, s.d.: 48). A escola do trabalho de Kerschensteiner é condensada em três princípios: a escola do trabalho é uma escola que alia o máximo possível a sua actividade educadora às disposições individuais dos alunos e desenvolve em todas as direcções possíveis estas inclinações e interesses, mediante uma actividade constante nos respectivos campos de trabalho; é uma escola que trata de ajustar as forças morais do aluno, levando-o a fazer um exame de consciência sobre os seus actos de trabalho para ver se estes expressam com a maior plenitude possível o que o indivíduo sentiu, pensou, experimentou e quis, sem enganar-se a si mesmo nem aos demais; é uma escola de comunidade de trabalho, na qual os alunos, com um desenvolvimento suficiente, se aperfeiçoam, ajudam e apoiam recíproca e

socialmente a eles mesmos e ao fim da escola, para que cada indivíduo possa atingir a plenitude das suas capacidades (Kerschensteiner, 1928). Para este pedagogo, a autonomia verifica-se na capacidade de trabalho produtivo e não no comportamento mecânico. Chama a atenção para o facto de o trabalho estar presente na identidade de um povo. Considerava que era através do trabalho manual que se realizaria a educação cívica e que educação do cidadão passava pela educação do carácter. Na *Arbeitsschule* a educação cívica seria concretizada através da formação profissional e de uma forte preocupação com a promoção de uma verdadeira ética do trabalho humano (Gomes, 2010).

Também FV atribuía grande importância às actividades manuais como formação para o trabalho, pois apresentavam situações/problemas concretos para serem resolvidos, desenvolvendo o carácter e o espírito de comunidade. A divisão das tarefas que se efectuava nesta escola estimulava a cooperação e a consequente criação de um espírito social. Os alunos tornavam-se autónomos, estruturavam a sua personalidade e consequentemente a sua moralidade, atribuindo ao trabalho grande valor humano de criação e expressão pessoal e social.

Eram inúmeros os trabalhos que as crianças e jovens faziam na escola de Bierges: armários para as botas; suportes para os jogos; mesas para a prensagem e modelagem; quadros pretos para as salas de aulas; prateleiras para os livros; gavetas; bancos; escadas para os serviços domésticos, entre muitos outros. “Os trabalhos manuais não visam simplesmente satisfazer as necessidades da vida social da escola, mas igualmente as necessidades pessoais da criança, o seu desejo de construir, de imaginar, de criar, o seu apetite de fantasia e de invenção” (Vasconcelos, 1915: 32). A escola dispunha de seis hectares de terreno posto à disposição dos alunos para o trabalharem e o cultivarem. Os trabalhos do campo eram diversificados e adaptados aos alunos. Os pequenos ocupavam-se da criação de animais e da jardinagem, permitindo-lhes fazer observações e comparações interessantes sobre a vida e costumes dos animais, através dos serviços que lhes eram prestados. A criança era responsabilizada no cumprimento de horários e na criação e organização de determinados hábitos relativamente aos animais que tinha a seu cargo. Os pequenos, com alguns médios, tinham a seu cargo tratar das galinhas, dos cães, dos pombos, dos coelhos e dos animais dos aquários e terrários, tais como peixes de todas as espécies, ratos, cobras, lagartos, rãs, sapos, ouriços, entre outros. Os cargos desempenhados não se referiam simplesmente à alimentação (procura e preparação), mas implicava também a limpeza e o arranjo das residências dos animais. Ao nível da jardinagem, os pequenos ocupavam-se do pomar e do bosque, dos pequenos campos de cultura, onde eram semeados, cultivados e recolhidos os legumes. Cada um tinha um

pequeno jardim onde cultivava diversas flores de acordo com o seu gosto pessoal. Através da jardinagem era desenvolvida “uma educação do gosto, da paciência, desta iniciação à estética que não pode ser feita senão pela natureza, no que ela tem de mais simples, de mais belo e mais vivo: as flores e as árvores” (Vasconcelos, 1915: 34).

A escola de Bierges era uma escola activa que se opunha à escola tradicional uma vez que “a escola tradicional ou passiva tem por missão ensinar o aluno, dar-lhe conhecimentos; a activa tem por missão dar-lhe igualmente conhecimentos, mas despertando nele toda a espécie de interesses e de acções, compatíveis com a sua idade” (Lisboa, 1942: 12-13). A Escola de Bierges teve na sua base pedagógica a utilização do método activo, que pressupõe o *learning by doing* (*aprender fazendo*) de Dewey em que “saber é realizar e não recitar” (Planchard, 1979: 209). O método activo “não constitui um método ou um conjunto de processos, entre outros, para aceder à posse do conhecimento. Ele representa as tentativas e a conduta necessárias da actividade mental para a formação do conhecimento... Em particular, decidindo observar um objecto e proceder à sua análise para o conhecer, a criança toma a atitude do cientista e empenha-se cada vez mais firmemente na via do método científico” (Mialaret *et al.* s.d.: 93-94). Dewey era de opinião de que “o erro mais grave dos métodos de então residia na separação entre o saber e a sua aplicação. (...) ...nenhum método de ensino podia resistir se se separasse o saber e o fazer” (Chateau, 1956: 320). Os métodos activos “não fazem da matéria o receptáculo puro e simples de um saber transmitido, mas o agente criador do seu progresso” (Giraud, 1964: 101). Em Bierges procura-se “não só mobilar, mas sobretudo formar o espírito da criança. Apelamos à sua colaboração activa, curiosidade e interesse. Ensinamos o menos possível, fazemos que descubram o mais possível, por um esforço pessoal de pesquisa e descoberta” (Vasconcelos, 1915: 43).

Centro de interesses / Metodologia de projecto / método indutivo

A pedagogia desenvolvida em Bierges encontra-se relacionada com a prática da educação funcional que Claparède refere que é “fundada sobre a necessidade: necessidade de saber, necessidade de procurar, necessidade de observar, necessidade de trabalhar” (Claparède, cit. por Planchard, 1979: 204). Neste sentido, temos que salientar o contributo prestado por Decroly que, em 1907, fundou em Bruxelas a “École de l’Ermitage, ‘a escola para a vida pela vida’ onde desenvolve a sua teoria dos centros de interesse” (Meireles-Coelho, 2010_c: 328). Segundo Dewey é indispensável que o ensino se funde e se centre em interesses reais dos alunos. Estes interesses devem ser levados a evoluir, fornecendo as mais ricas ocasiões de actividade a eles ligadas. Para este pedagogo a

escola “deve representar a vida actual, uma vida tão real e vital para a criança como aquela que leva em casa, na vizinhança, ou no campo de jogos...Entendida como vida social simplificada, a vida de escola deve desenvolver-se gradualmente com a vida doméstica” (Abbagnano, Visalberghi, 1982: 822).

Tal como Freinet, que sentiu que a educação deve ter origem na criança e procurou conhecê-la “pelas suas produções espontâneas (conversas livres, redacções livres de pequenos textos, desenhos livres)” (Gilbert, 1973: 124), também FV apostou em “deixar a criança contar livremente, à sua maneira, o que vê, faz e pensa, permitir que a sua iniciativa se manifeste, que a sua pessoa se exprima, não lhe pedir nem impor um estilo literário, quando faz os deveres pessoais, que devem reflectir sinceramente as suas aptidões e gostos pessoais” (Vasconcelos, 1915: 96).

Através da utilização da metodologia de projecto, a vida da escola de Bierges integrava-se com a dos alunos e os seus interesses é que determinavam a sua actividade escolar. A pedagogia de projecto é um conjunto de propostas e directrizes globais para as práticas educativas, sendo um dos seus objectivos transformar problemas em projectos e consequentemente concretizá-los. Pode ser considerada como uma técnica pedagógica que está relacionada principalmente com aspectos de natureza social e parte “do princípio de que a vida é uma acção e não um trabalho imposto e artificial” (Planchard, 1979: 238). De acordo com Kilpatrick, um projecto é uma “actividade previamente considerada cuja intenção dominante, é uma finalidade real que orienta as actividades do aluno e lhes confere uma motivação” (Kilpatrick, cit. por Planchard, 1979: 238). As acções das crianças eram inspiradas na realidade e tinham um estímulo. Muitos dos projectos que os alunos realizavam “respondiam a questões privadas da sua vida, conseguindo, muitas das vezes, encontrar saídas e respostas aos problemas da comunidade. Neste método, os programas são abertos de forma a conseguirem integrar as diversas matérias e actividades que resultavam dos diferentes projectos, não deixando, no entanto de integrar as actividades clássicas. O método dos projectos organizava as actividades da escola a partir dos interesses, necessidades e ritmo dos alunos, acompanhando as aprendizagens individualizadas” (Silva, 2007: 25). Cada projecto era desenvolvido tendo uma intencionalidade, baseada nas motivações, interesses e gostos dos alunos que o desenvolviam. O que dava sentido à aprendizagem através da metodologia de projecto era que a situação real de experiência tinha muito mais hipóteses de se tornar uma aprendizagem significativa do que a aprendizagem obtida pelas simples memorização. Quando realizavam um projecto os alunos construía o seu conhecimento em interacção com a realidade circundante. Para desenvolverem um projecto, os alunos em Bierges, em primeiro lugar,

tinham de identificar um problema que era conduzido por um conjunto de especulações entre certezas provisórias (o que sabiam) e dúvidas temporárias (o que queriam saber).

Os métodos de trabalho e os procedimentos de ensino utilizados “visam não a acumular factos na memória, mas a fazer compreender o espírito do método científico: espírito de investigação e controlo. Fazemos chegar às noções científicas a partir de experiências simples, dados conhecidos, factos correntes. Vamos do concreto para o abstracto, do particular para o geral” (Vasconcelos, 1915: 81). Temos aqui presente o denominado método experimental ou indutivo, que parte do particular ou singular para o geral ou universal e que integra normalmente várias fases, como a observação, a hipótese, a experimentação e a lei. Observados os factos, emite-se uma hipótese, que é uma ideia antecipada, uma construção da intuição imaginativa do cientista, uma espécie de inspiração. Quando formulada, a hipótese não é verdadeira, nem falsa, pelo que tem de ser submetida à prova dos factos, isto é, tem de ser verificada (confirmada ou infirmada) pela experimentação. A experimentação provoca o aparecimento dos factos, fá-los surgir em circunstâncias especiais e preparadas. Confirmada pela experimentação, a hipótese transforma-se em lei, que é uma relação constante e universal entre os factos (Gomes, 1980). Todo o trabalho desenvolvido era sustentado pela observação, pesquisa e reflexão dos alunos, tanto ao nível pessoal como colectivo. As actividades eram bem planeadas e passavam pelas seguintes fases: “— *Primeira fase*: preparação em turma do plano de trabalhos: perguntas, questões, respostas, discussão. Daí resulta um programa determinado de actividades bem definidas — *Segunda fase*: investigação de documentos: observações, experimentações, constatações e notas pessoais; esta investigação pode ser feita em qualquer lugar, laboratórios, ateliers, no campo, etc. — *Terceira fase*: comparar e corrigir as observações feitas em presença do [que foi] estudado. — *Quarta fase*: classificação do que foi observado, ordenação definitiva dos documentos, observações e experiências reunidas; é a organização sistemática da lição — *Quinta fase*: De tarde, das 16 às 18 horas, no tempo consagrado ao estudo, a criança passará a limpo, em cadernos próprios, a lição preparada em classe, por si, pelos seus camaradas e pelo professor. A redacção é a última fase do trabalho” (Vasconcelos, 1915: 53).

As coisas eram apresentadas no seu quadro natural em que a criança era posta em contacto com as formas de vida e de trabalho humano, em que podia observar, experimentar, manipular e construir. “Por toda a escola, na actividade física, nos trabalhos manuais, nas aulas, fazemos apelo à sua colaboração activa, ao seu interesse, à sua curiosidade, à sua iniciativa, ao seu esforço pessoal. Damos liberdade de ir e voltar, liberdade de fazer, de criar, de organizar, de procurar, de utilizar tudo o que a escola coloca à sua dis-

posição” (Vasconcelos, 1915: 130).

A aquisição dos conhecimentos resultava de observações pessoais (visitas a fábricas, museus, excursões, campismo, trabalhos manuais, etc.) ou, na falta disso, de observações de outrem recolhidas nos livros. É de evidenciar que cada turma tinha a sua própria biblioteca com cerca de quatro mil volumes, referentes a todas as áreas de ensino, numerosas colecções de gravuras, fotografias, desenhos, postais, donde as crianças podiam retirar muitos ensinamentos. As revistas e os jornais diários eram também colocados à disposição dos jovens. Mesmo na língua materna a observação constituía a base da aprendizagem pois “é pela observação e indução que a criança descobre as regras gramaticais, tratadas como fenómenos vivos que é preciso compreender e explicar” (Vasconcelos, 1915: 102)

Ensino individualizado / pedagogia diferenciada: para todos e para cada um

FV centra o processo educativo no educando, nos seus interesses, nas suas potencialidades. É promovido um ensino individualizado, tendo em conta as características próprias de cada criança em que há a promoção do trabalho individualizado. Para uma melhor clarificação de conceitos há que distinguir trabalho individualizado e trabalho individual. Dottrens (1973) considera que “o trabalho individual sempre foi usado nas classes. Após a lição colectiva, os exercícios de aplicação são executados por cada criança que apenas conta com ela mesma e até com a proibição, sob pena de ser castigada, de permitir que a auxiliem ou de ajudar alguém” (Dottrens, 1973: 27). É um trabalho imposto em que cada aluno tem de “de executar sozinho e por sua própria conta os exercícios de aplicação indicados pelo professor: exercícios que são os mesmos para todos: fortes e fracos, rápidos ou lentos” (Dottrens, 1974: 94), sem grande escolha, em que não se atende às diferenças individuais de cada um “como nível de inteligência, grau de compreensão, desenvolvimento das aptidões, ritmo de trabalho e preferências” (Silva, 2007: 10).

Por sua vez, o trabalho individualizado é “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: 28), baseado no facto de que “todas as crianças são diferentes umas das outras” (Dottrens, 1974: 95). A criança deve ser respeitada nas suas escolhas, nas estratégias que adopta para realizar os seus objectivos e no ritmo próprio com que realiza as tarefas, ou seja a criança deve ser encarada como fulcro do seu próprio processo educativo e ter liberdade de evoluir segundo as suas tendências naturais. Para isso deve ser orientada e essa orientação “precisa ser individualizada, uma

vez que o interesse que demonstra surge de uma necessidade vital profunda e necessita de ser explorada e reorganizada através de uma experiência própria. Por outro lado, a criança não vive isolada, mas é parte integrante de uma sociedade, e, nessa condição, precisa desenvolver uma consciência social” (Saldanha, 1972: 22). Nesta linha de ideias, o ensino individualizado “não é igual para todos, ao mesmo tempo, ignorando a individualidade, as diferenças e o ritmo de cada um. A promoção da igualdade de oportunidades e do sucesso individual, o respeito pela individualidade de cada aluno exigem uma diferenciação pedagógica, que não consiste em separar o aluno do grupo, mas em conseguir que cada aluno encontre o seu caminho de aprendizagem dentro do grupo” (Silva, 2007: 16).

Na perspectiva do ensino individualizado, Dottrens (1973) apresenta duas ideias básicas: liberdade individual e trabalho à medida do aluno. Um professor está a individualizar o ensino quando se apercebe das diferenças que existem entre os alunos e procura ajustar o processo de ensino/aprendizagem aos menos favorecidos a nível de aptidões intelectuais e físicas. A individualização parte da consideração do aluno como ser único, realizando-se através de uma educação integral, individual e social, adaptada às características específicas de cada um. “Tratar os alunos em série, ensinar-lhes lições que eles repetirão de maneira uniforme, equivalerá a nada conhecer deles. Mas se a cada um for dada a possibilidade de se exprimir, de revelar as suas características individuais, conseguir-se-á uma base sólida para a construção do plano da educação” (Dewey, 1930, cit. por Dottrens, 1973: 27).

A individualização deve ser baseada no reconhecimento e respeito da singularidade e liberdade pessoal. Tanto na educação como na sociedade em geral, a liberdade pode, por vezes, estar associada a um lado depreciativo, o que nos poderá levar a limitá-la em demasia. No entanto, consideramos que ela é uma peça fundamental para a verdadeira formação da personalidade dos alunos e para que haja uma verdadeira educação democrática. “Certamente, a liberdade não se basta a si mesma, mas é um meio admirável de desenvolvimento” (Dottrens, 1973: 25). Neste sentido, o professor deve “levar as crianças a compreender a liberdade, a usá-la dentro de um espírito sã, isto é, considerando-a como um meio de a cultivar e de se formar” (Dottrens, 1973: 24). A liberdade torna-se assim fundamental para a individualização uma vez que “não se pode individualizar o processo educativo sem conhecer as atitudes particulares dos alunos, atitudes que só se revelam numa situação de liberdade” (De Bartolomeis, 1984: 25). O problema da liberdade na escola não é o da anarquia ou o do capricho opondo-se à autoridade e à ordem, é o da formação da personalidade, é o problema essencial da educação na democracia.

Esta liberdade de escolha proporciona uma escola mais activa e mais interessante, em que os alunos fazem tudo com mais prazer e originalidade, privilegiando a aprendizagem pela descoberta, tornando os alunos mais autónomos e mais responsáveis.

No regime de classes móveis estabelecido em Bierges, “os alunos são agrupados segundo os seus níveis de aquisições. Para que um aluno possa seguir na sua classe, diminui-se-lhe o tempo consagrado a uma área em que está mais avançado e aumenta-se o trabalho numa área em que está mais atrasado, ou, sem mudar de horário, e se for possível, dá-se um pouco mais de tempo aos que têm mais dificuldades através de lições suplementares. Não faltam meios e cada aluno tem o seu programa e horário próprio, adaptado às suas aptidões e necessidades intelectuais ou orgânicas” (Vasconcelos, 1915: 44-45). De forma a aprofundar o assunto que estavam a estudar e de o tratar convenientemente, era consagrada “uma manhã inteira ou parte da manhã ao estudo da mesma área ou do mesmo grupo de áreas com relações entre elas” (Vasconcelos, 1915: 47). Tentava-se estabelecer uma verdadeira concentração do trabalho sobre um número restrito de áreas ao mesmo tempo, para evitar a dispersão e a atenção, cujos resultados eram penalizadores no ponto de vista da formação do espírito, carácter e aquisição de conhecimentos. Nas estações da Primavera e do Verão, os alunos podiam ocupar mais tempo, por exemplo, com a zoologia e a botânica, que eram exploradas ao ar livre, diminuindo o tempo dedicado à física e à química, que foram mais exploradas no Outono e no Inverno.

FV, através da metodologia que implementou na sua escola nova, criou as bases para o ritmo individualizado no ensino, seguido por Washburne no Sistema Winnetka em 1914, em Chicago e por Parkhurst que, em 1922, planificou e aplicou o denominado Plano Dalton que consistia num “contrato de aprendizagem, entre a criança e a escola, em que cada criança escolhe o seu próprio ritmo de aprendizagem (de ensino individualizado) e, para isso, conta com a ajuda do professor que lhe propõe o programa adequado com as matérias divididas em unidades progressivamente escalonadas” (Meireles-Coelho, 2010_d: 128).

A aprendizagem em Bierges era individualizada ou personalizada, baseada nos interesses e na actividade de cada aluno com o seu próprio ritmo de desenvolvimento e “já não considerava a igualdade de oportunidades como o ensino igual para todos mas a melhor educação para cada um, pelo que a pedagogia deveria ser diferenciada e individualizada, motivadora e activa, respeitadora das diferenças dos alunos e do seu ritmo de desenvolvimento” (Meireles-Coelho e Ferreira, 2008: 1).

O papel do professor

Na escola tradicional, a relação professor – aluno era uma relação distante, em que o professor assumia uma atitude superior em relação ao aluno. O professor dominava e o aluno obedecia. As crianças desempenhavam um papel de submissão, de passividade, em que eram “vistas como um objecto a quem o professor impunha os conhecimentos, sem diálogo nem compreensão, tornando a escola em algo taciturno e triste” (Granja, 2007: 107). A instrução tendia a ser magistral e a cultura transmitia-se compulsivamente. O professor era o detentor de todo o saber e também era “o detentor exclusivo da organização comunicativa no espaço pedagógico – a comunicação é unilateral” (Carvalho *et al.*, 1990: 94). Neste tipo de pedagogia não são fomentadas estratégias individuais de aprendizagem.

A diferenciação pedagógica introduzida na escola de Bierges induziu também a uma renovação da relação entre professor e aluno. Contra a velha pedagogia autoritária, FV exprime a tarefa do mestre dizendo que ele “é um camarada mais velho, um amigo firme e generoso, que sente, que compreende, que se interessa pelos seus alunos, pela sua vida, pelos seus interesses. Ele é visto pela criança como um irmão mais velho e mais experiente, que joga, que trabalha, que ri com ela...” (Vasconcelos, 1915: 132).

O professor vai assumir um novo papel: o de orientador. O professor deixa de ser encarado como um mero transmissor de conhecimentos, e passa a ser visto como o facilitador e orientador de um processo de aprendizagem centrado no aluno. O professor “orienta, ele esclarece, ele corrige, ele completa o seu trabalho. O seu papel é de guia. E o seu papel não poderia ser outro senão este, uma vez que o saber da criança deve ser o fruto da sua experiência pessoal organizada” (Vasconcelos, 1915: 60). Neste sentido, o professor orienta os alunos no seu percurso “alicerçado na liberdade, respeitando as diferenças, os ritmos de cada um e as suas necessidades educativas. Proporcionando aos alunos descobrirem-se, descobrirem os outros e o mundo” (Granja, 2007: 108). Deste modo, podemos considerar os professores de Bierges como professores fascinantes que “ensinam os alunos a explorar o mundo que são, o seu próprio ser” (Cury, 2005: 68). O professor assume um papel de investigador, de curioso “que desperta nos alunos o gosto da observação e da crítica dos factos. Toda a vida da escola se anima de um espírito de curiosidade e de actividade. Os alunos não ficam sentados à espera, nem abrem o livro à ordem ou por imitação: o professor também não vem com a sua lição feita nem com interrogatórios preparados” (Lisboa, 1942: 14). Há uma mudança de paradigma em que se desenvolveu um respeito pelo ser a educar e pela sua liberdade e apareceu “um educa-

dor que solicita com simpatia, que observa, adapta-se ao indivíduo a educar...” (Médici, 1976: 136) de forma a proporcionar o desenvolvimento harmonioso de todas as faculdades humanas.

Contrapondo-se aos velhos métodos pedagógicos, o aluno é considerado perfeitamente capaz de desenvolver as suas capacidades, “num movimento interior da autonomia que o leva à pesquisa de novos dados e à integração desses elementos no campo da sua experiência pessoal” (Carvalho et al., 1990: 94), deixando de lado as longas e fastidiosas recitações de cor. Na escola tradicional “o professor entra, instala-se no púlpito e começa o interrogatório dos alunos sobre um tema que a criança aprendeu mais ou menos de cor. É a recitação matinal, a exposição mecânica do sujeito” (Vasconcelos, 1915: 52). Mas na escola de Bierges, “a lição é o cumprimento, desenvolvimento de uma série de esforços individuais, e também o resultado de um trabalho colectivo. Apela à actividade intelectual da criança, às suas actividades físicas, manuais e sociais. É um pedaço da vida, porque pomos a criança em interacção com o que está à sua volta. Ao trabalho de preparação e organização das lições, no qual todos participam, os mais crescidos desenvolvem trabalhos de fundo, cuja elaboração apela às suas próprias forças” (Vasconcelos, 1915: 54). A avaliação dos alunos efectuada nesta escola era bastante pormenorizada, abrangendo diferentes aspectos. De três em três meses, era enviado aos pais um boletim expondo os resultados dos esforços que o aluno fez nesse trimestre. Este boletim, para além das indicações sobre o desenvolvimento físico, referia também “observações psicológicas variadas sobre as aptidões manuais, intelectuais e morais da criança, sobre as áreas de estudo, o número de horas dedicadas a cada uma, as razões de um recuo ou um avanço, etc.” (Vasconcelos, 1915: 61). Um outro aspecto da avaliação era a apreciação crítica efectuada por professores e alunos, não apenas do trabalho realizado “mas de todos os elementos referentes à vida moral e social do aluno. (...) devendo-se ter igualmente em conta outros parâmetros como a ordem, a limpeza, o espírito de camaradagem, a sociabilidade, a franqueza, etc.” (Fernandes, 1979: 116).

*

Na escola de Bierges, considerada modelo de escola nova em 1912-1914, passou-se de uma pedagogia baseada em conteúdos (como transmitir a matéria) para uma pedagogia baseada em métodos (como aprender) e no desenvolvimento de competências em que a educação intelectual era promovida a par com a educação moral e física, seguindo o caminho precursor de muitos dos princípios inerentes ao pensamento pedagógico de Spencer. Valorizava os trabalhos manuais, a cultura física (dimensão higiénica) e a formação prática experimental, a par da educação intelectual e científica em que a teoria

seguia sempre a prática (e não o contrário), realçando a importância do método indutivo, valorizando a experiência pessoal de cada um e a observação concreta dos fenómenos a estudar, dando ao meio um lugar de destaque e considerando-o como factor primordial no desenvolvimento do indivíduo. Utilizava-se a metodologia de projecto que favorecia o processo de construção do conhecimento contextualizado, o aprender a aprender colaborativo, mediante a interacção entre os alunos, propiciando a atitude interdisciplinar, a transversalidade de temas e a integração de várias áreas do conhecimento. Era um aprender para a vida, tornando a aprendizagem mais complexa do que a simples aprendizagem informativa, direccionada para a vida e para o trabalho seguindo alguns princípios evidenciados na escola de trabalho de Kerschensteiner. O ensino estava centrado no aluno e baseava-se em factos e experiências promovidas por viagens, visitas, excursões e acampamentos. Estas actividades, além de suscitarem o sentido de observação, de descoberta, alimentavam o espírito de iniciativa e curiosidade. Proporcionavam informação variada utilizada em todas as áreas principalmente na geografia e ciências da natureza. Eram ocasiões de vida em comum que potenciavam interesses sociais e despoletavam relações amigáveis entre todos. Havia o contacto com a realidade concreta do meio, da Natureza envolvente, proporcionando aos alunos a observação directa das plantas, animais, rios, de tudo o que esta lhes oferecia, facilitando a educação estética, ao poderem admirar e vibrar com as maravilhas da mãe natureza. Havia um esforço por parte dos professores em compreender a criança, tendo em conta o que de mais específico existia em cada uma, tais como as suas necessidades, interesses, virtualidades e aptidões, de forma a potenciar o seu desenvolvimento pessoal e social, a aquisição de conhecimentos e a preparação para a vida. FV, através da metodologia que implementou em Bierges, criou as bases para o ritmo individualizado no ensino, seguido posteriormente no Sistema Winnetka (1914) e no Plano Dalton (1922).

Podemos concluir que em Bierges houve a passagem de uma aprendizagem por recepção para uma aprendizagem por descoberta e auto-construção, em que o professor assume um papel fundamental de orientador e facilitador, estabelecendo uma nova relação com quem está a aprender, passando “do papel de solista ao de acompanhante, tornando-se não já alguém que transmite conhecimentos, mas aquele que ajuda os seus alunos a encontrar, organizar e gerir o saber, guiando mas não modelando os espíritos, e demonstrando grande firmeza quanto aos valores fundamentais que devem orientar toda uma vida” (Delors, 1996: 133)

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

Vivemos actualmente na era da globalização em que as capacidades de aprender a aprender, comunicar, trabalhar e viver com os outros, gerir e resolver conflitos, tornam-se cada vez mais importantes. Em 1996, o Relatório Delors intitulado “Educação: um Tesouro a Descobrir”, constitui “o segundo grande balanço da educação no séc. XX num mundo em processo exponencial de globalização e o legado a descobrir nos efeitos da plenitude construtora de utopias necessárias que se concretiza na educação de todos e de cada um” (Meireles-Coelho, 2010_d: 496). No início do séc. XXI, a Estratégia de Lisboa e Estratégia Europa 2020 apresentam uma nova perspectiva de educação que não se compagina com uma educação “assente na mera transmissão do conhecimento e evidencia a necessidade de uma mudança clara de paradigma, um paradigma baseado na aprendizagem centrada no aluno” (Meireles-Coelho e Neves, 2010_e: 6), na promoção do pensamento crítico e criativo, direccionado para o desenvolvimento de competências numa aprendizagem ao longo da vida.

2.1. Os pilares da educação em Faria de Vasconcelos e Jacques Delors

A educação do futuro deve ser pensada como uma educação ao longo da vida, em que todos devem “estar à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de actualizar, aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos, e de se adaptar a um mundo em mudança” (Delors, 1996: 77). Neste relatório retoma-se o quarto postulado de Edgar Faure (1981) ao considerar que se deve ultrapassar “a visão puramente instrumental da educação, considerada como a via obrigatória para obter certos resultados (saber-fazer, aquisição de capacidades diversas, fins de ordem económica) e se passe a considerá-la em toda a sua plenitude: realização da pessoa que, na sua totalidade, aprende a ser” (Delors, 1996: 78). Para além do “aprender a ser”, Delors considera que a educação das crianças e jovens deve assentar em mais três pilares, fundamentais para uma aprendizagem ao longo da vida: “aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver em comum, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as actividades humanas” (Delors, 1996: 77). Pretende-se analisar e comparar os princípios da escola de Faria de Vasconcelos com os quatro pilares evidenciados no Relatório Delors (1996) no final do século XX.

Aprender a conhecer

O “aprender a conhecer” enfatiza que “o processo de aprendizagem do conhecimento nunca está acabado, e pode enriquecer-se com qualquer experiência (...) Os primeiros anos de educação podem considerar-se bem sucedidos se conseguirem transmitir às pessoas a força e as bases que façam com que continuem a aprender durante toda a vida, no trabalho, mas também fora dele” (Delors, 1996: 80). Este pilar visa o domínio dos instrumentos do conhecimento, em desfavor dum saber acumulado. Privilegia a utilidade dos saberes tendo em vista uma melhor compreensão do mundo que nos rodeia, aumentando a autonomia e o pensamento sobre as coisas. O aumento do conhecimento, que permite compreender melhor a realidade envolvente sob os seus diversos aspectos, favorece o despertar da curiosidade intelectual, estimula o sentido crítico e criativo, mediante a aquisição de autonomia na capacidade de discernir.

Consideramos que, hoje em dia, um ser verdadeiramente formado tem necessidade de uma cultura geral vasta e da possibilidade de trabalhar em profundidade determinado número de assuntos. Desta forma, devem-se cultivar simultaneamente estas duas tendências. A cultura geral, enquanto abertura de outras linguagens e outros conhecimentos permite, antes de tudo, comunicar. Uma pessoa fechada na sua própria ciência, corre o risco de se desinteressar pelo que fazem os outros. Sentirá dificuldade em cooperar, em partilhar, quaisquer que sejam as circunstâncias.

FV considerava que a “cultura geral e especialização profissional devem completar-se, entreajudar-se, aclarar-se mutuamente e não opor-se e afastar-se uma da outra. O profissional tem todo o interesse em possuir uma cultura geral, porque no ponto de vista técnico ganha em habilidade, maleabilidade, espírito, capacidade de atenção e reflexão, conhecimentos que aumentam as faculdades criativas e os meios de trabalho. Mas não é apenas do ponto de vista técnico que a cultura geral é necessária ao enriquecimento da inteligência e ofício do profissional, é também do ponto de vista humano, porque, sob pena de se tornar uma simples peça numa máquina sem coração nem pensamento, nada do que pertence aos outros homens lhe deve ser estranho. A cultura geral dirige-se ao espírito, fonte de toda a actividade. Permite ao trabalhador tomar consciência da função social do trabalho: faz com que o trabalhador sinta a importância da sua actividade no seio da vida humana, enquanto que o esforço analítico, particularista, numa especialidade exclusiva tende a isolá-lo. Não se confunda cultura geral com cultura enciclopédica, extenuante e estéril” (Vasconcelos, 1915: 50).

Este pilar da aprendizagem infere sobre o raciocínio lógico, compreensão, dedução,

memória, ou seja, sobre os processos cognitivos por excelência. Em Bierges havia a preocupação crescente em despertar no aluno, não só estes processos em si, mas acima de tudo promover a vontade de os desenvolver, a vontade de aprender, de querer saber mais e melhor. Pretendia-se despertar em cada aluno a sede de conhecimento, a capacidade de aprender cada vez melhor, ajudando-os a desenvolver as armas e dispositivos intelectuais e cognitivos que lhes permitissem construir as suas próprias opiniões.

Aprender a fazer

O “aprender a fazer” remete para o desenvolvimento de “competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipa. Mas também, aprender a fazer, no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho que se oferecem aos jovens e adolescentes, quer espontaneamente, fruto do contexto local ou nacional, quer formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho” (Delors, 1996: 88). A rápida evolução da ciência e do conhecimento que envolve as profissões solicita ao indivíduo que esteja apto para enfrentar novas situações de emprego e a trabalhar em equipa, desenvolvendo o espírito cooperativo e de humildade, valores cruciais ao trabalho colectivo. Ter iniciativa, saber comunicar, saber resolver conflitos e ser flexível são qualidades indispensáveis ao aluno e trabalhador.

Na escola de Bierges de FV, a prática pedagógica residia na substituição do ensinamento do professor pela aprendizagem do aluno em que este não vai à escola para ser ensinado, quer dizer, ser submetido à actividade didáctica de um adulto; vai à escola para aprender o que significa exercer a sua própria actividade (Cousinet, 1976). Nesta escola, eram dadas oportunidades às crianças de aprender fazendo, em que a partilha e a descoberta eram uma constante. As crianças tinham a possibilidade de participar activamente na sua aprendizagem, manipulando objectos, construindo algo e trabalhando com diferentes materiais. Desenvolviam actividades em que se sentiam motivadas e felizes. As crianças e jovens tinham a oportunidade de interagir e descobrir o mundo que as rodeava, estabelecendo contacto directo com tudo o que este lhes podia oferecer, realizando experiências, contactando com as artes e ofícios, com a cultura, com o desporto e desenvolvendo trabalhos muito práticos que lhes permitiam descobrir as suas potencialidades. Eram os alunos que faziam o pão que consumiam e tinham uma sociedade caseira que explorava por sua conta o domínio agrícola da escola, retirando da terra todos os produtos que necessitavam para a sua alimentação. Os alunos realizavam imensos trabalhos manuais e construíam utensílios necessários ao funcionamento da escola, desde prateleiras para os livros, gavetas, quadros, armários, suportes, mesas, bancos, entre muitos

outros. Cada uma das oficinas era confiada à responsabilidade de um aluno eleito trimestralmente pela assembleia administrativa. “Além dos cargos trimestrais, há outros rotativos para que todos por lá passem e possam adquirir hábitos elementares de ordem e limpeza, espírito de iniciativa e sentido das responsabilidades” (Vasconcelos, 1915: 127).

O “aprender a fazer”, que nos aparece como indissociável do aprender a conhecer, que lhe confere as bases teóricas, refere-se essencialmente à formação técnico-profissional do educando. Consiste essencialmente em aplicar, na prática, os seus conhecimentos teóricos. Actualmente existe outro ponto essencial a focar nesta aprendizagem, referente à comunicação, pois é essencial que cada indivíduo saiba comunicar. Comunicar implica muito mais do que reter e transmitir informação. Significa interpretar e seleccionar as torrentes de informação, muitas vezes contraditórias, com que somos bombardeados diariamente, analisar diferentes perspectivas, e refazer as suas próprias opiniões mediante novos factos e informações.

Aprender a viver em comum

O pilar “aprender a viver juntos” constitui “hoje em dia, um dos maiores desafios da educação. O mundo actual é, muitas vezes, um mundo de violência que contradiz a esperança posta por alguns no progresso da humanidade” (Delors, 1996: 83). Este domínio da aprendizagem apresenta-se como um dos maiores desafios para os educadores, pois actua no campo das atitudes e valores. Aprender a viver com os outros implica compreender os outros, desenvolver a percepção de interdependência, administrar conflitos e participar em projectos comuns. A educação proporcionada nas escolas deve passar por ensinar à criança e ao jovem a expor as suas ideias, a saber escutar os outros e a desenvolver condutas de tolerância, numa perspectiva de “levar as pessoas a tomar consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos do planeta” (Delors, 1996: 84). Devem desenvolver competências para saberem dizer não ao individualismo das sociedades sustentadas sobre sistemas económicos implacáveis, saberem dizer não ao consumismo desenfreado da nossa sociedade. Em suma, devem ser preparados para serem capazes de escolher livremente. A escola deve dar a cada um, ao longo de toda a vida, a capacidade de participar activamente na sociedade, na construção de uma melhor democracia, tornando-se uma pessoa responsável, participativa e preocupada, não só com o seu bem, mas com o bem colectivo. Deve-se apostar na educação como veículo de paz, tolerância e compreensão. Mas como fazê-lo?

O Relatório Delors não apresenta receitas, mas avança uma proposta baseada em dois princípios: a “descoberta progressiva do outro” e a “participação em projectos comuns”.

Refere que “quando se trabalha em conjunto sobre projectos motivadores e fora do habitual, as diferenças e até os conflitos interindividuais tendem a reduzir-se, chegando a desaparecer em alguns casos. Uma nova forma de identificação nasce destes projectos que fazem com que se ultrapassem as rotinas individuais, que valorizam aquilo que é comum e não as diferenças” (Delors, 1996: 85).

A educação deve assentar na necessidade de desenvolver valores cívicos e democráticos, tais como: tolerância; respeito pelos outros; participação na comunidade; espírito crítico e criativo; autonomia; solidariedade e liberdade. É na escola que o “pequeno cidadão” se apercebe com mais rigor da necessidade de: cumprir regras; desempenhar cargos; ser participativo; respeitar o outro. Importante também é não esquecer que “a educação para a cidadania” não se ensina: facilita-se e incentiva-se a sua aprendizagem. Como poderemos fazer isso? Permitindo aos alunos que a vivenciem. “Na verdade não se pode ensinar ninguém a ser cidadão. Não se pode ensinar a ninguém os valores da solidariedade, do respeito pelos outros, da tolerância (...) Não se pode ensinar ninguém a assumir a sua quota parte de responsabilidade nos acontecimentos, nem a interferir na sociedade da qual faz parte. Em contrapartida, pode permitir-se a toda a gente que aprenda a ser cidadão” (Barros, 2002: 39). Podemos assim concluir que cada um aprende, antes de mais, aquilo que vive. Desta forma, a aprendizagem da cidadania “passa inequivocamente pela vivência quotidiana dos valores da democracia” (Barros, 2002: 39). Então, só poderemos promover a formação de cidadãos na medida em que for dada às crianças a possibilidade de “sentirem na pele” os valores da solidariedade, do respeito e da tolerância.

Na escola de Bierges (1912) as crianças e jovens eram educadas a aprenderem a conviver com os outros, tendo sempre como princípios básicos a tolerância, a paz, o respeito e a solidariedade. Para o desenvolvimento destes princípios era necessário organizar o meio social. FV refere que na sua escola nova esta organização era obra dos alunos ao aplicar-se o que se chama o regime de auto-governo (*self-government*), que lhes dava a possibilidade de se organizarem no meio social no qual viviam e de iniciarem a prática duma vida social feita pelas suas próprias experiências em que tomavam consciência duma maneira objectiva e real dos seus deveres e direitos como membros de uma colectividade. A criança “está submetida a numerosas solicitações do meio social. Entre todas, as que vêm dos seus camaradas exercem sobre ela a mais poderosa e decisiva acção. Colocar uma criança num meio anárquico, incoerente, sem ordem nem regra, é deixá-la a influências que podem ser funestas ao seu coração e ao seu espírito. Para que seja possível dar-lhe uma grande liberdade – liberdade que lhe permitirá fazer às suas custas a

experiência do bem e do mal e avaliar as consequências dos seus actos – é necessário organizar o meio social no qual é chamada a viver, a desenvolver-se e a construir por si a sua regra moral. Mas esta organização social deve ser obra das crianças. É o que se chama o regime de auto-governo (*self-government*). Os alunos formam uma república na qual partilham, segundo as suas aptidões e com o seu assentimento livremente expresso, os cargos que incumbem à pequena sociedade escolar, nomeadamente dos representantes (junto da direcção da escola e da comissão de pais), votam leis, etc. O auto-governo propriamente dito supõe o estabelecimento das seguintes bases: a) a organização de um quadro de regras, actividades, usos e costumes conformes à higiene física e moral e solidamente conseguidos; b) a criação de um espírito verdadeiramente social, por meio de uma divisão do trabalho racionalmente estabelecida e de uma cooperação efectiva e real da criança à vida da escola. Isto permite-lhe praticar a vida social e ir adquirindo o sentimento da vida colectiva” (Vasconcelos, 1915: 125-126).

Em Bierges os alunos desempenhavam diversos cargos dentro do grupo. Estes cargos eram distribuídos nas reuniões trimestrais na assembleia dos alunos e relacionavam-se principalmente com o inventário, com a compra dos livros, dos produtos, dos instrumentos, dos utensílios necessários ao trabalho, com a organização das equipas e do horário de trabalho, assim como a vigilância da ordem e da limpeza dos seguintes locais: oficina de modelagem, de cartonagem e de desenho; oficina de marcenaria; oficina de ferro forjado; laboratório de física e de química; laboratório de ciências naturais; quatro salas de aula; sala de desenho geométrico; biblioteca do salão e sala de música. Tinham também responsabilidades ao nível dos jardins, da vigilância dos edifícios, compras e vendas, direcção dos trabalhos, contabilidade da quinta, direcção dos jogos e redacção do “*Boletim da Escola*”. Com o desempenho dos cargos atribuídos tinham a possibilidade de se sentirem úteis e importantes e tinham a oportunidade de conhecer o outro “desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projectos comuns e preparar-se para gerir conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz” (Delors, 1996: 88). A assembleia nomeava também por um trimestre um presidente que tinha a tarefa de vigiar a ordem geral dos alunos e a execução das decisões da assembleia, de representar os alunos nas reuniões com os pais, de coordenar o esforço de todos, de estabelecer laços e ligações indispensáveis entre as diversas funções e de resolver certos conflitos que surgissem. Para além destes cargos trimestrais, havia outros de carácter mensal relativos aos jogos e ao jornal da escola, e de carácter semanal que envolvia a vigilância da ordem e limpeza de alguns locais da escola, tais como: quartos de banho; sala do calçado; sala das roupas; gabinetes. Sema-

nalmente também era nomeado um árbitro para os jogos, um encarregado dos papéis e alunos encarregados dos cuidados a ter com os animais da quinta e da capoeira. Os alunos que aceitavam os cargos sociais de cariz trimestral, mensal e semanal não se podiam demitir, salvo em situações especiais que eram analisadas pela assembleia dos alunos e sancionadas. Os cargos eram distribuídos de acordo com as capacidades físicas e psicológicas dos alunos. Estes tinham grande liberdade de acção e de iniciativa, assumindo uma grande responsabilidade, real e efectiva. Nesta escola, havia a divisão do trabalho relativamente à organização das festas, das conferências, das excursões, sendo discutidas diversas questões. Havia também associações e agrupamentos criados pelos alunos, tais como clubes de jogos e de campismo. Todos os meses era nomeado um aluno encarregado das compras de fornecimento escolar: papel, lápis, borrachas, cadernos, canetas, porta-lápis, etc. Com o desenvolvimento dos cargos referenciados, os alunos de Bierges aprendiam a trabalhar para o bem comum, aprendiam a ser responsáveis pelas suas atitudes, desenvolviam a sua capacidade de iniciativa e de criatividade e aprendiam a optar, “para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal” (Delors, 1996: 88).

Aprender a ser

Apprendre à être (Faure, 1972) constitui “o primeiro grande relatório de inventário da educação no séc. XX num mundo em profunda e acelerada transformação e torna-se o embrião de uma nova concepção global da educação do futuro...” (Meireles-Coelho, 2010_d: 118). Aí se dá um novo impulso à forma de pensar a educação. A posição da Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação que elaborou este relatório para a UNESCO resume-se a quatro postulados: o primeiro remete para o primado da “solidariedade fundamental dos governos e dos povos. O segundo é a crença na democracia concebida como o direito de cada homem se realizar plenamente e de participar na edificação do seu próprio futuro (...) Constitui o terceiro postulado o desenvolvimento que tem por objectivo a expansão integral do homem em toda a sua riqueza e na complexidade das suas expressões e compromissos (...) o último postulado é o de que a educação para formar este homem completo (...) terá de ser global e permanente; trata-se de não mais de adquirir, de maneira exacta, conhecimentos definitivos, mas de se preparar para elaborar, ao longo de toda a vida, um saber em constante evolução e de «aprender a ser»” (Faure, 1981: 10). O “aprender a ser” pode ser entendido como um “aprender para viver; aprender a aprender, de maneira a poder adquirir conhecimentos novos ao longo

de toda a vida; aprender a pensar de maneira livre e crítica; aprender a amar o mundo e a torná-lo mais humano; aprender a desenvolver-se no e pelo trabalho criador” (Faure, 1981: 130). Neste relatório dão-se algumas receitas para uma mudança na educação que passa por “ligar a educação à vida; associá-la a objectivos concretos; estabelecer uma correlação estreita com a sociedade e a economia; inventar ou redescobrir uma educação em estreita simbiose com o ambiente...” (Faure, 1981: 130).

O “aprender a ser” é fundamental para o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade das crianças e jovens. As crianças devem ser capazes de exprimir os seus desejos e sentimentos mais íntimos, numa relação de cooperação e de respeito para com os outros. Devem descobrir o seu valor, no seio da sua família, da escola e da sociedade em que estão inseridas. Neste sentido, a educação deve ter como papel essencial o “conferir a todos os seres humanos a liberdade de pensamento, discernimento, sentimento e imaginação de que necessitam para desenvolver os seus talentos e permanecerem tanto quanto possível, donos do seu próprio destino” (Delors, 1996: 86). Neste sentido, a educação pode assumir-se como o contexto em que cada um constrói o seu próprio ser em devir permanente; o aprender a ser é o aprender a tornar-se mais e melhor ser humano, em permanente educação ao longo da vida, num aprender a aprender que constitui a marca específica de cada um (Granja: 2007).

É através do exercício pessoal da liberdade que as atitudes morais e a virtude se desenvolvem, uma vez que ninguém pode ensinar as atitudes morais nem a virtude se aprende de cor. FV refere que na sua escola “damos à criança uma grande liberdade; eliminámos toda a disciplina autoritária que pretendesse impor hábitos morais de que não compreendesse nem a razão nem a finalidade. Procuramos que cada uma tenha uma regra interior, resultado das suas experiências pessoais e da adaptação espontânea à vida escolar e social com os seus companheiros e professores...” (Vasconcelos, 1915: 130).

Quando se diz que se pratica uma educação em que o principal factor é a liberdade, isso não significa falta de sentido de responsabilidade. Por liberdade deve entender-se, simplesmente, que deveremos viver a nossa vida sem ter que interferir com os demais, o que se torna fácil quando se vive em auto-governo por toda a comunidade, como se processava na escola de Bierges. Aliada à liberdade aparece o sentido de responsabilidade. “As crianças exercem umas sobre as outras uma influência bem mais considerável do que aquela que sobre elas exercem os adultos. O exercício da liberdade tem o custo da responsabilidade e a acção educativa tem por finalidade ajudar a criança a tornar-se melhor. Procuramos que cada um construa a sua regra interior a partir do resultado da sua expe-

riência e da adaptação espontânea à vida escolar e social com colegas e professores... As sanções nem são degradantes nem humilhantes nem artificiais, são naturais, aprendendo cada um à sua custa (o preço da liberdade) ... Parte um objecto, substitui-o com o seu dinheiro; não fez o que devia fazer, vai fazê-lo no tempo livre; deixou qualquer coisa desarrumada, vai arrumá-la; sujou, vai limpar; atrasa-se, vai mais cedo para chegar a tempo; foi mau, compara-se a sua má acção com actos de bondade que teve anteriormente. A comparação de contrastes ilumina o caminho e faz inclinar a balança para o lado bom... O regime de sanções é estabelecido pela assembleia dos alunos que vota as leis e regras, o que lhes dá um carácter pessoal, aceites por todos, donde resulta que se lhes submetem sem rancor nem ressentimento... As recompensas também existem entre nós, mas não como um engodo que deforma a moralidade. Não há 'mercado' concluído entre aluno e professor no princípio do trabalho. E também não é no final do esforço realizado que se dá a recompensa, porque convém que não pareça que o professor está a pagar ao aluno. A recompensa é uma questão de tacto e delicadeza. Assim, um aluno termina um trabalho livre, pessoal, que o interessou muito. Fez esforço. Mas a satisfação pessoal do dever cumprido não é suficiente; é preciso a aprovação encorajadora de alguém, que será ainda mais importante se for traduzida por um acto, um dom: um livro sobre esse assunto, um instrumento de trabalho, umas férias suplementares para descansar do esforço realizado. Mas tudo isso tem de ser feito com muito tacto. Porque não está em questão o que se dá mas a maneira como se dá... Para desenvolver o espírito crítico da criança, habituá-la a controlar os seus actos e responsabilizá-la pelo que faz, bem como fortificar o seu sentimento de equidade, justiça, benevolência, procedemos a um sistema de apreciação do trabalho e conduta de cada aluno em que participam o próprio interessado e os restantes camaradas. Nessas discussões a criança compara o seu 'eu' presente com o seu 'eu' passado, faz um exame de consciência, reflecte sobre si e avalia os seus esforços realizados, mas aprecia também os outros, aprendendo a ser leal, franco, justo, indulgente e benevolente. Estas discussões impressionam sempre muito aqueles a que a elas assistem. O sentido do divino, tão marcado na maioria das crianças, ganha com isso em profundidade e fortalece o espírito de tolerância e caridade" (Vasconcelos, 1915: 130-134). O aluno era habituado a expor as suas ideias em público, podendo ser alvo de críticas e de discussão pois "uma vez por mês, um aluno e um professor fazem uma conferência sobre um assunto à sua escolha. As conferências são contraditórias: habituamos assim o aluno a expor as suas ideias em público mas também e sobretudo a aceitar as críticas, o controlo e a discussão. Este debate, feito na presença dos camaradas, pais e amigos, tem para cada aluno algo de solene" (Vascon-

celos, 1915: 54).

É importante desenvolver sensibilidade, sentido ético e estético, responsabilidade pessoal, pensamento autónomo e crítico, imaginação, criatividade, iniciativa e desenvolvimento integral da pessoa em relação à inteligência. A aprendizagem precisa de ser integral não negligenciando nenhuma das potencialidades de cada indivíduo.

Também na escola de Bierges a grande preocupação era tornar cada aluno num ser humano melhor a cada dia e desta forma “cada vez que as circunstâncias nos obrigam a intervir para aplicar uma sanção, fazemos por que se tenha em conta, ao mesmo tempo, a natureza da criança, a natureza do acto cometido e as circunstâncias que a acompanharam. Mas sobretudo preocupamo-nos por que a sanção seja compreendida pelo aluno, por que sinta a sua utilidade e relação lógica, proporcionada, harmónica que se estabelece entre a falta e a sua reparação. Tudo o que não fosse uma sanção natural, lógica, seria uma punição degradante que apenas humilharia e revoltaria a criança. Por exemplo, um aluno a quem falta ordem, limpeza, atenção, diligência, espírito de trabalho, dedicação, altruísmo ou fraternidade; dá-se-lhe um posto – e isso não é o que falta numa escola onde se aplica o regime de auto-governo – onde aprenda a adquirir, a desenvolver e a fortalecer hábitos e sentimentos que lhe fazem falta. Não o desencorajamos, mas ajudamo-lo. O importante é ajudar a criança a tornar-se melhor” (Vasconcelos, 1915: 132).

O pilar do “aprender a ser”, à semelhança do “aprender a viver com os outros”, integra uma educação de valores e atitudes, embora já não direccionados para a vida em sociedade em particular, mas concretamente para o desenvolvimento individual. Pretende-se formar indivíduos autónomos, intelectualmente activos e independentes, capazes de estabelecer relações interpessoais, de comunicarem e evoluírem permanentemente, de maneira a terem uma intervenção consciente e activa na sociedade.

*

O Relatório Delors aponta como principal consequência da sociedade do conhecimento a necessidade de uma aprendizagem ao longo de toda a vida, fundamentada em quatro pilares: o “aprender a conhecer” que envolve a necessidade de tornar prazeroso o acto de compreender, descobrir, construir e reconstruir o conhecimento para que este não seja efémero, para que se mantenha através do tempo, valorizando a curiosidade, a autonomia e a atenção, permanentemente; o “aprender a fazer” que envolve, além do aprender a aplicar os conhecimentos teóricos, o aprender a comunicar, realçando competências ao nível do saber interpretar e seleccionar informação; o “aprender a viver em comum” que destaca aspectos ao nível de atitudes como solidariedade, cooperação, tole-

rância, responsabilidade, compreensão do outro, num processo de interdependência, de administração de conflitos e participação em projectos comuns; o “aprender a ser” que pretende desenvolver capacidades ao nível da autonomia, para que cada um consiga estabelecer relações interpessoais e consiga intervir de forma consciente e crítica na sociedade em que se encontra inserido, contribuindo para um mundo melhor e mais solidário.

Em Bierges havia a preocupação de proporcionar uma educação integral a todos os alunos. Estes, através da observação do meio, do desenvolvimento de projectos e da realização de diferentes trabalhos manuais, 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. Os alunos não eram preparados para uma cidadania teórica, mas para a cidadania do quotidiano que os confrontava com as reais condições de existência social, fornecendo-lhes uma consciência clara dos direitos dos cidadãos promovendo a prática da autonomia. Os alunos aprendiam a valorizar o trabalho dos colegas, aprendiam a tomar decisões pesando as consequências, eram responsabilizados pelas suas decisões perante si próprios e perante os outros e participavam com autenticidade na construção do bem comum. Concluímos, deste modo, que há quase cem anos atrás, FV já direccionava a sua pedagogia para os 4 pilares preconizados por Delors (1996) numa perspectiva do desenvolvimento de uma educação para a autonomia, liberdade e responsabilidade do aluno, no sentido de o tornar num ser humano melhor. A escola de Bierges constituiu-se como um lugar de aprendizagem e de convivência social que ofereceu a quem ela acedeu, não apenas um espaço físico e organizacional, mas também e sobretudo, um espaço relacional, de partilha, de cooperação e de resolução de conflitos, em que os alunos experimentaram novos desafios e se integraram em novos contextos.

2.2. A “escola nova” de Faria de Vasconcelos e a Estratégia Europeia 2010-2020

Procura-se compreender as directrizes e desafios lançados aos sistemas educativos dos Estados-Membros, pela Estratégia de Lisboa e pela Estratégia Europa 2020, na mudança de paradigma do ensino centrado no professor à aprendizagem centrada no aluno, baseado no desenvolvimento do pensamento crítico e criativo e numa educação e formação para a vida e para o trabalho e, ao mesmo tempo, estabelecer uma comparação com

os princípios inerentes à escola nova de FV.

Directrizes e desafios da Estratégia Lisboa e Estratégia Europa 2020

A Estratégia de Lisboa (2000) tem por base “o emprego, reforma económica e coesão social, para uma economia e sociedade inovadoras, competitivas e sustentáveis, baseadas no conhecimento pela investigação e desenvolvimento, em que cada cidadão deverá estar provido das competências necessárias para aí viver e trabalhar, podendo contar com o apoio de um Estado ativo e dinâmico para a inclusão pelo emprego e trabalho. Os sistemas educativos e de formação foram desafiados a centrar-se na sociedade e na economia preparando cidadãos mais ativos, mais produtivos e mais integrados no mundo do trabalho, pelo desenvolvimento de competências e aprendizagens ao longo da vida, com a integração dos centros locais de aprendizagem polivalentes, acessíveis a todos, caminhando para a utopia necessária da educação e formação a construir na cidade educativa (1972) como um tesouro a descobrir (1996)” (Meireles-Coelho e Neves, 2010_e: 4).

A Estratégia Europa 2020 (2010) aposta numa nova estratégia económica e social e afirma que “se pretendemos que a nossa geração e as gerações futuras continuem a desfrutar de uma vida saudável e de elevada qualidade, sustentada pelo modelo social único da Europa, temos de agir agora. É necessário definir uma estratégia para transformar a UE numa economia inteligente, sustentável e inclusiva, que permita atingir níveis elevados de emprego, de produtividade e de coesão social. Esta é a estratégia Europa 2020. Trata-se de uma agenda para todos os Estados-Membros, tendo em conta as diferentes necessidades, os diferentes pontos de partida e especificidades nacionais, a fim de promover o crescimento de todos” (Estratégia Europa 2020, 2010: 12).

Para tentar superar a crise em que está envolvida, a Europa tem de apostar na mudança e de acordo com a Estratégia Europa 2020 “podemos contar com o talento e a criatividade dos nossos povos, com uma base industrial sólida, um sector dos serviços muito Dinâmico, um sector agrícola dinâmico e de grande qualidade, uma forte tradição marítima, o nosso mercado único e a nossa moeda comum, o nosso estatuto de maior bloco comercial do mundo e principal destino do investimento directo estrangeiro. Mas podemos igualmente contar com a força dos nossos valores, as instituições democráticas, a nossa preocupação com a coesão económica, social e territorial e a solidariedade, o nosso respeito pelo ambiente, a nossa diversidade cultural e o respeito pela igualdade de género” (Estratégia Europa 2020, 2010: 11).

A Estratégia Europa 2020 definiu três prioridades que se reforçam mutuamente: “– Cres-

cimento inteligente: desenvolver uma economia baseada no conhecimento e na inovação. – Crescimento sustentável: promover uma economia mais eficiente em termos de recursos, mais ecológica e mais competitiva. – Crescimento inclusivo: favorecer uma economia com níveis elevados de emprego que assegura a coesão económica, social e territorial” (Estratégia Europa 2020, 2010: 12).

Relativamente ao crescimento inteligente, este visa “reforçar o conhecimento e a inovação, enquanto factores determinantes do nosso crescimento futuro. Para tal é necessário melhorar a qualidade do nosso ensino, reforçar o desempenho da nossa investigação, promover a inovação e a transferência de conhecimentos em toda a União, tirar plenamente partido das tecnologias da informação e da comunicação e assegurar a transformação das ideias inovadoras em novos produtos e serviços que criam crescimento e emprego de qualidade e que ajudam a enfrentar os desafios sociais que se colocam a nível europeu e mundial. Contudo, para termos êxito, tudo isto deverá ser conjugado com o empreendedorismo e o apoio financeiro, tendo em conta as necessidades dos utilizadores e as oportunidades do mercado” (Estratégia Europa 2020, 2010: 14).

Para que os objectivos enunciados na Estratégia Europeia 2000-2020 possam ser cumpridos, foi formalizado um Quadro Europeu de Qualificações – QEQ (EU, 2008) para a aprendizagem ao longo da vida, “constituído por oito níveis de referência que tipificam o que cada ser humano é capaz de «saber», «saber fazer» e «fazer» em cada um dos níveis, independentemente das vias e modos de aprendizagem (formal ou não), duração, local em que foram adquiridas. Cada nível de qualificação baseia-se na descrição dos resultados de aprendizagem, definidos em termos de conhecimentos (teóricos e factuais); aptidões - *skills* (*cognitivas*, incluindo a utilização do pensamento lógico, intuitivo e criativo, e *práticas*, implicando destreza manual e o recurso a métodos, materiais, ferramentas e instrumentos) e competências (como integração dos conhecimentos e aptidões em determinada situação, implicando responsabilidade e autonomia)” (Cotovio, 2010: 17).

Para a consecução das directrizes e desafios emanados da Estratégia Lisboa e Estratégia Europa 2020, a escola deve assumir uma nova postura, defrontando-se com novos desafios que alteram os paradigmas tradicionais em que a pedagogia frontal e magistral tem de abrir espaço à aula oficina, ao trabalho autónomo e independente, centrado no aluno, às pedagogias diferenciadas, ao ensino por medida, à individualização das aprendizagens (Baptista, 1999).

Do ensino centrado no professor à aprendizagem centrada no aluno

A educação deve estar centrada na aprendizagem do aluno e “a preparação para a nova realidade tem de passar pelo desenvolvimento de aspectos pessoais que possibilitem uma atitude activa e inovadora, nomeadamente nos campos de análise, crítica, leitura e desconstrução dos problemas, criação de novos caminhos, estratégias de soluções e, finalmente, de concretização de objectivos” (Pacífico, 2007: 48). As crianças e jovens devem construir o seu próprio caminho, com as suas experiências e descobertas.

A escola dita tradicional baseava o processo de ensino/aprendizagem na transmissão de conhecimentos por parte do professor e na respectiva recepção por parte dos alunos. Na escola nova de FV em Bierges “o professor cria um ambiente propício à experiência, procurando que o aluno descubra por si próprio, valorizando a aplicação prática dos conhecimentos, os trabalhos manuais e o contacto com a natureza. Sendo de salientar o facto de respeitar a criança. Considerando-a como um elemento activo e preponderante na sua aprendizagem” (Granja, 2007: 108). Os alunos escolhiam os assuntos sobre os quais queriam falar ou escrever. Ao nível da redacção os alunos faziam descrições de animais, de plantas, de pessoas; relatos de excursões, de viagens; resumos de conferências, de discussões de temas; interpretação de gravuras, de imagens e de postais; retrato pessoal; assuntos morais, científicos e literários (análise e comentário de um sentimento, de um provérbio, de uma ideia, de um acontecimento real ou fictício...). Para os motivar para a escrita e a desenvolver as suas ideias, foi criado o “Boletim dos alunos”, em que eram editados artigos livres e pessoais redigidos pelos alunos. Os exercícios de elocução, de leitura, de composição, familiarizavam a criança com o sentido, a forma e o som das palavras, criando meios facilitadores para a aprendizagem da ortografia.

De acordo com Azevedo, “as escolas não existem para ensinar, existem para fazer aprender e desenvolver os alunos; fazer aprender e desenvolver é a sua finalidade, ensinar é o seu meio. E como aprendem os aprendentes? Através da actividade, do exercício e da experimentação, da tentativa e do erro, dos avanços e dos recuos, da interrogação e da repetição, num quadro significativo de comunicação e de interacção humana. As aprendizagens significativas não são as que se esquecem no mesmo mês ou no mesmo ano. Já sabemos que as aprendizagens significativas são as que ficam depois de tudo esquecido” (Azevedo, 2001: 201). Contudo, para que isso seja possível é necessário “possibilitar-lhes momentos de descoberta, onde cada criança/jovem seja um elemento activo na sua aprendizagem” (Granja, 2007: 69). No entanto, a nossa escola continua a privilegiar “o ensino e não a aprendizagem sendo a transmissão a forma dominante de

ensinar e a palavra o meio de o fazer” (Leite e Fernandes, 2001: 15).

Em Bierges os alunos eram os construtores do seu próprio conhecimento, sendo-lhes proporcionados momentos regulares para: descrições e narrações orais, livres e espontâneas, tendo como assunto os factos, os acontecimentos, coisas da vida pessoal, da vida escolar e da vida social; conferências feitas na aula ou na escola, na presença da família ou de amigos, sobre certos trabalhos (experiências, excursões, visitas...); diálogos entre 2 ou 3 alunos representando personagens de fábulas ou de narrações; discussões preparadas na aula sobre determinados assuntos; comédias e teatros realizados na escola; manhãs clássicas e literárias nos teatros de Bruxelas que proporcionavam um excelente estudo da língua, sobretudo para os alunos mais velhos.

A escola tem de saber adaptar-se ao perfil dos alunos, tem de aprender a educar a todos na diferença. Ninguém se lembraria de determinar que só teriam acesso à escola os alunos que, no primeiro ano, calcem sapatos número trinta, devendo aumentar um número em cada ano, de tal modo que no 12.º ano todos teriam de calçar quarenta e dois. 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). Apregoa-se o direito à diferença, mas a individualização das aprendizagens e as pedagogias diferentes são ainda só uma realidade no papel. “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: 195). A matriz da diferença implica que “as pessoas terão de ser entendidas na sua individualidade e não como conjunto homogéneo. A educação e a formação, como elementos estruturantes, terão de consubstanciar este aspecto de forma efectiva na sua concretização, não devendo adoptar um modelo uno, tratando todos como iguais, como se as necessidades fossem as mesmas. 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: 47-48).

Nesta linha de pensamento e de atitude, a escola do século XXI deverá redireccionar as suas estratégias e objectivos de formação e proporcionar uma educação em que todos tenham acesso à aprendizagem ao longo da vida, em que cada um tenha a oportunidade de desenvolver as suas competências de forma oportuna, esclarecida e produtiva, conciliando a sua vida pessoal, social, profissional e familiar, tornando-se necessário integrar escolas e centros de formação em centros locais de aprendizagem polivalentes ligados à

Internet e acessíveis a todos, permanentemente abertos, presencialmente e/ou a distância (Meireles-Coelho e Neves, 2010_e)

Uma das áreas de intervenção prioritária da Estratégia Europa 2020 centra-se na “Educação, formação e aprendizagem ao longo da vida: um quarto dos estudantes tem dificuldades de leitura e um em cada sete jovens abandona precocemente a escola e a formação. Cerca de 50 % atingem um nível de qualificações médio mas, frequentemente, estas não correspondem às necessidades do mercado de trabalho. Menos de uma em cada três pessoas com idade entre 25 e 34 anos tem um diploma universitário, em comparação com 40 % nos EUA e mais de 50 % no Japão. Um em cada sete jovens abandona precocemente a escola e um em cada quatro tem dificuldades de leitura” (Estratégia Europa 2020, 2010: 14).

Em Bierges, a língua materna assumia um papel de destaque, em que se privilegiava a elocução, pois considerava-se que o falar era tão necessário como o escrever. Era oralmente que os alunos exprimiam as suas ideias, os seus sentimentos, os seus pensamentos. O uso da palavra era um meio de expressão natural. Os alunos aprendiam a falar correctamente, a exprimir-se claramente, aprendendo a articular e a pronunciar. A leitura era feita nas diferentes áreas de ensino e era complementada com explicações e comentários relacionados com os conhecimentos dos alunos. Esses comentários tinham como objectivo o estudo da gramática, da composição e dos géneros literários. Havia livros de todos os géneros, para todas as idades e gostos. De forma a motivar os alunos para a leitura e para a escrita havia a hora dos contos (à tarde, para os pequenos) e as leituras da noite (para os médios e grandes).

O paradigma de formação ao longo da vida lança novos desafios a todos os actores educativos, devendo estes assumir novas atitudes e posições relativamente à educação e aos seus pressupostos. Desta forma, Alonso sintetiza os princípios que devem estar inerentes à sustentação deste paradigma: “o currículo/referencial para a formação, como projecto aberto, flexível e integrado; a escola/centro de formação, como organização que aprende com base na reflexão e avaliação participada e em interacção com o meio/comunidade; os professores/formadores, como construtores críticos de currículo com base na investigação-accção-colaborativa; os alunos/formandos, como construtores de conhecimento sobre o mundo, numa perspectiva de desenvolvimento de competências, do aprender a aprender e da cidadania activa; a inovação, como um processo complexo, dinâmico, evolutivo e participado de construção cultural, social e política da mudança” (Alonso, 2007: 141).

A educação centrada no aluno e ao longo da vida pressupõe também o desenvolvimento de novas competências. “As competências compreendem os domínios do saber, do ser e do saber fazer e surgem como alternativa às antinomias teoria/prática, memorizar/compreender, conhecimentos/habilidades” (Cotovio, 2010: 26). O conceito de competência pode também ser entendido como a capacidade de agir e reagir de forma apropriada perante situações mais ou menos complexas, realçando a ideia do “saber em acção ou em uso” e promovendo “o desenvolvimento integrado de capacidades e atitudes que viabilizam a utilização dos conhecimentos em situações diversas, mais ou menos familiares ao aluno (ME, 2001: 9). As competências não se identificam com o conhecimento memorizado de termos, factos e procedimentos básicos desprovido de compreensão, interpretação e resolução de problemas (Abrantes, 2001).

Desta forma, a escola tem de criar mecanismos que permitam ao aluno desenvolver as suas potencialidades e transformá-las em competências. Vejamos o que Meirieu nos diz acerca deste assunto: “Uma competência é um conhecimento que nos permite fazer qualquer coisa. Não é o conhecimento que nos permite simplesmente triunfar na escola. O problema da escola é que se ela não passar de um meio que permite ter sucesso na escola, em termos de relação qualidade/preço, é verdadeiramente exorbitante! Se na escola só aprendermos o modo de ter sucesso, então será o desespero! No entanto, globalmente é o que se passa. Ocorreu-me utilizar a seguinte metáfora para melhor compreenderem: um aluno que acaba a escolaridade obrigatória ‘parece-se um pouco com um canalizador que chamamos a casa porque o lava-loiças está estragado. Ele chega com uma caixa de ferramentas extraordinária, formidável. Abre a caixa de ferramentas, mas ao receber a ordem para reparar o lava-loiça, ele diz: ‘Não, isso não posso fazer’, o dono da casa responde: ‘Mas você tem um martelo, uma chave de fendas, tudo o que necessita...’ ‘Sim, mas do martelo posso contar-lhe a história desde as origens aos nossos dias, a chave de fendas posso desenhar-lha na escala 1,7 em papel milimétrico... isso ensinaram-me; agora, utilizá-los para resolver o seu problema, isso nunca me ensinaram a fazer!” (Meirieu, 1995: 54).

Na escola de Bierges os alunos eram estimulados a desenvolverem competências e eram colocados mediante situações que exigiam e treinavam a mobilização dos seus conhecimentos e capacidades, tais como: um problema a resolver; um cargo a desempenhar; uma decisão a tomar; um projecto a conceber e a desenvolver; a preparação de uma visita a efectuar; a preparação de um acampamento; a preparação e apresentação de uma conferência; a escrita de um artigo para o jornal da escola, entre muitos outros. Nesta escola os professores deixavam de lado cadernos de exercícios e fichas e criavam

situações interessantes e ao mesmo tempo realistas, tendo em conta a idade, o nível dos alunos, os seus interesses e potencialidades.

Seguindo o pensamento da OCDE, há quatro domínios principais de competências que devem ser desenvolvidos: “resolução de problemas; capacidades de comunicação e negociação; conhecimento e compreensão dos mecanismos sociais, de noções de cidadania e de economia; capacidade de auto-avaliação e de auto-responsabilização pela sua aprendizagem e pelo seu próprio desenvolvimento” (OCDE, cit. por Alonso, 2007: 143-144). O conceito de formação ao longo da vida evidencia que a união do “desenvolvimento intelectual (educação para a compreensão e para a reflexão) e do desenvolvimento social (aprendizagem da solidariedade e da colaboração) se torna mais do que evidente numa disposição positiva para confrontar a mudança constante e a complexidade social, ou seja a capacidade de aprender a aprender” (Alonso, 2007: 139). Meireles-Coelho e Neves (2010_e: 8-9) consideram que “o desenvolvimento humano baseado no conhecimento e investigação, na inovação e criatividade exige uma aprendizagem ao longo da vida onde haja lugar para cada um na sociedade inclusiva, que investe nas pessoas e nos valores da liberdade, igualdade, solidariedade, tolerância, respeito pela natureza e responsabilidade comum, que procura proporcionar emprego e trabalho a todos de modo que ninguém seja excluído”.

FV, na sua escola, apostou na vida ao ar livre, com o contacto com a natureza, que proporcionava o convívio, a liberdade, a tolerância, a responsabilidade, em que as crianças aprendiam a interagir com o meio ambiente, respeitando-o e aproveitando-o como elemento estimulante para brincar. “Ao contactarem com a biodiversidade da natureza e com tudo o que ela oferece criam uma ligação com a vida natural, tornando-se mensageiros do ambiente e os primeiros a actuar na protecção do mesmo e na solução de alguns problemas...” (Granja, 2007: 100).

A Estratégia de Lisboa vem reforçar a necessidade da educação ao longo da vida, “não a prossecução ilimitada de estudos que não aproximam da vida ativa e do trabalho, mas a educação e o trabalho ao longo da vida numa cidadania ativa, produtiva e solidária em que ‘a melhor salvaguarda contra a exclusão social é o trabalho e o emprego (job)’” (Cotovio, 2010: 81). A Declaração de Educação para Todos (UNESCO, 1990) que defendia a necessidade de garantir a todos (e a cada um) o desenvolvimento das competências básicas (Meireles-Coelho e Neves, 2010_e), evidenciando que cada pessoa — criança, jovem ou adulto — deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer as suas necessidades básicas de aprendizagem (UNESCO,

1990) já se encontra um pouco desvanecida. Actualmente, as coordenadas a seguir enquadram-se numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, capacitando as pessoas para o desenvolvimento de uma cidadania activa e produtiva, permitindo uma ampla base de conhecimentos, aptidões e competências capazes de promover o talento e a criatividade durante toda a vida, seja através da educação formal ou informal (Meireles-Coelho e Neves, 2010_e).

Do saber adquirido ao desenvolvimento do pensamento crítico e criativo

A escola do século XXI deve apostar nos princípios orientadores consignados na Estratégia Europa que procura: “promover a cidadania ativa e a igualdade de oportunidades; enfrentar os desafios e explorar as oportunidades de criar e disseminar o conhecimento científico e tecnológico; promover sistemas não segmentares de emprego de qualidade, a equidade social entre gerações e entre os diferentes atores do mundo do trabalho; transformar os problemas ambientais em oportunidades de criação de emprego, de equidade e de riqueza; promover a competitividade das empresas europeias pela criação duma nova articulação virtuosa e sustentável entre o social, o ambiental e o económico; garantir o aumento generalizado do nível de qualificações e competências” (Meireles-Coelho e Neves, 2010_e: 6).

Ernesto Martins refere que o “ideal da escola será o de proporcionar uma formação integral do indivíduo, capacitando-o e preparando-o para exercer de modo crítico e responsável o seu papel na sociedade pluralista, com sentido da liberdade, de tolerância, de paz e de civismo participativo”. (Martins, 2003: 6). Para isso consideramos que “não basta continuar a ensinar a ler, a escrever e a contar, é também necessário e urgente ensinar a pensar” (Fonseca, 2007: 35). Só assim dotaremos os jovens das capacidades necessárias para responderem de forma adequada “às situações criadas pelas mudanças permanentes, quer tecnológicas, quer comportamentais, possibilitando a adaptação constante na descoberta de caminhos e soluções” (Pacífico, 2007: 47), para sobreviver nesta nossa aldeia globalizada e informatizada.

No entanto, com a estrutura curricular vigente, que se apresenta fragmentada e inarticulada, com os modelos de instrução existentes, com os processos de avaliação segregativos tradicionais, “com uma instituição que proclama a aprendizagem crítica e criativa, mas usa métodos memorísticos e meios verbais” (Martins, 2006: 79), consideramos que o maior capital de uma nação, que são as crianças e os jovens que frequentam a escola, está longe de se transformar. Neste sentido, “em vez de pensadores autónomos, como será exigido pelos seus postos de trabalho do século XXI, teremos meros imitadores acrí-

ticos de informação. Em vez de produzir pensadores a escola tende a produzir assimiladores, acumuladores, armazenadores e repetidores de informação, informação esta, ainda por cima, que corre o risco de se tornar obsoleta com a mudança abrupta e acelerada em que hoje estamos mergulhados” (Fonseca, 2007: 354).

Na opinião de Ernesto Martins (2003), o sistema educativo actual produz um conhecimento inerte ou pouco aplicativo, em que os conhecimentos utilizados servem apenas para se irem superando etapas educativas e refere ainda que os saberes adquiridos são pouco úteis ao mercado de trabalho. O mesmo autor refere que o modelo pedagógico que se utiliza (pedagogia transmissora de saberes) leva ao absentismo ou abandono escolar, uma vez que o aluno “constitui-se num reproduzidor dos conteúdos cognitivos e sociais que o professor, os materiais de apoio e a escola impõe. Há um *deficit* de linguagem do pensamento na realidade quotidiana das aulas. Termos como ‘pensar’, ‘deduzir’, ‘raciocinar’, ‘ajuizar’, ‘reflectir’, ‘inovar’, entre muitos outros, não constam na ‘ementa’ da escola” (Martins, 2003: 22).

Dever-se-á apostar no desenvolvimento do pensamento crítico desde os primeiros anos de escolaridade pois este irá “permitir que os alunos sejam capazes de recolher, seleccionar e utilizar informação útil para fazer frente a diversas situações com que se confronte” (Fartura, 2007: 12). O aluno e trabalhador do século XXI deverá desenvolver um “pensamento crítico e lógico para avaliar situações, resolver problemas e tomar decisões; compreensão e resolução de problemas utilizando aquisições matemáticas e jogando com os seus resultados” (Fonseca, 2007: 35). As mudanças na economia e a instabilidade no mundo do trabalho apontam no sentido de que os indivíduos venham a ter diversas actividades profissionais ao longo da vida em que o pensamento crítico permitirá aos profissionais “responder aos problemas de forma reflexiva e criativa, bem como adaptar-se às exigências de um novo papel, valorizando o trabalho em equipa e a aprendizagem ao longo da vida” (Fartura, 2007: 12).

O modo tradicional como ainda decorrem algumas aulas no nosso sistema educativo, em que apenas é utilizado o manual escolar e que se limitam simplesmente a transmitir conhecimentos em que os alunos são meros recipientes que se enchem de conhecimentos, é ainda uma realidade. Nesta concepção “bancária” da educação “a única margem de acção que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los” (Freire, 2003: 58). Como diz o povo «a criança não é um jarro que se enche, mas uma centelha que se ateia», devendo por isso ser dada também bastante importância à criatividade. Neste sentido, os professores “que por dogmatismo matam a curiosi-

dade ou o espírito crítico dos seus alunos, em vez de os desenvolver, estão a ser mais prejudiciais do que úteis” (Delors, 1996: 85).

Na escola nova de FV não havia o recurso ao manual escolar. Para desenvolver o pensamento crítico e criativo “fazemos apelo à observação, à experimentação, às pesquisas, às descobertas pessoais das crianças; o que nos interessa é que elas ajam por elas próprias, que pensem por elas próprias” (Vasconcelos, 1915: 56). Não interessava simplesmente ter conhecimentos, mas o fundamental era “saber servir-se deles, saber utilizá-los, saber pô-los em acção. (...) 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” (Vasconcelos, 1915: 52).

Educação e formação para a vida e para o trabalho

Na Grécia Antiga *scholê* significava *ócio* e destinava-se a alguns privilegiados que não precisavam de trabalhar para viver (Meireles-Coelho, 2010_a). Com a revolução burguesa o ensino foi alargado a um maior número de pessoas e, desta maneira, foram-se criando modelos educativos que valorizavam os conteúdos (teóricos) considerados essenciais para a formação de uma elite universitária. A escola tornou-se, assim, numa aglomeração de saberes, desligados da vida e das profissões, que geralmente só eram necessários para estudos ulteriores. Esta concepção de ensino encontra-se ainda bastante enraizada no nosso sistema de ensino, em que vigora uma concepção generalizada que valoriza o saber pelo saber, com um currículo uniforme, indiferente às diferenças individuais dos alunos, permanecendo um ensino excludente, gerador de exclusão sucessiva, ao pretender seleccionar os “melhores” para prosseguirem estudos, abandonando os considerados mais fracos (Cotovio, 2010).

Na sociedade de hoje constatamos que há uma crescente necessidade de uma preparação adequada às mutações sociais e profissionais que caracterizam o nosso tempo. A escola deve assumir um papel de responsabilidade na preparação dos jovens para o desempenho de diferentes papéis. Desta forma, a escola “deve promover todos e cada um, tem de fomentar o êxito através do êxito, tem de valorizar as diferenças com que depara nos seus alunos, utilizando-os como uma fonte de recursos para um ensino mais rico, aberto e democrático” (Cortesão, Torres, sd: 9). É essencial a implementação da cultura de aproximação da escola à comunidade e ao mundo do trabalho. É fundamental para os jovens contactarem com situações reais do mundo do trabalho, que sejam para eles experiências significativas e que possam proporcionar elementos úteis para a construção de uma identidade vocacional assente em bases realistas e não em pressupostos.

A ligação escola/trabalho torna-se assim “um instrumento de aprendizagem social e de formação para a vida. As aprendizagens em contextos sociais, fora da escola e em experiências de trabalho socialmente úteis fazem parte do processo de formação pessoal e social, nomeadamente de formação para a cidadania, e poderão contribuir para a construção do próprio projecto de vida das crianças e jovens” (Ramos, 1998: 172). A escola deverá proporcionar “contactos directos com os locais de trabalho, quer através de visitas orientadas, quer de permanências mais ou menos prolongadas que permitam a vivência das situações; (...) abrir a possibilidade de as empresas virem à escola informando através de exposições, conferências, colóquios, filmes, tornando possível um melhor conhecimento das características do trabalho potencial” (ME, 1988: 25). “Os currículos escolares devem estar orientados para a criatividade, a inovação e o empreendedorismo, devendo ser promovida e facilitada a entrada dos jovens no mercado de trabalho através da aprendizagem profissional, estágios ou outras experiências laborais, com apoio, quando necessário, de serviços de orientação e aconselhamento” (Meiros-Coelho e Neves, 2010_e: 9-10)

Uma escola que esteja preocupada com a formação pessoal e social dos seus alunos no que diz respeito à educação para o trabalho, terá de assumir um novo papel, “integrando teoria e prática, ciência e técnica, culturas académicas e tecnológicas, saber e saber situar-se, saber-fazer e saber-ser” (Azevedo, 1991: 139). As crianças e jovens devem ter oportunidade de desenvolver uma relação com o meio em que estão inseridos, interagindo e descobrindo o mundo que os rodeia, “através do contacto directo com tudo o que este lhes oferece, realizando experiências, contactando com as artes e ofícios, a cultura, o desporto e desenvolvendo trabalhos práticos que lhes permitam descobrir o seu futuro” (Granja, 2007: 18).

Na escola de FV, em Bierges, os alunos visitavam frequentemente fábricas, minas, oficinas, serviços públicos, museus, no sentido de contactarem com a realidade social e profissional do meio envolvente. Os trabalhos manuais eram muito valorizados e implicavam a realização de várias operações que desenvolviam competências ao nível da observação, comparação, imaginação e espírito de iniciativa. Os alunos formavam cooperativas em que vendiam os produtos que recolhiam dos seus terrenos agrícolas. Fabricavam o pão que consumiam, tratavam dos animais da quinta, dedicavam-se à jardinagem, aos trabalhos agrícolas, construía muitos utensílios nas oficinas de madeira e de ferro forjado. FV defendia que “uma educação e ensino que não tivessem em conta o que há de específico em cada criança – necessidades, interesses, virtualidades, aptidões – seria um fracasso em todos os sentidos: desenvolvimento pessoal, aquisição de conhecimentos,

preparação para a vida, etc. (...) A escola de Bierges tende a realizar isto: uma instrução geral adaptada às capacidades e necessidades individuais, e, a partir de certa idade, tendo uma orientação profissional” (Vasconcelos, 1915: 50-51). Partia-se sempre da prática para a teoria, com base nas experiências pessoais de cada um e nos seus interesses.

No século XXI, em Portugal, 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 e contribua para a construção de uma cidadania produtiva - solidária, em que cada um trabalhe em benefício pessoal em interação com o desenvolvimento comum” (Cotovio, 2010: 80). Consideramos que a lógica do “aprender a ter”, que se evidencia na perspectiva da apropriação de cada vez mais certificados e mais diplomas, não deve nunca sobrepor-se à lógica do “aprender a ser”, numa lógica de escola que estimula o gosto pelo acto de aprender a aprender, atribuindo sentido à realidade afectiva e social, proporcionando ao indivíduo uma visão do mundo, de si próprio e da relação que estabelece com os outros e com o próprio mundo, na promoção da sua autonomia e capacidade de decisão nos diferentes acontecimentos pessoais e profissionais da sua vida.

*

A educação do novo milénio em Portugal deverá apostar no paradigma europeu centrado numa perspectiva de educação ao longo da vida, que assenta em três vertentes: educação, formação e aprendizagem. A educação deve permitir a cada um o desenvolvimento da sua autonomia e da sua responsabilidade, num clima de liberdade em diferentes contextos. A formação deve desenvolver em cada indivíduo as competências necessárias à sua inclusão na sociedade do trabalho à medida de cada um. A aprendizagem deve centrar-se no ser humano e no desenvolvimento das suas capacidades e competências ao longo de toda a sua vida, sendo sempre respeitada a sua individualidade e o seu ritmo de aprendizagem. Flexibilidade e adaptabilidade são palavras-chave quando queremos definir o perfil de um cidadão competente, capaz de ter sucesso num mercado de trabalho em mudança e cada vez mais exigente. Pretende-se que cada cidadão consiga adquirir, desenvolver e actualizar as competências necessárias para viver e trabalhar na nova sociedade de informação e de conhecimento. Ninguém deverá nem poderá ser excluído sob que forma for (na educação, na sociedade, no emprego...).

Em 2012 vai fazer um século que FV criou na Bélgica uma escola nova em estava subjacente uma educação e formação para a vida e o trabalho, apostando na diversidade dos

trabalhos manuais, desde os trabalhos do campo aos trabalhos realizados nas oficinas, conducentes à aproximação da escola ao mundo do trabalho. Os alunos trabalhavam com gosto e sem serem obrigados. Estavam empenhados naquilo que faziam, pois tudo partia dos seus interesses. Ninguém era marginalizado ou enviado para o trabalho porque não tinha aptidões para o estudo. A educação pelo trabalho tornou-se uma forma de criação e realização pessoal, num exercício de liberdade, democracia e tolerância. Esta escola tornou-se numa comunidade de vida e de aprendizagem, favorecendo a reflexão sobre a experiência de vida e criando mecanismos de adaptação da vida escolar à vida que se passava fora da escola. Consideramos que a prática pedagógica da escola de FV, apelidado por Ferrière como “o pioneiro da educação do futuro” (Ferrière, 1915: 11), revela-se actual e pertinente para a problematização e compreensão da importância de um ensino centrado na aprendizagem do aluno, no desenvolvimento do pensamento crítico e criativo numa educação para a compreensão e para a reflexão, no desenvolvimento social baseado numa aprendizagem da solidariedade e da colaboração, numa educação e formação para a vida e para o trabalho numa sociedade de conhecimento em que se devem aliar os saberes teóricos aos saberes práticos, preparando cada ser humano para o desenvolvimento individual e para a cidadania produtiva, activa e participativa.

O futuro cidadão deve pautar-se por valores de autonomia e criatividade, desenvolvimento de capacidades e competências, respeito pela individualidade, capacidade de adaptação e de independência, espírito de iniciativa, participação activa no próprio destino, espírito de ajuda mútua e de solidariedade para um mundo mais humano, em que o sentido do social se sobrepõe ao individual. É através do pensamento crítico que os alunos, como cidadãos, serão capazes de reflectir e agir com ponderação sobre problemas de responsabilidade social, demonstrando capacidade de analisar, de seleccionar e utilizar criticamente a informação que lhes é disponibilizada. É a capacidade de pensar criticamente e a capacidade de análise que irá diferenciar os alunos como futuros cidadãos incluídos na vida social, cultural e económica, e como trabalhadores inseridos no mundo do trabalho responsável, do lazer construtor de autonomia e do voluntariado solidário.

Conclusão

Foi a descoberta da posição charneira de Faria de Vasconcelos, vai fazer um século, que nos fascinou para este trabalho e para o continuar ao longo da nossa prática educativa. Consideramos que a prática pedagógica preconizada na escola de Bierges de FV abre grandes horizontes para melhor compreendermos os desafios para a educação no século XXI, inerentes aos pilares evidenciados no Relatório Delors (1996) e aos objectivos preconizados na Estratégia Europeia (2000-2010-2020).

O método pedagógico defendido por Faria de Vasconcelos opunha-se ao enciclopedismo, à escola livresca e à preocupação exclusiva de transmitir conhecimentos aos alunos; queria antes transformar a educação num processo educativo centrado nos interesses do educando que participava activamente no seu próprio plano do desenvolvimento pessoal e social para a autonomia com liberdade e responsabilidade. O conhecimento era construído a partir da observação concreta e da experiência; não se baseava na arte de memorizar palavras mas na procura constante do desconhecido e na alegria de agir, de pesquisar e de descobrir. Os trabalhos manuais eram muito valorizados e adaptados à idade dos alunos. As crianças adquiriam hábitos de trabalho, de pensamento crítico e de procura científica. Havia o contacto com o real, com a natureza e com o meio envolvente o que lhes proporcionava um ensino de carácter mais prático, em que podiam observar, ver, experimentar, manipular, criar, construir algo novo. O aluno desenvolvia atitudes positivas sobre si próprio, desenvolvia as suas relações interpessoais e desenvolvia competências de conhecimento e protecção da natureza. Nesta escola, o professor assumia o papel de orientador e o aluno de agente criador da sua própria aprendizagem. Os professores estimulavam a liberdade dos alunos, havia uma intimidade familiar entre alunos e professores e estes preocupavam-se em que fossem os alunos a descobrir quase tudo pelo seu esforço pessoal.

Em 1915, Ferrière, no prefácio da obra de Faria de Vasconcelos enuncia os 30 princípios que definem uma Escola Nova. Seis anos mais tarde, em 1921, no Congresso de Calais, esses princípios ficaram reduzidos a sete. Podemos aqui verificar que realmente o contexto sócio-económico em que as directrizes foram definidas influenciou de maneira determinante o rumo das mesmas. No contexto antes da guerra, foram enunciados 30 princípios que mostravam a grandeza e idealização da escola nova. No contexto pós-

guerra, em 1921, esses 30 princípios são reformulados e resumem-se a sete, uma vez que agora o contexto económico e social não dava para grandes ambições nem extravagâncias.

No seguimento embora das perspectivas de Spencer, Faria de Vasconcelos evidencia na sua pedagogia uma formação integral do ser humano baseada numa educação intelectual, aliada a uma educação moral e física. A educação intelectual é voltada para a formação do espírito crítico decorrente da aplicação do método científico de observação, hipótese, comprovação e formulação de lei. A educação moral, tal como a educação intelectual, fazia-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, contribuindo para a formação de cidadãos críticos, criativos e participativos. A educação física proporcionava uma estreita relação com o meio centrada na realização de jogos, ginástica, desportos, acampamentos, passeios, excursões, visitas a fábricas, a museus e a monumentos históricos. As actividades manuais eram um instrumento educativo que se posicionava no seguimento das experiências, dos interesses naturais das crianças. Faria de Vasconcelos considerava-as como um instrumento educativo que servia de “prelúdio” à educação intelectual, preparando-a e fornecendo-lhe ocasiões de aplicar vários conhecimentos nos diversos ramos das ciências.

A prática educativa desenvolvida por Faria de Vasconcelos na escola de Bierges, na Bélgica, entre 1912 e 1914, enquadrava-se nas perspectivas mais inovadoras para a educação do seu tempo: escola da experiência do real, que através da observação e da análise dos fenómenos, dos acontecimentos, dos factos e das situações, permitia ao aluno uma melhor compreensão dos mesmos; educação pelo trabalho e para o trabalho, ao proporcionar trabalhos práticos em que os alunos “aprendiam a fazer”, com recurso à execução de diversos trabalhos manuais, promovendo uma cultura de trabalho e de produtividade; escola activa, em que se passou do primado do ensino do professor para o primado da aprendizagem do aluno, do ensino expositivo para a aprendizagem por descoberta, conducente ao método indutivo que parte da prática para a teoria, do concreto para o abstracto, do particular para o geral; educação baseada nos centros de interesse dos alunos, utilizando a metodologia de projecto e um ensino individualizado baseado na diferenciação pedagógica, de forma a proporcionar o sucesso a todos e a cada um.

Este grande pedagogo português construiu na Bélgica, há quase cem anos atrás, uma educação nova, à qual ainda não chegámos no século XXI em Portugal: uma educação que promove uma aprendizagem diferenciada de cada aluno, em grupos abertos de

aprendizagem com equipas de professores e uma educação que valoriza o progresso individual, em que cada um compara os seus trabalhos do passado com os trabalhos do presente, sendo apreciado o esforço pessoal de cada aluno; uma escola que promove uma educação para a autonomia em que os alunos aprendem a fazer, em que desenvolvem a ajuda efectiva e participam activamente na sociedade democrática em que estão inseridos; uma escola que promove eficazmente uma educação pessoal, moral e social, construída de dentro para fora, baseada em sentido crítico e no exercício da liberdade; uma escola que valoriza o aluno como “pessoa”, na qual, mais do que “aprender a conhecer”, o aluno “aprende a fazer” a partir do qual se constrói o conhecimento, “aprende a viver com os outros” que o coloca na posição relacional de interdependência em cidadania e “aprende a ser” que constitui o processo contínuo de construção da sua própria identidade pessoal e de descoberta da identidade colectiva; uma educação centrada na aprendizagem do aluno, no desenvolvimento do pensamento crítico e criativo e na promoção de uma educação e formação para a vida e para o trabalho.

Consideramos que o ensino preconizado nas escolas portuguesas da actual sociedade continua a assentar sobretudo no pilar do aprender a conhecer, quando não do aprender de cor, sem partir da realidade objectiva, em que o ensino continua a prevalecer sobre a aprendizagem e onde o aluno continua a ter um papel passivo. Continua-se com um currículo uniforme em que não é promovida a diversidade, centrado no ensino colectivo, 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 objectivos 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. Neste tipo de escola todos os alunos saem prejudicados, pois os mais rápidos são “obrigados” a estarem à espera dos colegas mais lentos desperdiçando oportunidades de executarem diversos trabalhos. Os mais lentos, com a pressão que lhes é feita para acompanharem o ritmo da turma, desenvolvem sentimentos de ineficácia, de baixo auto-conceito e de baixa auto-estima.

Contrapondo, verificamos que há quase um século atrás, 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. Denotamos aqui o desenvolvimento de uma identidade individual por oposição a uma identidade colectiva evidenciada na escola tradicional. Podemos estar perante a base da tolerância em que há o desenvolvimento da identidade individual em que cada aluno encontra o seu caminho, de acordo com as suas potencialidades. Poder-se-á dizer que a escola nova de Faria de Vasconcelos cultivava a diferença reforçando a identidade individual de cada um, desenvolvendo a autonomia. Deve-se valorizar a diversidade de aptidões dos alunos, podendo ser este um caminho para a motivação e para o sucesso da educação no século XXI.

Neste processo de mudança ao nível da educação que desejamos para este novo milénio é decisiva a participação do educador - professor, porque se ele próprio não está integrado em tal processo não só não o permitirá aos seus alunos como o impedirá. Neste sentido, consideramos que o professor deverá apostar no desenvolvimento de projectos de aproximação ao meio circundante e dar ao aluno a oportunidade de perguntar, de investigar, de problematizar, de questionar, de sentir, de valorizar, de exteriorizar, de partilhar, de fazer, de avaliar, de decidir, de construir. O professor deve ser o facilitador e orientador de um processo de aprendizagem centrada no aluno, o motor de arranque que está sempre disponível com energia para pôr a trabalhar o motor de cada aluno. Daí julgarmos necessário que os professores comecem a ter consciência de que a sua formação inicial não lhes basta para o resto da vida e que precisam de actualizar e aperfeiçoar os seus conhecimentos e técnicas, durante toda a vida (Delors, 1996).

O paradigma europeu (2000-2010-2020) vem englobar a educação e a formação num processo de aprendizagem ao longo da vida, apostando na felicidade e produtividade dos cidadãos, sustentadas pelo desenvolvimento pleno das suas capacidades e competências numa actualização permanente para melhor responderem aos desafios que vão surgindo. Cada aluno deveria encontrar o seu próprio caminho de aprendizagem numa escola feita à sua medida, baseada no acompanhamento do seu percurso individual de aprendizagem com orientação educativa e profissional e no desenvolvimento de competências que lhe permitissem a inclusão na vida activa e social através da ocupação de um posto de trabalho e na motivação para continuar a aprender ao longo da vida. Consideramos que a realidade do sistema educativo português ainda está longe deste paradigma. Neste sentido, torna-se pertinente repensar a escola, transformá-la e adaptá-la de forma contínua, mas cautelosa, em relação aos problemas educativos e sociais dos tempos que vão mudando, assim como as vontades, numa linha de que o caminho se faz caminhando. Neste sentido, as aulas devem começar por deixar de ser teóricas, magis-

trais, em que os alunos saem da escola sem preparação prática para a vida, porque todos são ensinados de maneira uniforme. A escola que temos normaliza e mede todos os alunos pela mesma bitola. Há necessidade de se criarem portas adequadas à medida de cada um, de modo a que todos consigam desenvolver as suas capacidades e potencialidades. Na sociedade actual é função da escola ajudar a aperfeiçoar e a mobilizar os diferentes saberes, aptidões e competências, diferenciando estratégias, de modo a que esta se torne um espaço propiciador e dinamizador de sucesso educativo para todos e para cada um, promovendo o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo, do aprender a ser, do aprender a conhecer-se, do aprender a colaborar, do aprender a fazer e do aprender a aprender numa perspectiva de cidadania participativa e produtiva. Para isso é preciso que a escola desenvolva atitudes e hábitos favoráveis à experimentação, ao trabalho prático, à cooperação e que promova a descoberta, permitindo ao aluno ser o sujeito da aprendizagem, desenvolvendo as competências adequadas para enfrentar com sucesso as mudanças constantes, e lhe permita, ao mesmo tempo, manter a sua identidade cultural, societal, comunitária e individual.

Chegados ao final desta dissertação, concluímos que realmente a educação proporcionada em Bierges há quase cem anos é um tesouro educativo valioso ainda por descobrir. Neste sentido, esperamos que esta dissertação seja o despertar para a descoberta deste grande pedagogo português tão pouco conhecido e tão pouco valorizado no nosso país. Consideramos que o nome de Faria de Vasconcelos deveria figurar com destaque entre os grandes pedagogos a estudar na formação inicial de professores.

Pretendemos ainda que seja um contributo para a mudança das práticas educativas que ainda predominam nas escolas portuguesas, em que continua a prevalecer a transmissão de conhecimentos, o cumprir de programas, o ensinar cada vez mais matérias, em que o ensino prevalece sobre a aprendizagem. Acreditamos que a narração do que aconteceu ou acontece na educação não muda o que existe, mas transforma quem tem de actuar na realidade educativa. No princípio, a nossa docência era baseada na reprodução do que nos tinham ensinado, centrada nos objectivos a atingir e no cumprimento dos programas sendo a nossa principal função transmitir conhecimentos. No entanto, com a nossa descoberta da pedagogia de Faria de Vasconcelos na escola de Bierges, tornou-se premente mudar de atitude: passar do ensino centrado no professor para a aprendizagem centrada nos alunos, no desenvolvimento de competências que lhes permitam uma aprendizagem ao longo da vida, capacitando-os para serem cidadãos interessados, responsáveis, críticos, dialogantes, criativos e incluídos na sociedade do conhecimento, do trabalho e da felicidade à medida de cada um.

Bibliografia

- ABBAGNANO, N.; VISALBERGHI, A. (1982). *História da pedagogia – IV*. Lisboa: Livros Horizonte.
- ABRANTES, Paulo (2001). Reorganização curricular do ensino básico: os princípios e o processo. *Noesis*, número 58, Abril /Junho, 24-26.
- ALONSO, Luísa (2007). Formação ao longo da vida e aprender a aprender. SANTOS, Paula (coord.). *Aprendizagem ao longo da vida no Debate Nacional sobre Educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- AZEVEDO, J. (1991). *A educação tecnológica nos anos 90*. Rio Tinto: Asa.
- AZEVEDO, J. (2001). *Avenidas de liberdade*. Lisboa: Asa.
- BAPTISTA, J. A. (1999). *Aprender por medida*. Porto : Porto Editora.
- BARROS, E. (2002). De que falamos quando falamos em educação para a cidadania? *Noesis n. º 61*, Janeiro/Março, 39-41.
- BLOCH, Marc-André (1973). *Philosophie de l'éducation nouvelle*. Paris: PUF.
- CACHAPUZ, A. (1999). O novo ensino secundário. AZEVEDO, Joaquim (coord.). *O ensino secundário em Portugal*. Lisboa: Conselho nacional de Educação, 193-199
- CARVALHO, J. et. al. (1990). *Formação do jovem: um modelo interactivo*. Porto: Asa.
- CHATEAU, Jean (dir.) (1956). *Os grandes pedagogos*. Lisboa: Livros do Brasil.
- CORTESÃO, L. ; TORRES, M. A. (s.d.). *Avaliação pedagógica I: insucesso escolar*. Porto: Porto Editora.
- COTOVIO, Ana Paula (2010). *Aprendizagem de nível 2 em Espanha e Portugal: percursos e equívocos*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- COUSINET, Roger (1976). *A educação nova*. Lisboa: Moraes.
- CUNHA, António Augusto Oliveira (1997). *Faria de Vasconcelos: pensamento e acção pedagógica*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- CURY, Augusto (2005). *Pais brilhantes, professores fascinantes*. Cascais: Pergaminho.

- DE BARTOLOMEIS, F. (1984). *Introdução à didáctica da escola activa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- DELORS, Jacques (coord.) et al. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Asa.
- DOLE, Jean-Marie; BELLANO, Denis (s.d.). *As crianças que não aprendem*. Lisboa: Instituto Piaget.
- DOTTRENS, Robert (1973). *O ensino individualizado*. Barcelos: Editora do Minho. (orig.: *L'enseignement individualisé*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé, 1936).
- DOTTRENS, Robert (1974). *Educar e instruir I*. Lisboa: Estampa.
- ESTANQUEIRO, António (2010). *Boas práticas na educação: o papel dos professores*. Lisboa: Presença.
- EU (2000). *Estratégia de Lisboa: conclusões da presidência: Conselho Europeu de Lisboa 23-24 de Março de 2000*.
http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/pt/ec/00100-r1.p0.htm
- EU (2008) *The European Qualifications Framework (EQF) / Quadro Europeu de Qualificações para a aprendizagem ao longo da vida*. JO, n.º C 111, de 6 de Maio de 2008. http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc44_en.htm#doc
- EU (2010). COMISSÃO EUROPEIA. *Comunicação da Comissão Europa 2020 – Estratégia para um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo*. COM (2010) 2020 final. http://www.estrategiadelisboa.pt/Document/Comunicacao_Comissao_EU2020_03_03_pt.pdf
- FARTURA, Susana Gomes (2007). *Aprendizagem baseada em problemas orientada para o pensamento crítico*. Tese de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- FAURE, Edgar (coord.) et al. (1981). *Aprender a ser*. Lisboa: Bertrand. (orig.: *Apprendre à être*. Paris: Unesco-Fayard, 1972. / *Learning to be*. Paris: Unesco-Fayard, 1972)
- FERNANDES, Rogério (1979). *A pedagogia portuguesa contemporânea*. Lisboa: Instituto de Cultura Portuguesa.
- FERRIÈRE, Adolphe (1915). Préface. VASCONCELOS, António FARIA DE (1915). *Une école nouvelle en Belgique*. Paris e Neuchâtel: Delachaux & Niestlé e Librairie Fischbacher.
- FONSECA, Vítor da (2007). *Aprender a aprender: a educabilidade cognitiva*. Lisboa: Âncora.

- FREIRE, P. (2003). *Pedagogia do oprimido*. Brasil: Paz e Terra.
- GILBERT, Roger (1973). *As ideias actuais em pedagogia*. Lisboa: Moraes.
- GIRAUD, Jean (1964). *Introdução à pedagogia*. Lisboa: Dom Quixote
- GOMES, Joaquim Ferreira (1980). *Estudos para a história da educação no século XIX*. Coimbra: Livraria Almedina.
- GOMES, Liliana Guimarães (2010). *O conceito de escola de trabalho segundo Georg Kerschensteiner*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro. (em publicação)
- GRANJA, Sandra Filipa da Costa (2007). *Pedagogia escutista como complemento à educação escolar*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- KERSCHENSTEINER, Georg (1928). *Concepto de la escuela del trabajo*. Madrid: Ediciones de la Lectura. 5ªed. Trad. por Lorenzo Luzuriaga
- LEITE, C. ; FERNANDES, M. (2001). *Avaliação das aprendizagens dos alunos: novos contextos, novas práticas*. Porto: Asa.
- LISBOA, Irene (1942). *Modernas tendências de educação*. Lisboa: Edições Cosmos
- MARQUES, Ramiro (2001). *História concisa da pedagogia*. Lisboa: Plátano.
- MARTINS, António Maria (1996). *Escola e mercado de trabalho em Portugal: imperativos de mudança e limites de realização*. Tese de doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- MARTINS, Ernesto Candeias (2003). Os imperativos educativos da globalização. Problemas e desequilíbrios. *Revista da Escola Superior de Educação de Beja*, n.º 3. 2.ª Série, Dezembro de 2003, 5-25
- MARTINS, Ernesto Candeias (2006). Ideias e tendências no cenário escolar. Onde estamos, para onde vamos? *Revista Lusófona de Educação*, 2006, 7, 71-90
- MASINE, Eleonora Barbieri (1993). La prospective et les tendances à l'unité et la diversité. *Revue Internationale des Sciences Sociales*, n.º 137, aout, 387-396
- MEDICI, Angéla (1976). *A educação nova*. Porto: Rés.
- MEIRELES-COELHO, Carlos (1989). *Currículo e metodologia no 1.º ciclo do ensino básico: uma contribuição para melhorar o sucesso escolar*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- MEIRELES-COELHO, Carlos (2006_a). Educação intelectual, moral e física segundo Faria de Vasconcelos. TAVARES, José *et al.* (org.) *Ativação do desenvolvimento psicológico: Actas do Simpósio Internacional*, 448-453. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- MEIRELES-COELHO, Carlos (2010_a). *Educação antiga e medieval: um roteiro cronológico (até 1415)*. Aveiro: Universidade de Aveiro, e-book.
- MEIRELES-COELHO, Carlos (2010_b). *Educação na idade moderna: um roteiro cronológico (1415-1789)*. Aveiro: Universidade de Aveiro, e-book.
- MEIRELES-COELHO, Carlos (2010_c). *Educação na idade contemporânea: um roteiro cronológico (1789-1945)*. Aveiro: Universidade de Aveiro, e-book.
- MEIRELES-COELHO, Carlos (2010_d). *Educação na era da globalização: um roteiro cronológico (1945-2010)*. Aveiro: Universidade de Aveiro, e-book.
- MEIRELES-COELHO, Carlos; FERREIRA, Ana Bela (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: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- MEIRELES-COELHO, Carlos; NEVES, M^a de Fátima (2010_e). Aprendizagem ao longo da vida: desafios ao ensino superior para a estratégia EU 2020. *Learning and teaching in higher education*. Universidade de Évora, 15 e 16 de Abril de 2010. (em publicação)
- MEIRELES-COELHO, Carlos; Rodrigues, Abel (2006_b). 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.
- MEIRIEU, P. (1995). Uma proposta pedagógica para a escola rural, Escola rural na Europa, *Cadernos ICE*, 2, 49-65
- MIALARET, Gaston *et. al.* (s.d.). *Educação nova e mundo moderno*. Lisboa: Arcádia.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (ME) (1988). *Medidas que possibilitem o efectivo cumprimento da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (ME) (2001). *Currículo nacional do ensino básico: competências essenciais*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- NOGUEIRA, C.; Silva, I. (2001) *Cidadania, construção de novas práticas em contexto educativo*. Porto: Asa.

- PACÍFICO, José (2007). Formar para a mudança. SANTOS, Paula (coord.). *Aprendizagem ao longo da vida no Debate Nacional sobre Educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- PERRENOUD, Philippe (2001). *Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Porto: Edições Asa.
- PLANCHARD, Émile (1979). *Introdução à pedagogia*. Coimbra: Coimbra Editora.
- PLANCHARD, Émile (1982). *A pedagogia contemporânea*. Coimbra: Coimbra Editora.
- RAMOS, L. (1998). A participação dos parceiros nas políticas de educação/formação. PINTO, J. M.; DORNELAS, A, (coord.) *Debates Presidência da República: Educação, formação e trabalho*. Viseu: Escola Profissional de Torredeita, 171-176.
- SALDANHA, Louremi Ercolani (1972). *Ensino individualizado, modelo de organização do ensino com vista à individualização*. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul; São Paulo: McGraw-Hill do Brasil.
- SCHWARTZ, Bertrand (1977). *Une autre école*. Paris: Flammarion
- SILVA, Maria de Lurdes Carvalho Figueiredo (2007). *Ensino individualizado e escolas de área aberta em Portugal*. Dissertação de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- SPENCER, Herbert (1927). *Educação intelectual, moral e física*. Porto: Lello & Irmão. (orig.: *Education: intellectual, moral and physical*. New York: Appleton, 1861)
- TAVARES, A. (1979). *A motivação na escola activa*. Lisboa: Didáctica Editora.
- UNESCO, (1990). Declaração mundial de educação para todos. Conferência mundial de Jomtien. Tailândia.
- VASCONCELOS, António Faria de (1915). *Une école nouvelle en Belgique*. Paris e Neuchâtel: Delachaux & Niestlé e Librairie Fischbacher.