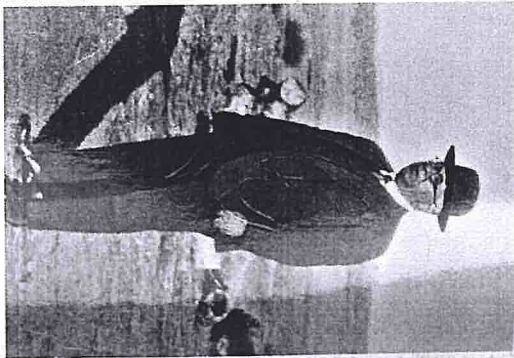


Seis un homme!

*Seis un homme, l'âge de l'âge, se plaine pas.
Seis plus, seis plus, mais seis plus, mais seis plus.
Seis plus, seis plus, mais seis plus, mais seis plus.
Seis plus, seis plus, mais seis plus, mais seis plus.
Seis plus, seis plus, mais seis plus, mais seis plus.
Seis plus, seis plus, mais seis plus, mais seis plus.*

*Seis un homme, l'âge de l'âge, se plaine pas.
Seis plus, seis plus, mais seis plus, mais seis plus.
Seis plus, seis plus, mais seis plus, mais seis plus.
Seis plus, seis plus, mais seis plus, mais seis plus.
Seis plus, seis plus, mais seis plus, mais seis plus.
Seis plus, seis plus, mais seis plus, mais seis plus.*



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

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

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

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

Edição patrocinada:

CÂMARA MUNICIPAL
**CASTELO
BRANCO**



Freguesia
de Castelo Branco

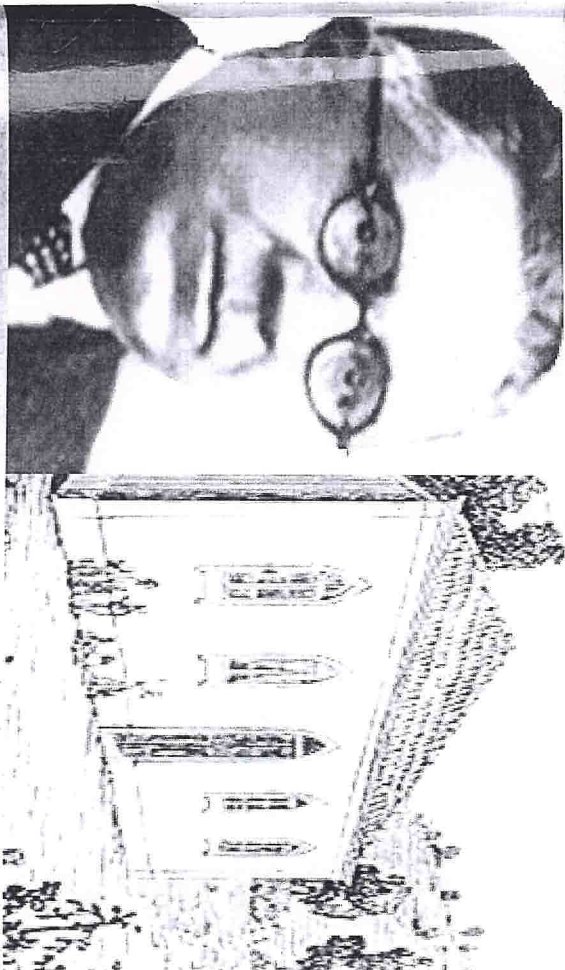


2019 ERNESTO CANDEIAS MARTINS
(COORD./ORG.)

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

ERNESTO CANDEIAS MARTINS
(COORD./ORG.)

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



Edição da Câmara Municipal de Castelo Branco

CASTELO BRANCO, 2019

O REGRESSO AO PENSAMENTO DE FARIA DE VASCONCELOS: FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO E SELF-GOVERNMENT

Maria Teresa Santos

(Universidade de Évora, Cidehus – EU)

Resumo: A conjugada defesa da escola nova e da educação cívica constituiu a proposta pedagógica mais forte e consistente do discurso reformista português no início do século XX. Deste período destaca-se Faria de Vasconcelos por avançar a concretização de uma escola nova e nela consolidar a educação cívica (FERNANDES, 1979, 110-118), construindo uma comunidade de aprendizagem em vivência democrática. Todavia, a capacidade de concretização de Faria de Vasconcelos não se fez acompanhar pela discussão do *apertus* conceptual pressuposto nem por abordagens teóricas de pendor filosófico, o que o tem excluído da área da filosofia da educação. Pretendemos retomar a razão da exclusão e revistar o conceito de *self-government*, que genuinamente se adequa ao espírito cívico da Escola Nova e revela o pensamento sociopolítico implícito. Assim, a este respeito, tomamos duas posições: uma, que na obra do ilustre albacarense não há explicitude filosófica que bastre para admitir uma filosofia da educação singular, mas há riqueza intuitiva e constância na interrogação de razões fundantes que bastem para o inscrever na galeria dos filósofos da educação; outra, que o conceito de *self-government* assinala a instauração (não metafísica mas situada) de uma educação reformadora do pensamento e vida sociopolítica. O texto segue este percurso num articulado de três pontos.

Palavras-chave: Faria de Vasconcelos; *self-government*; filosofia da educação; educação moral; educação social

1. Comemorar para revistar

Comemorações e revisitações são iniciativas próximas, ambas próprias da consciência rememorante que refaz caminhos e novos encontros, algu-

mas vezes por motivos de superfície ou de circunstância. As comemorações superam o afastamento de um tempo concreto do vivido mediante a presentificação de alguém, acrescentando-lhe valoração. Comemorar o centenário do nascimento de Faria de Vasconcelos, iniciativa da Associação Hiscultreduca e do IPCB/ESECB mobilizada pelo Professor Ernesto C. Martins, é um pretexto para visitar a obra do ilustre albacastrense e insistir em dar-lhe justa visibilidade na história da Filosofia da Educação portuguesa. Visibilidade já garantida em História da Educação por diligência de Rogério Fernandes (1979: 118), a partir de um texto que lhe dedicou e onde escreve:

Apesar do esquecimento a que têm sido votados, os escritos de Vasconcelos estão próximos das preocupações didáticas dos professores e contém ensinamentos ainda hoje úteis. Num país onde as ciências da educação tivessem na formação de professores o lugar que lhes é atribuído em qualquer nação culta, o nome de Faria de Vasconcelos figuraria com destaque entre os seus pedagogistas de primeira plana.

Tão imerecido esquecimento não se pode justificar pela perda de atualidade do projeto educativo de Faria de Vasconcelos, pensado para uma sociedade setorialmente rural e ativada por uma mecânica operada manualmente. O anacronismo temporal é uma justificação desarena ao encadeado dos tempos, quer dizer que o passado se reconhece no presente e se projeta no horizonte possível do futuro, dentro da comunidade humana. Ora balizando-se a História da Educação pelas marcas temporais do passado, o critério do anacronismo temporal é-lhe desadequado e cria resistências à investigação. Assim Rogério Fernandes (1979) sinalizou a fraca receção da obra e lembrou a oferta de investigações que ela disponibilizava: estudos documentados sobre a Escola Nova de Bieiges-Lez-Wavre, criada e dirigida por Faria de Vasconcelos (1912-14), ou sobre o Instituto de Orientação Profissional, fundado em Lisboa (1925); estudos comparados de influências, de concordância ou de oposição a teorias e práticas; estudos sobre conceitos pedagógicos operativos.

Também a Manuel F. Patrício causou perplexidade o desinteresse geral pela obra – indiscutivelmente vasta, empenhada e internacional ²¹⁷ –,

²¹⁷ A sua presença na Bélgica serviu de trampolim para o reconhecimento internacional, de que resultaram várias missões pedagógicas, designadamente as cumpridas por convites

não obstante reconhecer a desatualização de certos enquadramentos sociais, certos pressupostos científicos, certos planos de estudo e certas estratégias de aprendizagem. Num sentido reparador, dedicou-lhe um estudo régias de aprendizagem. Num sentido reparador, dedicou-lhe um estudo que incluiu num livrinho intitulado *Figuras da Pedagogia Contemporânea*, o qual fazia parte da bibliografia da disciplina de História da Educação que lecionou na Universidade de Évora. Não obstante tais considerações, que lecionou na Universidade de Évora. Não obstante tais considerações, renunciou a transitar o seu nome para a galeria nacional dos filósofos educadores, como afinal fez em relação a escritores – Teixeira Pascoaes, Antero, de Quental, Fernando Pessoa, entre outros –, por cuja obra percorre a investigação existencial, a desobediência dos cânones e a radical atenção à interrogação existencial, a desobediência dos cânones e a radical atenção à vida. Manuel Ferreira Patrício reconhece-lhe o estatuto de grande pedagogo nacional mas mantém a convicção de que se trata de um pedagogo que não se elevou a filósofo. Criando: «Acharnos, não obstante, extremamente débil a base filosófica da sua pedagogia, que não ultrapassa os limitados horizontes do positivismo, materialismo e cientismo novecentista» (Patrício, 1984: 63). A colagem a tais correntes converteu-se em argumento de exclusão, e sendo M. Ferreira Patrício um crítico das ideologias que delas defluem (Patrício, 1993; SANTOS, 2016), isso não surpreende. A dedução dada ao positivismo, materialismo e cientismo que, insuficiente para servir de suporte à fundamentação pedagógica, lançaram o pedagogo albacastrense para fora da circunscrição de Filosofia da Educação, a partir de duas frases recorridas do livro *Problemas Escolares I* (VASCONCELOS, 1921, p. 18), que transcrevemos:

- a) «a obra educativa não é só uma obra de ciência e de ação, mas também uma obra de filosofia e de poesia incessante» (*apud* PATRÍCIO, 1984, p. 62);
 b) «[a pedagogia é] guiada pela ciência, e iluminada pela moral e pela arte» (*apud* PATRÍCIO, 1984, p. 63).

Na primeira frase transcrita, a crítica parece sustentar-se numa análise sinérgica dos posicionamentos frásicos atribuídos à “ciência” e à “filosofia”.

enderregados pelos governos de Cuba e da Bolívia (1917-1920). Do período passado na Bélgica destacam-se o doutoramento em Ciências Sociais pela Université Nouvelle de Bruxelas (1904), a função de assistente de Clapartède no Laboratório de Psicologia Experimental, de secretário do *Bureau International des Écoles Nouvelles*, de membro do *Institut Jean-Jacques Rousseau* e de autor publicado na coleção *Actualités Pédagogiques*, da conhecida editora Delachaux & Niestlé, para além de fundador da escola acima referida.

De facto, o uso da conjunção coordenativa copulativa que liga as duas partes da proposição — não só ... mas também — tem a função específica de estabelecer uma gradação entre os termos “ciência” e “ação” e os termos “filosofia” e “poesia”. Nesta coordenação binária, os primeiros termos — de caráter invariável e objetivo — ganham prioridade em relação aos segundos — de caráter especulativo e subjetivo —, o que põe em evidência o vínculo do pensamento de Faria de Vasconcelos ao positivismo. Na segunda frase destaca-se a dependência epistémica da pedagogia em relação à ciência. A inteligibilidade da pedagogia, ou seja, a explicação da realidade educativa e a busca do sentido da educação guiam-se decididamente pelo processo de validação científica. A moral e a arte, uma com função normativa e outra aberta à criatividade imdispensável a qualquer projeto humano, limitam-se a iluminar sem vivificar. Manuel Ferreira Patrício reage à aferição científica do pensar educativo e da ação pedagógica, pois postula a prioridade da dimensão axiológica de “ser-se” em “crescendo”. Citando: «A educação é, intrinsecamente, uma relação com os valores. Ela mesma é aprendida e vivida como um valor» (PATRÍCIO, 1993: 13). A secundarização da natureza axiológica da educação sujeita-a à coisificação resultante da estrita aplicação lógica do resultado, deixa em risco iminente a densidade ontológica do humano e fica a um passo do esvaziamento cultural, algo que nos soa a familiar.

Nos volumes das *Obras Completas*, publicados pela Fundação Calouste Gulbenkian, sob autoria do professor J. Ferreira Marques, encontramos referências esparsas a alguns filósofos. Não existe uma fluidez articulada entre filosofia e pedagogia, o que poderá significar que Faria de Vasconcelos não procurou um plano filosófico fundante para apresentar razões sobre o sentido da educação e o como educar. Ocupado em dar atenção ao dia-a-dia concreto e em viver dentro da educação — pois sabia quão inautêntico, desafiador e universalizável era o movimento da Escola Nova — fez disso compromisso pedagógico e aceitou a dimensão estritamente humana da educação, sem subscrever uma razão totalizante ou sem se incluir na liturgia de uma doutrina. As influências filosóficas não estão declaradas na obra publicada e nos textos apenas uma outra referência a filósofos pode ser encontrada. Mas o que nos importa aqui não é aparentá-lo com doutrinas ou registrar a adesão racionalizada a uma filosofia, antes tomar uma perspetiva que mitigue o acima referido: a filosofia da educação de Faria de Vasconcelos é débil por se robustecer no positivismo e se socorrer da bitola do cálculo e da medida psicológica. De facto, não se pode ignorar como a reflexão pessoal se tece com a marca do tempo e do lugar que (sendo determinantes não são inibidores de outros despertares da razão) imprimem

caráter distintivo ao pensamento e à ação. Faria de Vasconcelos esteve sob a tutela do positivismo e de tudo o que nele foi uma rentativa operacional de dessacralizar, quer para libertar a natureza e a vida de interpretações manipuladoras e da paradoxal finitude metafísica, quer para descer ao concreto e ao situacional, na convicção de que a definitividade epistemológica era inquestionável.

Antes de avançar, torna-se indispensável esclarecer a conceção de filosofia da educação que aqui serve de referência. Enquanto disciplina com estatuto epistemológico definido, foi introduzida no ensino superior por Agostinho da Silva, na Faculdade de Filosofia Plurimense do Rio de Janeiro, em 1953. Em Portugal, segundo Joaquim Ferreira Gomes, a disciplina surgiu geminada com História da Educação, em regime opcional e no plano de estudos do 3.º ano do Curso de Química na Faculdade de Ciências de Lisboa, no ano letivo 1976-1977 (GOMES, 1988, 69). A criação de cursos vocacionados para o ensino e a instrução de Faculdades de Psicologia e de Ciências da Educação, no início da década de oitenta, veio permitir a inclusão consolidada de Filosofia da Educação. Estes dados permitem compreender de imediato que a disciplina, ao tempo de Faria de Vasconcelos, não existia como saber de estatuto epistemológico em torno do sentido do “educável”, quer dizer, não estava academicamente legitimado. Por conseguinte, o seu projeto educativo não pode ser julgado à luz de uma estrutura disciplinar com campos teóricos definidos cuja tarefa visa a busca, constitutivamente inacabada, da elucidação de sentido do “educável”.

O mapeamento de conceitos específicos nem sequer fora feito. A filosofia da educação a que Manuel Ferreira Patrício (1993) se refere, decorre do reconhecimento da radical problematidade da educação e da sua consistente articulação com outros problemas filosóficos. Ser-saber-fazer são verbos característicos da interrogatividade rangencial da educação, na busca de resposta sempre dada em aberto. É do confronto entre a busca de ser-se e saber e fazer, próprio do desígnio universal da livre realização do ser humano, que emerge a educação como problema filosófico. Tal conceção instrutiva da filosofia da educação associa-a Manuel Ferreira Patrício a um grupo de intelectuais portugueses dos finais do século XIX e inícios do século XX, cujo contributo para a criação de um campo filosófico-educacional foi marcante, destacando-se entre muitos outros Leonardo Coimbra e António Sérgio, opo-
sitores do iluminismo e vinculados, pelo pensamento e pela sensibilidade, a um *idêntico* cultural nacional (BORGES, 1990, 621). Figura maior foi, ainda segundo o Professor eborense e ex-reitor da Universidade de Évora, Leonardo Coimbra, com uma obra «orientada e preenchida por uma triplíce dedicação

reflexiva: a filosofia, a educação e a política» (PATRÍCIO, 2000: 105). Sala à vista a matriz que Manuel Ferreira Patrício identifica em Leonardo Coimbra, e que também toma para si, onde se relacionam filosofia, educação e política como perspectivas tomadas do mesmo momento de interrogação e de busca da evidência íntima da razão de ser e de estar com os outros no mundo. Em Faria de Vasconcelos, o mais internacional dos homens da sua geração, a necessidade de anexar o indivíduo concreto a uma realidade transcendental perdeu força perante a urgência de uma educação em ordem à dignidade humana e ao bem comum. Por isso, pretendeu “construir” a escola a partir da “raiz” e situou-se na instância de base – a escola primária –, e nela trabalhou. Ora, perguntamos se uma escola que se constrói radicalmente não é uma escola filosoficamente construída; se ao pensar-se a escola como instância de desenvolvimento do todo humano, não se está a pensar numa dimensão universal ontologicamente integrativa. Recorremos a Matthew Lipman para sublinhar a ligação intrínseca entre filosofia e educação: «Se tanto a filosofia como a educação colocam a racionalidade como uma meta comum, não pareceria ultrajante argumentar que [...] toda a verdadeira filosofia é educacional e toda a verdadeira educação é filosófica» (LIPMAN, 1988: 62). Ambas são uma demanda para exprimir o ser humano na autenticidade vislumbrada.

Em rigor, não se pode afirmar que Faria de Vasconcelos reduziu a educação à exclusividade da linguagem científica dos séculos XIX e XX, pautada pela lógica predicativa e pela positividade (eliminando margens para a transcendência difusiva), nem que a afastou da indagação, da problematização e da discussão reflexiva. De igual modo, ao invés, não se pode afirmar que a sua obra, implícita ou explicitamente, se orienta pela intencionalidade crítica e sistemática da filosofia. O que existe nela é uma ressonância filosófica que se distingue quando trata da intervenção moral e social, uma dimensão prática que não é simples intervenção cosmética. Cristiana de Soveral e Paszkiewicz, num artigo intitulado *Um português na América do Sul*, destaca a particular sensibilidade às questões morais de ordem pessoal e social, sobretudo nos textos das conferências realizadas entre 1918-1920, quando vivia na América do Sul. O conjunto dos escritos visa, tal como se transcreve, «promover uma formação moral das comunidades no espírito de uma república onde os princípios democráticos de autogoverno, igualdade, solidariedade e liberdade são fundantes» (PASZKIEWICZ, 2015: 168). A formação do caráter é uma incorporação, no íntimo do ser humano, das virtudes cívicas e da transformação dessas virtudes em vetores vivos da existência pessoal e coletiva. Estão subentendidos os conceitos de vitalidade e de esperança e neles não se encontra a idolatração da ciência positiva. O livro *Uma escola nova na Bélgica* é disso exemplo.

Em suma, é impressionante o estímulo que desencadearia a dedicação de Faria de Vasconcelos à educação, bem como é irresistível a sua confiança na esperança de um mundo melhor pela ação educativa. Não se tratou de uma ação desenvolvida no ritmo impreciso do empirismo ou segundo a pauta controlada do positivismo, mas um “fazer-fazendo” expressivo da cultura e pleno de atenção interpessoal. Este método de deixar passar a cultura na ação educativa e de pensar modos para a sua recetividade e significação na vida das crianças e jovens explica o projeto de Faria de Vasconcelos e determina o modo como ele concebe a prática educativa. Talvez também se possa admitir que pensar de forma original o vínculo da vivencialidade educativa, ou seja, que pensar a educação como vital e prática é tarefa da filosofia da educação. À luz de um critério não absoluto, talvez se admita pensar a educação de modo absolutamente particular como ela é dada venencialmente à interpretação. O que, em nosso entender, fez Faria de Vasconcelos.

2. No rasto da presença da filosofia

Sem, por um lado, desrespeitar a crítica de Manuel Ferreira Patrício acerca da omissão de fundamentos filosóficos na obra de Faria de Vasconcelos, e, por outro, sem entrar em confrontação a partir da crítica ao formalismo e antropocentrismo axiológico (CERQUEIRA, 1997: 74)²¹⁸, desviamos para a apresentação de dois subpontos, cuja mais esclarecedores da legitimidade do pedagogo na galeria nacional dos filósofos da educação.

2.1 A atitude zetética

Se tomarmos em consideração a formação jurídica do ilustre albice-trense (MORAIS E DIAS, 1953: 330-333) vislumbra-se a atitude zetética, permanentemente aberta ao questionamento sobre a educação. O percurso de Faria de Vasconcelos opõe-se ao dogmático, ao especulativo explícito e ao instalado, pondo em dúvida, dissolvendo opiniões e desintegrando sistemas contaminados conceptualmente, sempre na busca do que pode ser

218 No limite, perguntamos se o positivismo, onde assenta o pensamento pedagógico de Faria de Vasconcelos é uma filosofia débil, de tal modo que desmereça ser considerado pela Filosofia da Educação. A exclusão da metafísica e a convicção do seu radical afastamento, a opção pelo modelo experimental não é razão suficiente para o classificar como “débil”. A ser assim, haveria que acrescentar, por exemplo, a analítica e a fenomenologia focadas em respetivamente depurar o sem-sentido da linguagem e aprender o dado por via de reduções.

uma melhor educação. Do ponto de vista da atitude zetética empírica aplicada, Faria de Vasconcelos ocupa-se da educação como meio para atuar socialmente dentro das condições existentes mas sem claudicar do exercício da liberdade e do olhar cordial que de todos e de tudo cuida.

Neste âmbito ordenador, mais do que especular ou transformar ideias em normativas legais, importa efetivamente à escola o direito à educação e proporcionar condições para a formação de um conjunto de qualidades do ser humano — caráter moral da criança e do jovem —, enfrentando as dificuldades, discutindo causas e procurando a efetivação de soluções para as necessidades e de condições reais. É uma atitude de constante exigência de aprofundamento e abertura a possibilidades que enraízem no concreto da ação educativa e que requeiram diálogo e escuta, ou seja, a participação cuidadosa e cuidante de todos. A atitude zetética está instalada no âmago da prática educativa e no racional mais concêntrico dessa prática, devido à intrínseca relação que o fazer estabelece com o saber e o ser. Educar é, assim, a atividade que se pensa educando e que se educa pensando, num jogo incessante de implicação racional e cordial.

2.2 Referências mínimas e pouco mais

Em vários volumes das *Obras Completas* de J. Ferreira Marques, publicadas pela Fundação Calouste Gulbenkian, aparecem referências avulsas a alguns filósofos. Não existe uma fluidez articulativa entre filosofia e pedagogia, o que poderá significar (preferimos a enunciação hipotética) que Faria de Vasconcelos não procurou um plano filosófico fundante para dar razões sobre o sentido da educação e o como educar. Ocupado em dar atenção ao dia-a-dia concreto e em viver dentro da educação — pois sabia quão inaugural, desafiante e universalizável era o movimento da Escola Nova — fez disso o seu destino de compromisso²¹⁹ e aceitou a dimensão estritamente humana da educação, sem subscrever uma razão totalizante ou sem se incluir na liturgia de uma doutrina.

As influências filosóficas não estão declaradas na obra publicada e nos textos apenas uma ou outra referência a filósofos pode ser encontrada. Mas o que nos importa aqui não é aparentá-lo com doutrinas ou registar a adesão

219 Sobre o ânimo pedagógico generalizado que caracteriza o início do século XX, escreve António Nóvoa: «Depois de um século de teorias pedagógicas, importadas, agora, e contribuíse para lançar a semente da escola nova... Era preciso passar das ideias às práticas e, ao mesmo tempo, transformar as práticas num laboratório de experimentação» (Nóvoa, 2005).

racionalizada a uma filosofia, antes tomar uma perspectiva que relativize o acima referido: a filosofia da educação de Faria de Vasconcelos é débil por se robustecer no positivismo. Então, que filósofos estão presentes nos volumes das obras completas? Os textos não se dedicam, nem em aprofundamento nem em extensividade, ao tratamento de doutrinas filosóficas. Esparsamente são mencionados os nomes de Freud e Jung quando faz pequenas incursões pela psicanálise, Schopenhauer, Hartmann e Nietzsche por alusão à vontade de viver e vontade de poder, Schelling quando trata do instinto humano, Biderana propósito do sentimento intuitivo, e Pascal por associação ao impulso combinado do *coeur* e da *ratio* (VASCONCELOS, 2006, III: 519-543; 1986, I, 27-78). São nomes arrastados para os textos pelo eco dos seus pensamentos filosóficos, mas por via assistemática e sem adesão expressa a qualquer temática. Numa leitura à distância, esta fileira de nomes está ligada quer pela oposição à razão geométrica e à engenharia conceitual, quer pela conjugação de racionalidade essencialidade, de que emerge o despertar íntimo de uma atitude de particular empenho perante a vida. Neste procedimento apenas existem duas exceções a registar, que investem em grau de aprofundamento.

H. Bergson foi exceção, aparecendo no texto *Intermezzo sobre Bergson e a apresentação de Bergson* (VASCONCELOS, 2006, III: 59-66), em *Ensaio sobre a psicologia da intuição*, datado de 1922 (VASCONCELOS, 2006, III: 293-392), e em Bergson (VASCONCELOS, 2009, IV: 361-375). É o intucionismo que o prende ao filósofo parisiense. Designadamente, a ideia de toda a vibração cognoscitiva estar colocada no lado da vida, sendo mais interno e mais imediato o contacto com a vida, logo pregnante de possibilidades infinitas. Esta recondução da percepção às origens provoca uma inversão do processo cognoscitivo: parte-se da realidade para os conceitos e não dos conceitos para a realidade. Se bem que a valorização bergsoniana da experiência seja interessante para a prática educativa, Vasconcelos discorda da oposição estabelecida entre inteligência e intuição (VASCONCELOS, 2006, III: 59-66). Uma simpatia e sincera divergência que revela a elegância do seu espírito crítico.

2) *Notas sobre filosofia medieval* (VASCONCELOS, 2010, VI, 577-614) inclui textos provavelmente datados de 1938, dedicados a São Boaventura, Santo Alberto Magno e São Tomás. O primeiro e o último ligados a ordens mendicantes, e o segundo mestre do terceiro. Nada nos textos deixa transparecer a razão da redação ou do surpreendente interesse pela história da filosofia no período medieval.

Os textos sobre Bergson e as notas sobre filosofia medieval são pouco relevantes para a determinação de um modo de pensar filosoficamente a educação, sabendo-se, contudo, que rejeita repitidamente o racionalismo

abstrato. Embora seja especioso deduzir vínculos filosóficos das poucas referências encontradas, não é desacertado admitir leituras filosóficas para delas aproveitar o fluxo interrogativo e ampliar as ressonâncias reflexivas. Isto tem sentido quando se trata de Bergson. De facto, o sistema kantiano e a arquitetura hegeliana não se afiguram adequadas ao sentido prático e ao cuidado interpessoal inerente ao projeto de Faria de Vasconcelos. As leituras de filósofos contemporâneos estavam criticamente mais sintonizadas com a necessidade de reconstituir as condições de uma escola nova.

3. O *self-government* ou o problema da ensinabilidade da virtude

A necessidade de reconstituir as condições vivenciais para uma educação nova levou à introdução de critérios radicalizantes de funcionamento como é o caso do *self-government*. A tonificação da educação correspondia a uma transmutação quase total em relação ao que se fazia e exigia condições de possibilidade. Faria de Vasconcelos dedicou-se a investigar, em alinhamento com os princípios do movimento da Escola Nova, as novidades científicas sobre psicologia infantil/juvenil. Por isso a escola de Bièrges-lez-Wavre era mais que um espaço para educar; era um espaço de pensar e sentir o que se educa. Esta afirma ser a condição de recuperação da educação e dela, do ser humano e da sociedade. Por isso vigorava na escola de Bièrges-lez-Wavre uma concepção eminentemente frutiva do aprender; sem intromissão de ideias deslocadas da vida, do exercício prático da razão e da atenção sensível. E não só: era claro o desígnio de convergência ético-social do individual e do coletivo, no sentido de constituição de uma humanidade zelosa do bem comum. Daí quedara Faria de Vasconcelos a educação moral e a educação social se fundam na prática educativa, como afirma a propósito da descrição dos trabalhos agrícolas na escola (VASCONCELOS, 1915: 56):

Esta exploração agrícola, além de ser um campo inesgotável de aquisições científicas, aplicações práticas e desenvolvimento físico, constitui para nós um dos agentes mais eficazes de educação social, partindo da educação moral, porque eu não separo moralidade de socialidade.

A propósito da transformação de um tanque em piscina por parte dos alunos, operação para a qual tiveram de solicitar autorização ao município, escreveu: «Todos compreenderam e tomaram diretamente consciência das exigências legítimas da sociedade em que viviam. Aparentaram-se de forma

prática e viva que estão ligados por fortes laços ao meio em que vivem» (VASCONCELOS, 1915, 205). O exemplo do tanque não configurava uma mera hipótese racional a equacionar pelos alunos para exercício escolar. Pelo contrário, foi um problema real que desencadeou uma aprendizagem social realzada. Citando: «Por um lado, aprendem que as ciências têm fins sociais e promovem o progresso da vida coletiva, por outro, compreendem que cada ato, cada gesto individual, tem repercussões na vida social e que ninguém pode isolar-se e abstrair-se do meio.» (VASCONCELOS, 1915, 205). Destre modo a educação moral e a educação social pressupõem duas bases fundamentais: uma, que a escola deve estar ao serviço da vida social, vivificando o programa e a metodologia (VASCONCELOS, 1915, 205-6); outra, que a vida social deve ser bem compreendida através de situações concretas, criativas e reorientadoras da aprendizagem (VASCONCELOS, 1915: 205/6). Tudo isto concorda com o modo responsabilizante de aprender a vida, vivendo-a.

A educação moral e a educação social estão co-implicadas e devem ser exercidas, segundo o diretor da escola Bièrges-lez-Wavre, «não de fora para dentro por autoridade imposta, mas de dentro para fora pela experiência e a prática gradual do sentido crítico e da liberdade» (VASCONCELOS, 1915, 54). Este “de dentro para fora” requer, como condição de manifestação, autonomia. Porém, porque a autonomia afirma o primado da ação individual, tende a acentuar o antropocentrismo do aluno e a fracassar a educação moral. Faria de Vasconcelos vai então equilibrar a vontade realzadora individual com o primado da relação comunitária tecida pelo trabalho feito em conjunto. Só tal conjugação salva a educação moral e social do antropocentrismo que contamina a autonomia e concretiza a missão libertadora e relacional da educação, enquanto criadora de condições para revelação da natureza singular e autocriadora do ser humano e para compreensão da sua responsabilidade social. Todavia, há ainda a considerar o problema da ensinabilidade intrínseco à educação moral: a vida moral não se ensina. É com este problema que Faria de Vasconcelos começa o texto intitulado *Self-government – Charges sociales: «La vie morale ne s’enseigne pas: la vertu n’est point une leçon que l’on puisse apprendre par l’usage personnel de liberté. Elle dérive de la possession, de la maîtrise de soi»* (VASCONCELOS, 2000, Vol. II : 125). Como superar o paradoxo da ensinabilidade da virtude, de ressonância socrática? Eis a proposta:

[...] on ne peut y arriver [l’être moral] qu’en constituant autour de lui [l’élève] un milieu et une vie sociale qui permettent de supprimer les punitions, toujours dégradantes et

humiliantes, et cette discipline autoritaire, mécanique, qui règle chaque acte, chaque geste de l'enfant et qui n'aboutit à faire de lui qu'une machine inconsciente et passive qui exécute sans penser et sans sentir la règle imposée. (Vasconcelos, 2000, II, p. 125)

A proposta enuncia mas não indica como criar um ambiente escolar e uma vida social humanizada, onde se regulem quer os egoísmos e os conflitos de vontade, quer a violência, a inconsciência e a passividade. Adiante a autonomia é apresentada como a condição da plena realização da vida moral e social. Não a autonomia que individualiza a criança e o jovem mas a autonomia direcionada, na comunidade escolar, para o viver em comum e realizar trabalho comum; para a auto-reordenação moral pela ordenabilidade da comunidade escolar. A convicção de que a educação moral e social se poderia determinar, ou a crença na cientificidade na determinação da educação humana, está patente na justificação aduzida para o falhanço de algumas experiências de gestão escolar pelo princípio de *self-government*. Recorrendo ao texto (Vasconcelos, 1915: 208):

O sistema de autonomia tem sido aplicado um pouco por toda a parte sem que, contudo, se tenham obtido os resultados esperados. Isto prova que não foi organizado em condições viáveis, seja porque as experiências não foram suficientemente ousadas ou duraram tempo insuficiente, seja porque foram mal compreendidas ou, em vez de um verdadeiro sistema de autonomia, foi instituído um sistema de governo por monitores com poderes delegados.

Nesta passagem, é nítida a imagem de Faria de Vasconcelos – cientista educacional. Estava convicido – com fé científica na determinação sistemática da natureza humana e da sociedade – de que a fragilidade do *self-government* se devia à incompreensão, à impreparação, à falta de tempo, em suma, à falta de condições para aprendizagens de ordem moral e social. Daí a insistência em explicar como reduzir a imprevisibilidade de falhanços, padronizando a praxis (Vasconcelos, 1915: 208-209):

O sistema de autonomia, como o entendo, pressupõe os seguintes fundamentos: a) a criação de um conjunto bem or-

ganizado de regras, atividades físicas, hábitos e costumes morais; b) a criação de um verdadeiro espírito social através da divisão racional do trabalho e da cooperação efetiva e real do aluno na vida escolar.

A esta passagem segue-se uma demorada pormenorização da aplicação do *self-government*, manifestando assim a importância que lhe atribua e a preocupação para com a desvitalização moral do ser humano e o seu deslajamento social. Ora não é o didatismo que nos interessa aqui considerar, antes a inquietação e o apelo à sintonização entre ser humano e comunidade que toca a filosofia desde a República de Platão e que tem força convocatória suficiente para se regressar, na companhia de Faria de Vasconcelos, a pensar a educação.

Em suma, a filosofia da educação de que estão impregnados alguns textos da obra do ilustre albacastrense vem pela força inegotável posta na procura de uma possibilidade de educar melhor para ser-se mais humano. Essa procura para radicalizar o seu pensar foi feita por via da ciência, começando por indagar a “profundeza” da vida da criança e do jovem, ocupando-se de algumas questões, tais como a de saber o que é, afinal, um “eu” moral, em que medida se pode exercer a liberdade, por que valores se pode palear a vida escolar na absoluta dignidade de “mim”, do “outro” e da “natureza”. Em nosso entender, há, na explicitude do registo próprio da narrativa educacional, implicitude filosófica que base e interpelação permanente.

Referências bibliográficas

- BERGSON, H. (2011). *Essai sur les données immédiates de la conscience*. Paris: PUF [1889].
- BORGES, P. (1990). Filosofia Portuguesa. In *Logos. Enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia* (Vol. 2, p. 614-626). Lisboa/São Paulo: Editorial Verbo.
- CARVALHO, A. (1998). *A educação como projeto antropológico*. Santa Maria da Feira: Afonpamento.
- FERNANDES, R. (1979). *A Pedagogia Portuguesa Contemporânea*. Lisboa: Biblioteca Breve/Instituto de Cultura Portuguesa.
- GOMES, J. (1988). Situação Atual da História da Educação em Portugal. In: J. Gomes et al, *História da Educação em Portugal* (pp. 67-90). Lisboa: Livros Horizonte.
- GONÇALVES, J. (1997). Criatividade ética. *Revista da Faculdade de Letras*, 2, p. 73-78.

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