DIVERSIDADES DO APRENDER NA ESCOLA NOVA DE A. FARIA DE VASCONCELLOS, PIONEIRO DA EDUCAÇÃO DO FUTURO

Lúcia Ferreira

Agrupamento de Escolas de Oliveira de Azeméis

luciamelhada@gmail.com

Ana Paula Lapa Cotovio

Agrupamento de Escolas de Soure

lc.anapaula@gmail.com

Carlos Meireles Coelho

Professor associado aposentado do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

carlosmeirelescoelho@gmail.com

Resumo

Há um século foi justificado que nem todos cabiam na escola que devia ser igual para todos. Surgiu a discussão entre uma educação uniforme, igual para todos, mas não universal, e uma Escola Nova, com educação *inclusiva*, adaptada a cada um. O diretor do Bureau Internacional das Escolas Novas reconheceu que a obra *Uma escola nova na Bélgica* de A. Faria de Vasconcellos - que considerou «pioneiro da educação do futuro» - era o modelo de “escola nova”. No livro, traduzido para português no centenário da sua publicação original, dá-se a conhecer a “boa prática” desta escola, baseada na diversidade e com a missão de desenvolver competências para a cidadania autónoma, responsável, produtiva, holística, inclusiva e participativa.

Palavras-chave

escola nova / educação nova, diversidade na educação, boas práticas

Abstract

A century ago, it was justified that not all would fit in the school that should be equal for all. A discussion has emerged between a uniform education, equal for all, but not universal, and a New School, based on *inclusive* education, adapted to each one. The Director of the International Bureau of New Schools recognised *A New School in Belgium*, by A. Faria de Vasconcellos – whom he considered “pioneer in the education of the future” – as the New School model. In the celebration of the 100th anniversary of its publication, it is shown the “good practices” of this school, based on diversity and with a mission of developing competences for an autonomous, responsible, productive, holistic, inclusive and participatory citizenship.

Keywords

new school / new education, diversity in education, best practices

Introdução

A aprendizagem popular da leitura esteve ligada ao acesso à mensagem sagrada das religiões do Livro. No século XVII «nos países protestantes a escolaridade tende a tornar-se obrigatória mantendo o cunho de religião nacional paga pelo príncipe: escolaridade obrigatória dos 6 aos 12 anos de idade no ducado alemão de Weimar (1619)...» (Meireles-Coelho, 2013a: 6). Com a revolução francesa, a partir de 1789, em nome da liberdade, igualdade e fraternidade procurou-se implementar uma escolaridade obrigatória positivista, igualitarista e laicista que abre caminho ao uniformismo na educação para (quase) todos. O conceito de igualdade como igualitarismo, que pretende moldar a todos por igual, leva ao currículo uniforme debitado pelo professor sem ter em consideração as experiências, os interesses e os ritmos dos alunos. A reforma de 1905 em França introduziu classificações psiquiátricas e escalas psicométricas, pelos testes de inteligência de Binet-Simon de 1905, para justificar que os alunos *menos iguais* não podem frequentar a escola da *igualdade para todos*, responsabilizando, assim, as crianças e desresponsabilizando a escola pelos resultados da aplicação de um currículo igual para todos. João Amós Coménio (1592-1670) divulgara a escola de tudo para todos, mas defendia que «tudo o que deve aprender-se deve dispor-se segundo a idade, de modo a não dar a aprender senão as coisas que os alunos sejam capazes de entender» (Comenius, 2001, cap. XVI-10-III) e que «não se ensinam nem se aprendam as palavras senão juntamente com as coisas... mostrem-se-lhes as coisas que devem ser significadas com as palavras; e, inversamente, ensine-se-lhes a exprimir, por meio de palavras, tudo o que veem, ouvem, apalparam e saboreiam... não se permita a ninguém recitar aquilo que não entende... formamos homens, e desejamos formá-los com economia de tempo e de fadiga, o que acontecerá se, em toda a aprendizagem, andarem juntamente as palavras com as coisas, e as coisas com as palavras» (Comenius, 2001, cap. XIX-44). Na sequência desta posição, muitos autores foram passando do ensino uniformista para as aprendizagens diversificadas centradas nos alunos e da memorização de palavras para a construção do conhecimento a partir da experiência e da ação: Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827), William James (1842-1910), Charles Sanders Peirce (1839-1914), Decroly (1871-1932), Faria de Vasconcellos (1880-1939), Claparède (1873-1940), Bovet (1878-1944), Dewey (1859-1952), Montessori (1870-1952), Ferrière (1879-1960), Wallon (1879-1962), Freinet (1896-1966), Ellen Parkhurst (1887-1973), Piaget (1896-1980), Doltrens (1893-1984) ... (Meireles-Coelho, 2013b). Dewey (1915) com o «*learning by doing*» defendia que a ação precede o conhecimento, ou seja, cada aluno aprende fa-

zendo e enriquece-se com as suas próprias experiências e participando nas dos outros. Em contraponto à escola tradicional centrada no professor, seletiva, elitista e reprodutora, Dewey propunha educar os jovens para os dotar de conhecimentos e competências que permitissem a sua participação na transformação da sociedade, dando, assim, utilidade a tudo aquilo que se deve aprender.

No início do século XX o movimento da escola nova ou da educação nova pretendia regenerar a escola. Estas novas correntes pedagógicas partiam do pressuposto que o aluno é um ser com personalidade, autonomia, responsabilidade e solidariedade, que se vai desenvolvendo ao longo da vida, num processo contínuo, e consideravam que o conhecimento se adquire pela prática experienciada, isto é, pela ação e pelo trabalho. O trabalho é a ação em contexto real e produtivo. Esta questão foi, no entanto, interpretada de maneira diferente. Na Inglaterra desenvolveu-se a pedagogia dos interesses e reforçou-se a liberdade dos alunos. Na Alemanha desenvolveu-se e aprofundou-se o conceito de escola de trabalho de Kerschensteiner. Na França optou-se pela interpretação deste paradigma pela via dos métodos ativos e da «escola moderna» de Célestin Freinet. A França, numa crença de que os direitos existem não se sabe muito bem assegurados por quem, afasta-se do conceito de trabalho produtivo, enquanto a Alemanha se aproxima dele, considerando que só gerando riqueza a poderemos distribuir. A França tende a centralizar a definição de um currículo nacional enquanto na Alemanha os currículos são geridos de acordo com os Länder (estados) onde são ministrados. Por seu turno, na América, a escola assume um compromisso com a aprendizagem e negocia com os pais comprometendo-se ensinar a cada criança aquilo que estes querem que ela aprenda. Ellen Parkhurst, pondo em prática o Plano Dalton, transforma a escola em laboratórios de aprendizagem da vida. Assim, cada aluno podia programar o seu próprio plano de estudos, indo ao encontro das suas necessidades, interesses e capacidades para promover a sua independência e a autoconfiança, e melhorar as competências sociais e o sentido de responsabilidade para com os outros. (Meireles-Coelho, 2013b)

De entre as experiências europeias, o diretor do Bureau Internacional das Escolas Novas reconheceu que o modelo de escola nova era a Escola nova de Bierges fundada na Bélgica por Faria de Vasconcellos, considerado por ele «pioneiro da educação do futuro». O livro, traduzido para português no centenário da sua publicação original (1915), *Uma escola nova na Bélgica*, dá a conhecer a “boa prática” desta escola, baseada na diversidade com a missão de desenvolver competências para a cidadania autónoma, responsável, produtiva, holística, inclusiva e participativa.

AS BOAS PRÁTICAS DA ESCOLA NOVA DE FARIA DE VASCONCELLOS

Em *Uma escola nova na Bélgica*, de A. Faria de Vasconcellos (1915, 2015), podemos observar como há um século atrás já se aplicava o que de melhor e mais ousado se pretende implementar numa escola do século XXI. Seguem apenas alguns pontos.

1. Diversidade no ponto de partida: a ação e a experiência de cada um

Na Escola nova de Faria de Vasconcellos toda a aprendizagem era feita a partir da ação, pois, como dizia Dewey, a melhor maneira de aprender é fazendo, «*learning by doing*», e o ponto de partida era a problematização de situações e a resolução de problemas em contexto real e não apenas aprender de cor ou raciocinar abstratamente sobre o que se ouve e lê na escola. A diversidade de tarefas e de ações, a que cada um era sujeito, permitia desenvolver as suas potencialidades e ajudar a desenvolver as dos outros, em ambiente real, produtivo e solidário. Rompia-se, aqui, com os modelos tradicionais de ensino que privilegiavam a memória e a erudição, pois a criança é considerada uma pessoa com corpo, afetividade e emoção e precisa de se movimentar, de experienciar para, de seguida, elaborar as suas sínteses de pensamento e construir conhecimento. Só se aprende a sério a partir de contextos reais de vida e trabalho que levem o aluno a questionar-se enquanto ser eminentemente social que é. Como diz Delors *et al.* (1996: 83), «convém... definir uma educação que saiba, desde a mais tenra idade, por meios por vezes muito simples como a tradicional 'lição das coisas', despertar a curiosidade das crianças, desenvolver o seu sentido de observação e iniciá-las na atitude de tipo experimental.»

Colocamos a criança em contacto direto com as formas da vida e do trabalho humano, apresentando-lhe as coisas e os seres no seu ambiente natural. Pode observar, ver, experimentar, agir, manipular, criar, construir... Nada como os trabalhos manuais para

colocar a criança na presença da vida, da natureza, do trabalho (p. 70). A primeira condição essencial de um ensino interessante e vivo... é torná-lo concreto, e para isso colocamos a criança diante das coisas, dos factos da natureza. Não estudamos... por livros com desenhos mais ou menos esquemáticos, objetos mais ou menos inertes, mas pelo estudo direto das realidades concretas e vivas (p. 109-110). As visitas a fábricas... colocam o aluno em contacto não só com os elementos científicos e técnicos de física e química mas também com a parte social da vida industrial... organização, divisão e concentração de trabalho, aptidões psicológicas e sociais dos trabalhadores, instituições, experiências sociais. O aluno teve oportunidade de verificar ao vivo vários fenómenos sociais (p. 146-147). Fazemos questão de mostrar as coisas antes das palavras. É pela observação e pela indução que a criança descobre... (Faria de Vasconcellos, 2015: p. 168).

2. Diversidade na aplicação do conhecimento: para que serve aprender

Faria de Vasconcellos já aplicava pioneiramente o novo conceito de literacia (Unesco, 2004; Unesco, 2005) cujo campo semântico complexo e dinâmico incorpora processos de transformação pessoal e social, muito para além da simples aprendizagem e domínio das técnicas de leitura e de escrita:

Os métodos de trabalho assumem uma importância fundamental numa obra de educação, um papel primordial, pois têm uma importância muito grande para a vida. O que importa não é apenas possuir conhecimentos, é sobretudo servir-se deles, saber utilizá-los, saber aplicá-los. Fazemos o nosso melhor e esforçamo-nos para fazer compreender à criança a necessidade de trabalhar bem e adquirir os meios não apenas para conhecer bem o que aprende mas também e sobretudo para saber como servir-se dos conhecimentos para melhor agir (Faria de Vasconcellos, 2015: p. 88).

3. Diversidade do ambiente de aprendizagem: a sala de aula está em toda a parte e aprender é construir

Havia e há a escola baseada no ensino dos professores, com estrutura formal mais ou menos estática e fechada, imbuída em rotinas repetitivas, em consonância com os objetivos e metas definidos pela organização, a uniformidade curricular, metodologias comuns orientadas para o ensino coletivo, a departamentalização ou a constituição de grupos-turma tendencialmente homogêneos (por idade, níveis de instrução, aproveitamento). E há ou haverá a escola que é *as pessoas*, baseada na aprendizagem dos alunos, a escola pluralista, com diversidade de interesses, quer individuais, quer dos grupos, com diferentes personalidades oriundas de meios socioeconómicos e culturas diferentes, com capacidades, aptidões, objetivos e sonhos diferentes, onde todos

e cada um aspiram a aprender a ser pessoas felizes. Na Escola nova de Faria de Vasconcellos o importante não é adquirir conhecimentos veiculados pelo professor, mas levar o aluno a fazer, a resolver problemas práticos, a refletir sobre eles, a usar e a construir o conhecimento. O compromisso e a responsabilidade desta escola centravam-se na aprendizagem. O equilíbrio desta escola era encontrado na diversidade das suas forças vivas: os interesses, as influências, os conflitos... assumidos pelos próprios alunos.

O que é então uma lição em Bierges? Como é que a preparamos?... - 1.º uma aula dá-se em qualquer lugar, porque a sala de aula está em toda a parte; - 2.º uma aula não é uma mera exposição que o aluno tem de aprender de cor, mas uma construção: pouco a pouco, documento após documento, deve ser o próprio aluno a organizar todos os dados em colaboração com o professor e os colegas. De uma maneira geral, é assim que fazemos (Faria de Vasconcellos, 2015: p. 88-89).

4. Integração de diversas áreas para uma aprendizagem o mais real e contextualizada possível

Assim, qualquer que seja a área a estudar deve ser trabalhada no meio mais real e contextualizado possível. A aprendizagem em contexto real era global, não se fechava em disciplinas, era interdisciplinar. Fazia-se a integração de diferentes áreas para resolver problemas reais. *Dedicamos a manhã ou uma parte da manhã ao estudo da mesma área ou conjunto de áreas relacionadas intimamente entre si. Isto permite a alunos e professores aprofundar o objeto de estudo, tratá-lo de modo conveniente considerando-o sob diferentes aspectos... (p. 79-80). Quebrámos as divisões estanques que nos programas oficiais separaram as diferentes áreas. Estabelecemos entre elas ligações de interdependência, de estreita solidariedade, que as ligam logicamente... Todas as ciências se completam, se explicam umas às outras, se entreajudam pela reciprocidade dos seus factos, dos seus princípios e sobretudo dos seus métodos; é necessário ter cuidado para garantir que não permaneçam mudas, isoladas, imóveis, estranhas umas às outras (p. 82-83). O ensino das ciências naturais constitui a base e o pivô essencial da educação intelectual das nossas crianças dos 7 aos 10 anos... não só porque elas respondem às necessidades e aos interesses intelectuais das crianças... mas também porque elas têm durante este período de preparação e formação, um papel extremamente importante em termos de aquisição de hábitos de trabalho, de sentido crítico, de controlo e pesquisa científica. É assim que as ciências naturais colocam a criança em contacto direto com a realidade e as formas da natureza e da vida... e com as realidades e formas do trabalho humano... (p. 108-109). Física e química... recorrer à atividade pessoal do aluno, levá-lo a observar e a experimentar sobre factos da realidade concreta e a construir explicações, sínteses, ideias gerais*

(p. 128). Iniciação matemática... Para tornar o ensino vivo, fácil de entender, excluímos as definições abstratas, as regras confusas que a criança descobrirá gradualmente através da manipulação de objetos que lhe fornecem dados matemáticos. Além disso escolhemo-los na realidade concreta do meio que rodeia a criança. Assim não fazemos cálculo pelo cálculo, não encaramos o número como um fim em si mesmo, mas como um meio de exprimir ideias, analisar sensações, interpretar objetos exteriores... Medimos e calculamos em todas as circunstâncias, a partir sempre de operações da vida da criança, da vida da escola (p. 148-149). Ensino da redação e da composição... temas que lhe interessam e que estão ao seu alcance, temas baseados na realidade à sua volta, na sua observação direta e na sua experiência, assuntos sobre a sua vida pessoal, a vida escolar, os animais, os homens, as plantas e as coisas do seu ambiente (p. 158). Geografia... Partimos evidentemente do que envolve a criança, da realidade imediata circundante, porque é nesta que a observação e a experiência podem incidir de uma forma precisa e diretamente assimilável...(p. 173-175). A história é vista como uma descrição e uma explicação das ações, esforços, lutas, progressos do homem na sua evolução ascendente.... Esforçamo-nos, com certeza, para situar os heróis, para os colocar face às necessidades e às realidades sociais que os viram nascer e que os fizeram tal como se apresentam aos nossos olhos... Os trabalhos manuais contribuem da forma mais feliz para o ensino da história. O desenho e a modelagem servem para representar monumentos, igrejas, casas, armas, utensílios, tudo o que lembra, simboliza e concretiza o poder material e espiritual das épocas passadas (Faria de Vasconcellos, 2015: p. 187-188).

5. Diversidade nos objetivos e avaliação da aprendizagem: cada um aprendia a chegar o mais longe que podia e queria

Num tempo em que a escola ensinava o mesmo a todos, com um currículo uniforme, na Escola nova de Faria de Vasconcellos partia-se do conhecimento de cada criança, dos seus interesses, aptidões, necessidades para estabelecer os seus próprios objetivos e o seu próprio currículo. Nesta escola potenciava-se o desenvolvimento integral de cada aluno, através da aprendizagem de um núcleo de áreas de estudo comuns, com vista ao desenvolvimento de todas as faculdades intelectuais da criança, primeiro com base na espontaneidade, satisfazendo os gostos e interesses de cada um e, progressivamente, sistematizada de modo a desenvolver os interesses e aptidões de cada adolescente com vista à sua inclusão na sociedade e na vida ativa. Ensinava-se tudo a todos, como diz Coménio, mas respeitando os interesses e o ritmo de cada um.

Adaptamos o ensino e a educação à evolução natural da criança, tendo em conta as suas necessidades, os seus interesses e curiosidades, de modo que qualquer noção, seja ela qual for, não lhe seja

apresentada sem que o seu desenvolvimento intelectual lhe permita compreender, assimilar e entender o seu alcance e utilidade. Este princípio tem aplicações imediatas sobre o currículo (p. 70)... No final de cada período, procedemos à avaliação não só do trabalho mas também de outros elementos resultantes da vida moral e social do aluno. –Esta avaliação refere-se, portanto, ao esforço realizado em sala de aula e a todas as manifestações da vida da criança na escola. Mas ao contrário do que normalmente se faz, incluímos neste processo os professores, os colegas do aluno e o próprio aluno. E a avaliação é o resultado do esforço realizado pelo aluno, não em comparação com o dos outros alunos, mas apenas com o seu próprio esforço, com os resultados do seu trabalho no passado. ... Cada aluno é chamado a avaliar o seu trabalho e exprimimos em números a síntese das observações feitas. As palavras bom, mau, suficiente não exprimem o que queremos dizer com tanta precisão como os números; esses, apesar da sua natureza unilateral, portanto imprópria para exprimir valores psicológicos complexos, permitem no entanto estabelecer certas progressões e particularidades a destacar no aluno... O aluno diz o que pensa do seu esforço e atribui-se ele próprio uma nota de classificação de valores, seja 12 ou 13 ou 7 ou 8, que ele acredita expressar o valor do seu esforço. – Os colegas são de seguida convidados, um de cada vez, a pronunciarem-se sobre o trabalho desse colega e a dar-lhe uma nota que devem justificar. – O professor é o último a intervir. Ele faz a crítica da discussão encetada, dá o seu ponto de vista e justifica-o atribuindo uma nota. De todas as notas é feita a média. – E, como disse, são apreciados não só os trabalhos da sala de aula mas também todas as manifestações da vida da criança: ordem, asseio, camaradagem, sociabilidade, lealdade. – Apercebemo-nos assim das vantagens que este sistema oferece. Torna a criança atenta aos seus progressos e falhas, ajuda-a a indagar os seus pontos fracos, a medir as suas forças e meios de que dispõe; habitua-a a refletir sobre si própria, a fazer um exame de consciência. O aluno é levado a avaliar o seu trabalho não em relação ao dos seus colegas, mas em relação a si próprio. Ao convidarmos os colegas a pronunciarem-se, procuramos despertar neles o sentido de justiça, o sentido da equidade e a exercer o pensamento crítico, habituando-os a usar este instrumento de controlo com tacto, prudência e deferência, mas também com franqueza e lealdade. (Faria de Vasconcellos, 2015: p. 105-107).

6. Diversidade nos contextos sociais da aprendizagem: cada um aprendia com os outros

Um ensino adaptado a cada criança não significa que nesta escola se praticasse um ensino individualizado isolado para cada um. Cada aluno tinha o seu plano de trabalho individual no grupo-turma, onde cada um não aprendia sozinho, mas em interação com os outros, dando o seu contributo pessoal de acordo com os seus interesses e aptidões. Tudo era planeado, preparado e organizado em conjunto na aula, de modo a que todos

tivessem conhecimento do trabalho a desenvolver por todos e em que cada um tinha a sua tarefa específica, da qual se responsabilizava particularmente. Praticava-se a unidade na diversidade de forma interativa, fazendo-se a síntese entre o individual e o coletivo.

A aula é não só a realização e o desenvolvimento de uma série de esforços individuais mas também o resultado de um trabalho coletivo (p. 92)... a criança aprende a colaborar num esforço coletivo para uma obra comum (p. 196)... Mas nesta organização coletiva, cada aluno, ao ter uma tarefa específica de acordo com o princípio da divisão do trabalho, fica a par de todos os detalhes da operação, através de várias discussões que se vão sucedendo (p. 130)... nada supera o trabalho numa turma, porque nada pode substituir as sugestões, as solicitações, as reações de um ambiente social onde a criança tem todo o interesse em estar comprometida para ser submetida a uma série de fatores de treino, de emulação, que são necessários ao seu desenvolvimento intelectual e moral (Faria de Vasconcellos, 2015: p. 74).

7. Diversidade limitada no aprender com os outros: nem poucos nem muitos na mesma turma

A aprendizagem em grupo nesta escola implicava que o número de alunos por turma não fosse nem demasiado grande nem demasiado pequeno. O objetivo não era ensinar o mesmo a todos, ao mesmo ritmo, mas levar cada criança a aprender com os outros de acordo com o seu grau de desenvolvimento e o seu ritmo de aprendizagem. O número excessivo de alunos por turma cria obstáculo a que cada um desenvolva ao máximo as suas capacidades. O objetivo é que o aluno aprenda e não que o professor ensine o mesmo a todos, da mesma forma, sem ter em conta a especificidade de cada um. O centro da aprendizagem não está no currículo, nem no ritmo do professor, mas nas aquisições do próprio aluno.

O ensino coletivo tem desvantagens quando aplicado a um número elevado de alunos. Quanto maior o número de alunos, mais forte é a tendência para uniformizar o ensino e isto torna-se inevitável quando as turmas excedem um certo número. Um ensino igual para todos só pode dirigir-se e adequar-se a um número restrito de alunos, aqueles que representam a média em termos de desenvolvimento intelectual. Os mais inteligentes sentem que marcam passo no mesmo lugar e desinteressam-se; os mais fracos não conseguem acompanhar e sofrem com as desvantagens inerentes à sua qualidade de atrasados. É necessário evitar isto se queremos que a instrução e a educação beneficiem todos (Faria de Vasconcellos, 2015: p. 74-75).

8. Diversidade flexível no ritmo de aprender com outros: «classes móveis» em currículos diferenciados

Para responder à diversidade de ritmos e interesses que existiam na Escola nova de Faria de Vasconcellos, a formação dos grupos de aprendizagem era flexível, aquilo a que se chamou «classes móveis», que são diferentes das *classes de nível num currículo uniforme e unificado*. E exigia, por vezes, a reorganização temporária do horário do aluno em função das necessidades específicas que este apresentava, podendo diminuir-se-lhe o tempo de trabalho e estudo nas áreas em que se encontra mais adiantado e proporcionando-lhe apoio suplementar naquelas em que apresentasse maiores dificuldades. Mais do que promover uma aprendizagem individualizada ou “personalizada”, na Escola nova de Faria de Vasconcellos pretendeu-se “personalizar” a aprendizagem de modo a realçar que se trata mais um processo do que um produto (Hargreaves, 2006). Esta forma de organização dos alunos, que recusa a escola de *currículo uniforme pronto-a-vestir de modelo único* (Formosinho, 1987; Azevedo, 1994), permitia que cada aluno progredisse na aprendizagem segundo os seus interesses, nível de desenvolvimento e capacidades, de modo a que cada um pudesse desenvolver ao máximo as suas potencialidades no seu próprio ritmo. Os alunos aprendiam com outros diferentes e a avaliação não se limitava a comparar os alunos entre si, mas sobretudo cada um consigo próprio no processo de desenvolvimento de cada um no seu grupo.

Os alunos são agrupados de acordo com as suas aquisições e capacidades, de modo que uma criança pode estar no 6.º ano em francês, no 5.º em inglês, no 4.º em aritmética. Para permitir que cada aluno participe na sua turma normal num determinado momento e para o conjunto das áreas, diminui-se-lhe o número de horas consagradas à área em que está mais avançado, dando-lhe mais tempo para a área em que está mais atrasado, ou, sem alterar o horário, se for possível, consagrar um pouco mais de tempo àqueles que têm dificuldade em acompanhar, dando-lhes aulas suplementares (Faria de Vasconcellos, 2015: p. 75-76).

9. Diversidade curricular: tronco comum de cultura geral e opções de orientação

O currículo desta escola tinha, a todos os níveis, um tronco comum de cultura geral e componentes optativas, de acordo com os interesses de cada um, de modo a desenvolverem a criatividade e a irem descobrindo as suas aptidões.

Cultura geral e especialização profissional devem completar-se, entrelaçar-se, esclarecer-se mutuamente, e não opor-se uma à outra, como antagónicas ou alternativas. Todo o profissional especializado tem todo o interesse em possuir uma cultura geral, porque do ponto de vista técnico ele ganha em mestria, flexibilidade, engenho, capacidades de atenção e reflexão, conhecimentos variados que aumentam as suas faculdades criativas e meios de trabalho (p.

85). – As nossas crianças realizam fora das aulas trabalhos livres de história. Um estuda uma época que lhe interessa mais especificamente, outro um assunto mais específico como a história do porto de Antuérpia ou das ferramentas agrícolas. Estes estudos individuais dão lugar a palestras para toda a escola (p. 190). Além do trabalho em aula, alguns alunos continuam a realizar trabalhos livres em geografia pelos quais têm um interesse especial. São estudos livres e pessoais. (Faria de Vasconcellos, 2015: p. 181).

10. Diversidade para a vida ativa: estudo e trabalho

Nesta escola, depois de um ensino geral para todos, diversificavam-se as opções a partir dos 14 anos de idade, com vista à inclusão na sociedade e na vida ativa. A diversidade não consistia em selecionar os alunos consoante as suas capacidades, direcionando os bons alunos para um ensino predominantemente académico e os alunos mais fracos para um ensino profissional. Na Escola nova de Faria de Vasconcellos integrava-se trabalho e estudo. É em verdadeiro contexto de trabalho, na escola, na natureza, em visitas de estudo que o aluno aprende a fazer e executa ele próprio as tarefas trabalhando. Na Escola nova de Faria de Vasconcellos o trabalho manual está intimamente ligado ao estudo: um não exclui o outro como ainda hoje acontece.

Em que sentido orientamos o nosso ensino secundário? Para uma cultura geral ou para uma especialização profissional? O nosso ensino faz a síntese destas duas tendências que, consideradas isoladamente, não podem responder à verdadeira missão da educação. Já dissemos que a nossa escola prepara mesmo a criança para a vida ativa real. Isto implica o desenvolvimento de todas as potencialidades do seu ser, através de métodos de educação integral, visando tanto a formação do homem como a do profissional... Se não temêssemos as fórmulas, se não soubéssemos que elas são sempre demasiado vagas e limitadas, diríamos deliberadamente que a escola de Bierges tende a realizar o seguinte: uma instrução geral adaptada às capacidades e necessidades individuais e, a partir de uma certa idade, com uma tendência profissional (p. 84-87). – Os trabalhos manuais são muito variados... trata-se, com efeito, de multiplicar para as crianças as ocasiões de agir, criar, aplicar e de se revelar. Porque se todos os trabalhos manuais apelam a atividades comuns, há no entanto neles, na influência que exercem, ações distintas que despertam tendências e aptidões individuais. Assim, quanto mais os trabalhos manuais forem em grande número e variados, mais provável será satisfazermos as necessidades manuais da criança e descobriremos nela os gostos, as tendências, as aptidões específicas que nos permitirão conhecê-la melhor para melhor a orientar. Um caso típico é-nos dado por um dos nossos alunos que, destinado inicialmente ao comércio, manifestou nas oficinas de carpintaria e de serralharia tais aptidões manuais e capacidades intelectuais que o levaram a concluir que estava no caminho

errado e que devia mudar para a carreira de engenheiro mecânico, mais adequada para ele. Este caso não é único (Faria de Vasconcellos, 2015: p. 44-45).

11. Diversidade da aprendizagem: na turma e no estudo individual

Nesta escola havia um tempo para a aprendizagem em contexto de turma das abordagens dos conhecimentos adquiridos através da experiência. E havia outro tempo para a apropriação individual dos saberes e aprofundamento do conhecimento, não se limitando o aluno a aprender de cor as palavras do manual na véspera da avaliação.

As aulas são dadas de manhã, sendo a tarde reservada geralmente para os trabalhos manuais, as visitas de estudo em grupo e o trabalho e estudo individuais (p. 77). No final da tarde, das 16 às 18 horas, durante o tempo dedicado ao estudo, o aluno passará a limpo, em cadernos próprios, a lição preparada na sala de aula por ele próprio, pelos colegas e pelo professor. A redação é a última fase do trabalho (p. 91-92). A aula é não só a realização e o desenvolvimento de uma série de esforços individuais mas também o resultado de um trabalho coletivo (Faria de Vasconcellos, 2015: p. 92).

12. Diversidade tolerante para a unidade participativa com três eixos: autonomia, responsabilidade e solidariedade

Desenvolvia-se simultaneamente a autonomia, a responsabilidade e a solidariedade dos alunos face aos seus desempenhos mas, sobretudo, face ao seu próprio processo de aprender. Cada um desempenha funções específicas e assume cargos, percebe que é útil ao grupo mas também precisa dos outros e aprende que o resultado das suas ações, do seu trabalho, tem preço e que este nem sempre corresponde ao seu custo e, assim, se aprende na prática que o padrão não será mais o custo mas o valor das coisas. O mesmo se pode dizer para a solidariedade que se desenvolve entre todos na gestão partilhada da Cooperativa. A solidariedade é considerada um valor fundamental essencial para o século XXI (Unesco, 2000). A educação para os valores, a educação moral, fazia-se a partir da avaliação dos resultados da própria experiência e de narrativas da experiência dos outros. A grande oportunidade da educação para a cidadania participativa era, nesta escola como em algumas outras escolas novas, a participação em diferentes cargos sociais rotativos e na governança democrática da vida da escola, que no tempo se designava por *sistema de autonomia*.

Obra do sistema de autonomia e de solidariedade, a sociedade cooperativa agrícola da escola também inicia a criança de uma forma real na vida prática e na vida social, e isto em liberdade com responsabilidade na grande dimensão das experiências de organiza-

ção e administração que lhe permite realizar de forma efetiva (p. 67). Os produtos que comemos são na maior parte produzidos na quinta da escola. O que consumimos é produto do trabalho dos alunos, pois são eles que lavram, adubam, semeiam e colhem. São eles que tratam e criam os animais da escola: vacas, galinhas, coelhos, pombos, porcos. Constituíram entre si uma sociedade cooperativa... sociedade que explora mesmo a sério, por conta própria, a quinta da escola. (p. 32-33). Desde a abertura da escola foi apresentado o projeto para construir uma quinta. Deu lugar a longas discussões... Devíamos ter vários animais e sermos nós próprios a cuidar deles, além disso tínhamos seis hectares de terra para explorar; devíamos vender os produtos e tirar o máximo partido possível deles... Cada aluno fez um projeto formal com todas as especificidades convencionais e legais (disposição, pinturas e cor)... Sob a orientação do nosso pedreiro – funcionário da escola – que nos mostrava como devíamos fazer, aprendemos a trabalhar com colher e talocha. Não faltavam nem operários nem serventes, todos começaram a trabalhar com afinco, especialmente durante o tempo livre. Durante a construção foi sugerido que constituíssemos uma sociedade para explorar a quinta e os produtos. Os membros da sociedade comprariam ações que seriam cotadas e os lucros seriam distribuídos proporcionalmente, segundo o número de ações de cada sócio... Era preciso saber que tipo de sociedade iríamos adotar... Fomos a Bruxelas ver o nosso advogado. A nossa consulta durou uma hora, durante a qual aprendemos o funcionamento das sociedades, o que caracteriza cada uma e a que mais nos conviria. Numa reunião no dia seguinte, repetimos o que ouvimos e adotámos por unanimidade a sociedade cooperativa. O professor Faria, todos os mais velhos e até mesmo alguns mais novos, são sócios... (p. 60-62). São também eles que cuidam dos animais... Nada mais belo moral e socialmente do que esta grandeza do trabalho... Não concebo nenhuma lição de solidariedade mais eficaz, ativa, intensa e, ao mesmo tempo calorosa e cordial do que esta vida afetuosa de trabalho de todos e de cada um em benefício da nossa pequena comunidade (Faria de Vasconcellos, 2015: p. 65-67).

CONSIDERA- ÇÕES CONCLU- SIVAS

O livro *Uma escola nova na Bélgica* de A. Faria de Vasconcellos dá-nos a conhecer a “boa prática” – exposta nos 12 pontos anteriores – da escola de Bierges, baseada na diversidade com a missão de desenvolver competências para a cidadania autónoma, responsável, produtiva, holística, inclusiva e participativa.

Uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa, pode constituir o alicerce que nos permite combater todas as formas de exclusão e marginalização, bem como as disparidades e desigualdades no acesso, na participação e nos resultados de aprendizagem e desenvolver «habilidades, valores e atitudes que permitem aos cidadãos levar vidas saudáveis e plenas, tomar decisões conscientes e responder a desafios locais e globais por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e da educação para a cidadania global» (Unesco, 2015). Assim, parece importante redefinir hoje a missão da escola, reorientando-a no ponto de vista das aprendizagens. A escola é apenas uma de entre as muitas instituições da sociedade que promovem a educação (EU, 2000), mas continua a ser a referência de formação para as camadas mais jovens da população e, portanto, com responsabilidades acrescidas na garantia de convivência «harmônica entre pessoas e grupos com identidades culturais a um só tempo plurais, variadas e dinâmicas, pois esta diversidade cultural amplia as possibilidades de escolha que se oferecem a todos; é uma das fontes do desenvolvimento, entendido não somente em termos de crescimento económico, mas também como meio de acesso a uma existência intelectual, afetiva, moral e espiritual satisfatória» (Unesco, 2002).

A educação inclusiva não poderá ser uniformista tratando a todos de igual modo, mas deverá ajudar cada um a percorrer o seu caminho até ao mais longe que seja possível. Para isso é necessário valorizar muitas diversidades. As práticas educativas da Escola nova de Faria de Vasconcellos descritas acima evidenciam isto mesmo e preconizam a cooperação no quadro de educação para a cidadania: – *participativa* (as crianças organizam-se para que tudo seja feito e funcione, de modo que cada uma se vá especializando num ou noutra aspeto, numa ou noutra tarefa, mas respeitando o lugar próprio que cada um

ocupa no conjunto); – *produtiva* (cada uma contribui com trabalho, na medida das suas capacidades, para o bem comum); – *holística* (privilegia-se um ensino contextual, interdisciplinar e integrador, sem nunca perder de vista o todo, o objetivo final, em que o aluno limita o problema, equaciona tudo o que poderá ser necessário para realizar a tarefa, integrando por isso os conhecimentos adquiridos nas diversas áreas de estudo/conhecimento e realiza-a devolvendo à comunidade o resultado do seu esforço, o trabalho realizado, num movimento permanentemente bidirecional de partilha dando e recebendo); e – *inclusiva* (toda a ação da escola tem por missão incluir cada indivíduo na comunidade para que se criem laços de pertença e identificação na sociedade e esta, por sua vez, tenha a capacidade de acolher e integrar, não revelando uma atitude de displicência para com alguns mas revelando uma intrínseca solidariedade compreensiva onde todos têm um papel a desempenhar).

Em 2015 a *Declaração de Incheon – Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos* (Unesco, 2015) vem consensualizar a nível mundial o projeto que Faria de Vasconcellos tinha implementado há 100 anos, o que justifica a premonição do diretor do Bureau Internacional das Escolas Novas, em 1915, que o considerou «pioneiro da educação do futuro».

Notas

¹ Binet, A. ; Simon, T. (1905). *La mesure du développement de l'intelligence chez les jeunes enfants*. Paris : F. Alcan.

² Max Weber chama a atenção para as diferenças na atitude em relação ao estudo e ao trabalho no norte da Europa protestante e no sul católico (Weber, 2004, orig. 1905).

³ Para a Unesco (2005: 21) «Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate and compute, using printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve his or her goals, develop his or her knowledge and potential and participate fully in community and wider society».

Referências

- Azevedo, J. (1994). *Avenidas de Liberdade*. Reflexões sobre Política Educativa. Porto: Edições Asa.
- Comenius, I. A. (2001). *Didactica Magna*. Introdução, tradução e notas de J. Ferreira Gomes. Lisboa: FCG. (<http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/didaticamagna.html>).
- Delors, J. et al. (1996) *Learning: the treasure within*. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Paris: UNESCO / *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI*. Paris: UNESCO. Rio Tinto: Asa. (<http://ftp.info-europa.euroid.pt/database/000046001-000047000/000046258.pdf> http://dhnet.org.br/~relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf).
- Dewey, J. et al. (1915). *Schools of tomorrow*. New York: E.P. Dutton & Company. (<http://archive.org/details/schoolsoftomorroo05826mbp>).
- EU, European Union (2000). *Estratégia de Lisboa: conclusões da presidência: Conselho Europeu de Lisboa*. 23-24 de março de 2000. (http://www.consilium.europa.eu/ue-Docs/cms_Data/docs/pressData/pt/ec/00100-r1.po.htm).
- Formosinho, J. (1987). O Currículo uniforme pronto-vestir de tamanho único, in Vários, *O Insucesso escolar em questão*. Cadernos de Análise Social da Educação. Braga: Universidade do Minho, pp. 41-50.
- Faria de Vasconcellos, A. (2015). *Uma escola nova na Bélgica*; pref. A. Ferrière; posf. e notas C. Meireles-Coelho. Aveiro: UA Editora. (Trad. de: *Une école nouvelle en Belgique*, 1915) ISBN: 978-972-789-454-3. (<http://purl.pt/26930>).
- Hargreaves, David (2006). *Personalising Learning 6 - The final gateway: school design and organisation*. (<https://aschofield.files.wordpress.com/2011/02/personalising-learning-6-the-final-gateway-school-design-and-organisation.pdf>).
- Meireles-Coelho, C. (2013a). *Educação na idade moderna: um roteiro cronológico (1415-1789)*. Aveiro: Glocal.
- Meireles-Coelho, C. (2013b). *Educação na idade contemporânea: um roteiro cronológico (1789-1945)*. Aveiro: Glocal.
- UNESCO (2000). *United Nations Millennium Declaration*. Resolution adopted by the General Assembly, Fifty-fifth session. / *Declaração do milénio*. Cimeira do Milénio, Nova Iorque, 6-8 de setembro. (<http://www.un.org/millennium/declaration/ares552e.htm> e <https://www.unric.org/html/portuguese/uninfo/DecdoMil.pdf>).
- UNESCO (2002). *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural*. Adotada pela Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura na sua 31.ª sessão, a 2 de novembro de 2001. (<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/12716opor.pdf>).
- UNESCO (2004). *The plurality of Literacy and implications for Policies and Programmes*. (<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136246e.pdf>).
- UNESCO (2005). *Aspects of Literacy Assessment: Topics and issues from the UNESCO Expert Meeting, 10-12 June, 2003*. (<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001401/140125e0.pdf>).
- UNESCO (2015). *Declaração de Incheon. Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*. Adotada no Fórum Mundial de Educação realizado em Incheon, Coreia do Sul, 19-22 de maio de 2015. (<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002331/233137POR.pdf>).
- Weber, Max (2004). *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo: Companhia das Letras. (orig. *Die protestantische Ethik und der 'Geist' des Kapitalismus*, 1905). (http://www.nesua.uac.pt/uploads/uac_documento_plugin/ficheiro/8db98cff48151daf946fe625988763bfbo737c7e.pdf).

Consultas em 15/12/2017 disponíveis nas ligações referidas.