
EDUCAÇÃO PARA A DEMOCRACIA: A COERÊNCIA ENTRE O DISCURSO E A REALIDADE

Gorete Pereira

Departamento de Ciências da Educação. Faculdade de Ciências Sociais, Universidade da Madeira, Campus da Penteada, 9020-105 Funchal. goretepereira@staff.uma.pt.

Centro de Investigação em Educação, Universidade da Madeira, Campus da Penteada, 9020-105 Funchal.

INTRODUÇÃO

Volvidos um século sobre a publicação da obra “Democracia e Educação” de John Dewey evidenciamos a atualidade do seu pensamento, legitimando a incursão pelas suas propostas pedagógicas, que ampliaram os fundamentos de uma pedagogia democrática e experimental.

A identificação dos níveis de coerência entre o discurso pedagógico produzido e a realidade, justificam a explanação dos princípios gerais, relativos à educação, democracia, escola e sociedade, bem como, a indagação das práticas pedagógicas emergentes na escola atual. Deste modo, convidámos alguns professores em formação, a revisitarem conceitos e práticas implementadas, procurando estabelecer um confronto entre estas e o pensamento de Dewey.

No início do século XX, em oposição à escola tradicional surge um movimento designado por Escola Nova. Dewey, filósofo pragmatista norte-americano, revelou desde muito cedo um grande inconformismo com os princípios vigentes da escola tradicional, assumindo-se como seu grande opositor. Incorporou os ideais dos movimentos pedagógicos progressistas, agregando novas conceções da pessoa humana e da própria criança, enquanto ser, com direito à autodeterminação intelectual e merecedora de respeito e encorajamento. A vontade de alterar princípios e procedimentos defendidos pela escola fabril, conduziu à emergência de uma nova visão, que veio privilegiar a educação centrada na criança, operacionalizada através de uma metodologia ativa, promotora da liberdade e autonomia.

Evidenciando exatamente o papel ativo da criança, Dewey rebate todos os princípios homogeneizantes da escola do seu tempo e apresenta em alternativa uma Educação Progressiva, centrada no pensamento crítico do aluno. Desenvolveu os fundamentos de uma pedagogia democrática e experimental, onde a aprendizagem se operacionalizava com recurso ao trabalho de projeto, trabalho de campo e aprendizagem cooperativa. Corroborou a transformação das escolas em organizações democráticas, em que professores e alunos assumiam o autogoverno das instituições (Marques, 2001).

Não obstante, os princípios da escola tradicional continuam fortemente enraizados na escola atual, que paradoxalmente tem perpetuado as características da escola do passado, assente no paradigma fabril. Isto, apesar do arrojo de muitas perspectivas de pensadores como Dewey, Paulo Freire, Piaget, Vygotsky, Papert e tantos outros, que perpassaram todo o século XX, mas cujas concepções não se afirmaram ou produziram o efeito desejado e a transformação necessária nas nossas escolas.

EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA

A educação é vista por Dewey (2007) como uma constante reorganização ou reconstrução da experiência. Este mecanismo dialético acrescenta o significado desta e amplia a capacidade de dirigirmos o curso das experiências subsequentes. Essa contínua reconstrução tem sempre um fim imediato - melhorar e transformar pela inteligência a qualidade da experiência. Analisando-a mentalmente, percebendo as relações que ela nos desvenda, ganhamos os conhecimentos necessários para dirigir, com mais segurança, as nossas experiências futuras.

Precisamente por se tratar de uma atividade única para cada indivíduo a “educação não é algo que deva ser imposto às crianças e aos jovens a partir de fora, mas antes equivale ao crescimento das capacidades de que todo o ser humano está dotado à nascença”. Traduz-se num processo contínuo de desenvolvimento, e como tal, se reconhece a emergência da consciencialização da realidade e possibilidades do momento, no sentido de uma melhor preparação dos indivíduos. Ou seja, a educação é uma reconstrução de experiências para a “educação superior” e, por isso, integra “todas as influências que partem das atitudes e disposições de desejo e de crença, que constituem hábitos dominantes da mente e do carácter” (Paraskeva, 2007, p. 10).

A educação é, pois, um processo de interesses e esforços, cujo objetivo “sempre foi, basicamente o mesmo para todos – dar aos jovens as coisas de que necessitam para se desenvolverem de modo ordenado e sequencial enquanto membros de uma sociedade”. Sendo certo, que “a mente humana não aprende como um vácuo [e, por conseguinte,] os factos presentes na aprendizagem, para serem apreendidos, têm de ter alguma relação com a experiência anterior do indivíduo e as suas necessidades actuais”. Por tudo isto, a educação é basicamente **“uma reconstrução contínua de experiência”** de forma a habilitar as novas gerações a responder aos desafios da sociedade (Dewey, 1930, p. 93).

Em síntese, a educação como necessidade da vida deverá partir dos interesses do aprendiz e assumir um carácter flexível e experimental, essencial à gestão e adaptação das circunstâncias mutáveis do presente e futuro.

Já a democracia, como princípio sagrado da filosofia de Dewey é estruturante de todo o seu pensamento. Tem “o indivíduo como seu abonador e a escola como oficina prática deste ideal social”. Para o autor a “vida moderna significa democracia, democracia significa a libertação da inteligência para a eficiência independente - a emancipação da mente enquanto órgão individual para que possa desempenhar o seu próprio trabalho”. E, por isso, “a democracia é bem mais ampla do que uma forma política especial, um método de gestão da governação, de feitura de leis e de prosseguimento da administração governamental por meio do sufrágio popular e funcionários públicos eleitos” (Paraskeva, 2007, p. 11).

É muito mais, do que uma forma de governo, é sobretudo um modo de convivência social, que deve estar presente na escola, vista como pilar social, a quem competirá assegurar os princípios democráticos da sociedade. A escola torna-se assim o bastião da democracia, a partir da qual emerge um novo padrão de conduta, presente nas interações entre os membros da comunidade educativa.

Ou seja, apesar, de acreditar que a base da democracia deveria ser descortinada nas capacidades da natureza humana, Dewey defende que a **escola** é por excelência, a instituição que assegura os princípios de uma sociedade democrática, pois é através desta, que a igualdade (um elemento do credo democrático) seria alcançada. Trata-se do método, pelo qual a escola transformará a sociedade. E assegura “As escolas desempenham, de facto, um papel – importante na produção da mudança social” “têm poder para modificar a ordem social” (Paraskeva, 2007, p. 11). Concomitantemente o autor acreditava “que a optimização das capacidades dos alunos para participar em e avaliar a vida social pode ser levada a cabo sem doutrinação” (Campbell, 1996).

Mas, para que a escola assuma tal função, tem que transformar-se e renunciar a concepções retrógradas de aprendizagem e desenvolvimento, e a práticas tradicionais, que têm impedido a natural progressão e uma nova abordagem paradigmática.

Deste modo, Dewey defende a perspetiva do “aprender fazendo”, enfatizando que “aprender, no verdadeiro sentido da palavra, não corresponde a aprender coisas, mas os significados das coisas, e esse processo envolve os usos de sinais ou linguagem no seu sentido genérico”. Além disso, justifica que “a ausência de métodos democráticos era a principal causa isolada do desperdício educativo” (Paraskeva, 2007, p. 12), realidade ainda muito presente na escola atual. Um outro vértice do problema no que concerne o aprendiz, é que, a escola de hoje também revela uma grande incapacidade de rentabilização das experiências e do saber acumulado fora desta. Por outro lado, o aprendiz revela dificuldades na aplicação dos conhecimentos adquiridos na escola.

A escola está, pois, distante da sociedade, onde se integra. E não cumpre adequadamente a sua tarefa, porquanto enfatiza e insiste na utilização de métodos

individualistas. Neste cenário, não há espaço para a expansão dos desejos naturais dos aprendizes e o espírito social é substituído por motivações e normas fortemente individualistas de competição, medo, rivalidade, juízos de superioridade e inferioridade. Alguns, por se julgarem mais fracos interiorizam sentimentos de incapacidade e submetem-se a posições de inferioridade, enquanto outros se jubilam, não pelos seus méritos, mas sim, por se sentirem mais fortes.

A verdadeira educação para a democracia implica a transformação da escola, onde todos se enriquecem com as experiências mútuas, numa ótica de partilha e de igualdade de oportunidades. A nível micro, a criação de condições favoráveis para a formação do sentido democrático na sala aula é urgente. É preciso criar condições e promover verdadeiras práticas pedagógicas democráticas, que permitam aos aprendizes assumirem novas responsabilidades e compromissos de participação social.

Dewey considerava que para a escola fomentar este espírito social dos aprendizes e desenvolver o seu espírito democrático, precisava organizar-se como uma comunidade cooperativa (Westbrook, 2010).

Mas a maioria das escolas não foi concebida para transformar a sociedade, mas reproduzi-la. O próprio sistema escolar sempre esteve e mantém-se em função do tipo de organização da vida social dominante. Dewey, ao reconhecer o vínculo inextricável da escola às estruturas do poder vigente, admite que esta, se constitui um dos principais instrumentos de reprodução da sociedade do capitalismo industrial, e que, precisamente por isso, tem sido difícil a sua transformação. Para que as escolas se convertam em agentes de reforma e, não, de reprodução social, é preciso reconstruí-las por completo.

A ESCOLA E A SOCIEDADE

A escola era para Dewey um microcosmo da sociedade, sendo por isso, essencial eliminar as divergências existentes entre **escola e sociedade**. A relação entre ambas estaria assegurada se a escola se tornasse um embrião para a sociedade. Assim, a escola seria um espaço social no qual o aprendiz criaria e implementaria o seu processo de aprendizagem, um espaço que lhe permitiria definir o seu próprio caminho e onde se deveria trabalhar em favor da democracia, justiça e igualdade entre classes sociais. A educação democrática implicaria a formação do indivíduo para a tomada de decisão e participação social ativa.

Em contraponto, uma escola isolada da sociedade torna-se um espaço desprovido de sentido. Na base desta discrepância ainda existente entre a sociedade e a escola está o hiato entre cultura individual e cultura social, entre a criança e o currículo ou, entre o mundo da criança e o do adulto. Na tentativa de

anular essa discrepância, Dewey introduz o conceito de experiência, também central na sua teorização curricular.

As funções sociais atribuídas à escola decorrem da concepção das relações entre o indivíduo e a sociedade. À escola incumbe-se o processo de estabelecer relações, transmitir experiência e valores em comum e também por isso, a filosofia social e política, devem estar em sintonia com os valores sociais da comunidade humana. Para Dewey todas as conquistas alcançadas pela sociedade, são disponibilizadas pela escola, aos seus futuros membros, que assim se torna um polo central da vida comunitária, em oposição ao que ocorre na escola tradicional, em que o sentimento de unidade, de consciência comum e de trabalho colaborativo é claramente inexistente.

“A escola “é principalmente uma instituição social” [...] a escola “é simplesmente aquela forma de vida comunitária na qual se concentram todas as agências que serão mais eficientes no sentido de fazer com que a criança partilhe os recursos da raça herdados e faça uso das suas próprias capacidades para fins sociais, [por conseguinte] a educação [...] é um processo por meio do qual se vive e não uma preparação para a vida futura [e] a[s] escola[s] deve[m] representar a vida presente” (Paraskeva, 2007, p. 14).

Na medida em que a escola desempenha um papel decisivo na formação do caráter das crianças de uma sociedade, pode, se for preparada para isso, transformar substancialmente a sociedade. “A educação constitui uma espécie de caldo de cultura que pode influenciar eficazmente o curso de sua evolução. Se os educadores desempenharem realmente bem seu trabalho, apenas se necessitaria de reforma: da classe poderia surgir uma comunidade democrática e cooperativa”. (Westbrook, Teixeira, Romão & Rodrigues, 2010, p. 21)

Mas será a escola uma instituição democrática e de participação democrática? A clarificação das práticas dominantes na escola atual é verdadeiramente essencial. Mas há evidências de grandes contradições entre os valores explícitos (que a escola assume querer transmitir) e as práticas que sustentam os valores efetivamente operacionalizados. É acentuado o desfasamento, que encontra expressão nas próprias fragilidades, com que se vê confrontada diariamente a escola. As práticas dominantes da escola atual apontam para a manutenção do *status quo*. As opções metodológicas comprovam a predileção pela instrução em massa, e a desconsideração pela individualidade dos aprendizes. As práticas economicistas sobrepõem-se aos princípios pedagógicos que integram os ideários acadêmicos e povoam a mente dos que acreditam e sonham com uma escola melhor. A máxima vigente apela à otimização da instrução e à implacável necessidade de redução de custos, e então, temos um professor para 20/30 alunos, numa missão solitária e quase impossível. O currículo é uno, uniforme, concebido para o aluno médio, num

claro desrespeito pela diversidade. Todos aprendem os mesmos conteúdos, ao mesmo ritmo e em simultâneo. É gritante e atrevida a permanente homogeneização de tudo – currículo, conteúdos, alunos, turmas e ciclos. A desvalorização das diferenças e características individuais é constante. A certificação resulta de classificações obtidas em exames padronizados e práticas de avaliação sumativa. Não há lugar para a preparação dos aprendizes, porque tudo é irreal, os ambientes emergentes nas salas de aula são artificiais e pouco reais, e salvo raras exceções, não há lugar ao desenvolvimento do pensamento crítico. As regras estão impressas e decoram as paredes, são visíveis de qualquer ângulo. Estes preceitos impõem a passividade e os aprendizes passam longos períodos sentados e em silêncio. Para alguns, é difícil a submissão e o sistema reage com hostilidade. Fabricam-se diagnósticos, prescrevem-se “químicos” aos que saem dos padrões determinados. Enfatizam-se as práticas pedagógicas tradicionais que perduram e são grandes as contradições. Compartimenta-se o saber e os aprendizes deambulam de disciplina em disciplina, demasiado abstratas e pouco interligadas entre si. Predominam práticas e estratégias de memorização. São excludentes estes ambientes de aprendizagem onde muitos aprendizes que não se enquadram no molde pré-estabelecido são empurrados para o insucesso e abandono escolar.

Neste cenário e apesar da resistência à mudança, vão surgindo tentativas ténues de fazer diferente e já não restam dúvidas, que só a rotura paradigmática nos poderá devolver o sentido da escola. É grande a transformação a operar, para devolver aos aprendizes, os verdadeiros ambientes de aprendizagem e construção, onde a aprendizagem se funde na participação, fazendo-se uso da natureza ativa do aprendiz e da renúncia à passividade.

A INOVAÇÃO PEDAGÓGICA, A DESCONTINUIDADE NECESSÁRIA NA CONSTRUÇÃO DA ESCOLA DO FUTURO

O fracasso dos reformadores do passado, tal como reconhece Papert (2008) tem legitimado alguma desconfiança e muitas resistências relativamente à introdução de novas formas de perspetivar a escola, a aprendizagem, os aprendizes e as práticas pedagógicas. Isto apesar, de estarmos perante «...um paradigma que caducou irremediavelmente» (Sousa & Fino, 2001, p. 378).

Revisitando Dewey, constatamos que o hiato temporal do seu pensamento não lhe retira atualidade, cujas preposições continuam a fazer sentido, face ao paradigma tradicional, enraizado na escola atual. A escola continua refém de uma pesada máquina organizacional, mecânica e repetitiva, principal obstáculo à transformação dos contextos de aprendizagem e ao desenvolvimento do pensamento crítico. A escola hoje, não é um espaço democrático e são grandes as barreiras que se erguem, não permitindo a difusão do pensamento e dos saberes do aprendiz. Este, reconhecido como ser ativo, continua, no entanto, a ser

preterido em todo o processo de ensino-aprendizagem, com a agravante do sistema vertical e autoritário vigente empobrecer a teia de relações entre todos.

Impõem-se, portanto, novas ações, a descontinuidade de natureza cultural para que a inovação pedagógica seja uma realidade, o que, “(...) implica mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas e essas mudanças envolvem sempre um posicionamento crítico, explícito ou implícito, face às práticas pedagógicas tradicionais” (Fino, 2008, p. 277). A descontinuidade do velho paradigma fabril, tal como descrito pelo autor, permitirá a conceção de uma nova matriz para:

“(...) o espaço físico ou virtual, onde se movem aprendizes e professores, funcionando estes, deliberadamente, como agentes de mudança. E consiste na criação de contextos *de aprendizagem*, incomuns relativamente aos que são habituais nas escolas, como alternativa à insistência nos contextos *de ensino*” (Fino, 2008, p. 277).

No entanto, a mudança necessária não se impõe facilmente e, mesmo perante a evolução dos conceitos, isso não se traduz obrigatoriamente numa mudança de práticas pedagógicas. É preciso que ocorra um rompimento, e não será fácil, pelas grandes implicações daí decorrentes. Para Khun (1996) as mudanças de paradigma são profundas alterações nos pensamentos, percepções e valores que formam uma visão particular da realidade, enquanto base da organização da sociedade e que estão associadas a ruturas, a verdadeiros momentos de crise. Esta impele à emergência de novas teorias, visões, conceções ou paradigmas por forma a responder aos desafios impostos pela mesma.

A necessidade de corresponder às novas exigências sociais, num tempo marcado pela Sociedade da Informação, vai repercutir-se necessariamente no pensamento e nas práticas de pedagógicas, no sentido da definição de um novo paradigma educacional. Na linha da definição de uma mudança paradigmática é necessária a conceção de uma nova matriz para a escola, enquanto *locus* da construção do conhecimento, de novas formas de organização educacional, suscetíveis de transformar a escola, adaptando-a ao desenvolvimento económico e social.

A escola idealmente projetada para o futuro será um polo genuíno de experiências e de práticas democráticas e de participação, um verdadeiro ambiente rico de nutrientes cognitivos (Papert, 2008), uma comunidade escolar desenvolvida em harmonia com o ambiente envolvente e a sociedade que a sustém.

A escola idealizada por John Dewey (2002) seria a ponte perfeita entre meio escolar e o meio familiar, permitindo um intercâmbio de materiais, influências e ideias, entre o lar e a escola e vice-versa. A escola deveria ficar situada num jardim,

preferencialmente perto do campo, para que os aprendentes pudessem interagir facilmente com a natureza⁴¹.

Na linha do que temos vindo a focalizar, os aprendizes tornam-se construtores do seu próprio conhecimento, construindo significados para os fenómenos do seu dia-a-dia. Deste modo, compete-lhes a resolução dos seus problemas, imbuídos de um sentido de descoberta e partilha de informação. Na medida em que procuram as soluções para os problemas colocados, reconhece-se a aprendizagem como intencional. Ao assumir a responsabilidade por todo o processo de aprendizagem registam-se ganhos significativos, precisamente porque se torna uma aprendizagem autêntica, conforme reconhece (Papert, 1997).

Neste processo há um confronto com a realidade por parte do aprendiz, que deverá encetar uma procura autodirigida de meios que possibilitem a resolução dos problemas/desafios com que se confronta diariamente, no sentido da integração, acomodação a novas situações, até alcançar a solução. Espera-se que se assumam um pensador ativo e crítico, capaz de utilizar as suas capacidades para expandir os seus conhecimentos conforme defende Papert (1985). Mais do que acumular conhecimentos, é importante que o aluno assumam um papel ativo na promoção do seu desenvolvimento pessoal.

Também Dewey (2002), inconformado com a escola do seu tempo, idealizou uma escola alternativa, com novas fundações, paradoxalmente atuais. Defensor da escola enquanto processo de vida, mais do que uma preparação para o viver futuro, acreditava que esta, deveria representar a vida fora dela, uma vida verdadeira e real, e por isso, a criança deveria aprender primeiro tudo o que se relacionava com o seu contexto de vida. O autor identificou algumas premissas, que deveriam incorporar na sua perspetiva, a escola do futuro, designadamente: a preparação da criança para participar na revolução democrática; a promoção, colaboração e entajuda que deveria existir entre os alunos; a criança deveria ser ativa pois só se aprende a fazer, fazendo (*learning by doing*); deveria centrar-se na criança e ser democrática, pois só se pode aprender democracia, vivendo em democracia e só há verdadeira democracia, quando todos os membros da comunidade se encontram em condições de igualdade. Nesta escola deverá introduzir-se o trabalho manual, como forma de desenvolver o apreço pelo labor e o reconhecimento do seu valor social e humano.

⁴¹ É assegurada a relação orgânica com a vida social, pelos *ateliers*, as salas de têxteis e a cozinha que representam a componente prática do saber, extraída da vida comunitária. O saber intelectual é representado pela biblioteca que dá corpo e legitimidade ao saber retirado da experiência. O desenvolvimento artístico dos aprendentes é assegurado pelos *ateliers* de arte e música e igualmente por um museu onde estes podem expor os trabalhos realizados. A componente experimental do saber está presente nos laboratórios de biologia, de física e química, onde os problemas e dúvidas que surjam durante o processo de aprendizagem podem ser testados nos laboratórios, permitindo retirar conclusões científicas.

Os novos ambientes de aprendizagem da escola do futuro deverão garantir a existência e permanência de alguns princípios relativos: *à aprendizagem*, (aprendizagem autêntica e situada, reportórios partilhados de culturas emergentes e participação em comunidades de prática); *ao currículo*, (reconstrução e ampliação do currículo e desenvolvimento da metodologia de trabalho de projeto); *à tecnologia* (desenvolvimento da fluência tecnológica, valorização e utilização da internet no espaço educativo e reconceptualização do papel dos aprendizes, face ao uso da tecnologia).

Refletimos agora a Educação para a Democracia a partir da auscultação dos professores em formação inicial, a realizar a prática pedagógica I na valência de Educação de Infância, no apuramento das suas conceções acerca do conceito de democracia e do tipo de práticas de participação democrática, desenvolvidas nos ambientes de aprendizagem emergentes.

A análise às representações dos inquiridos permite realçar que para a maioria dos respondentes a Democracia é sinónimo de participação igualitária para professores e alunos, em que estes assumem um papel ativo e a sua opinião é valorizada. Na educação democrática todos intervêm na tomada de decisões, há partilha de responsabilidades e privilegia-se a liberdade de expressão e participação. Há democracia quando o educador escuta as crianças, apoia a explicitação das suas opiniões e incentiva à participação.

A Escola democrática é uma construção coletiva do aluno autónomo, participativo, avaliador dos seus desempenhos e gestor do seu tempo, do seu espaço, dos seus recursos e das atividades que pretende realizar. Privilegia-se a autonomia, sendo que a criança aprende a exercer a sua cidadania, a manifestar opiniões justificadas, a tomar decisões, a assumir responsabilidades, a negociar regras e a respeitar a diferença.

Quanto às práticas de participação democrática verifica-se que ocorrem na generalidade dos contextos analisados (embora reconheçam que essa participação democrática é mais expressiva em alguns contextos), com as crianças a assumirem um papel ativo em muitas situações. Salienta-se a participação e a intervenção das crianças no processo de aprendizagem, como altamente benéfico e gerador de interesse e motivação.

O exercício da Liberdade de expressão tem lugar de destaque no dia a dia das crianças, onde esta é possuidora de **voz própria**, é **ouvida** e **apreciada**. Assim, promove-se o **diálogo democrático** e a **tomada de decisão** (quer na seleção das atividades que pretende realizar, quer nos recursos que pretende utilizar, como na organização do espaço que a rodeia). Há abertura da escola à **comunidade**, favorecendo-se a participação dos encarregados de educação e dos diferentes cidadãos. Há confronto e debate de ideias com os pares.

Dewey defendeu que a criança aprende pela experiência direta, que propiciará o desenvolvimento de determinadas habilidades: como a autonomia, criatividade, pensamento crítico, capacidade de absorver a mudança e lidar com o inesperado.

Neste sentido, quando questionados os docentes em formação acerca do lugar da experiência na prática pedagógica, estes prontamente assumiram o destaque e a valorização de uma prática assente na experimentação e descoberta caracterizados por um continuum experimental. A aquisição do saber é perspectivada como fruto da reconstrução da atividade humana a partir de um processo de reflexão sobre a experiência, continuamente repensada ou reconstruída.

“Na minha prática pedagógica privilegio a experiência dando oportunidade a que as crianças participem em todas as tarefas, desde que demonstrem vontade e curiosidade para tal. Não coloco entraves, ao invés disso, deixo-as experimentar, ver aquilo de que são capazes, e aprender através da manipulação, da tentativa-erro. Exploro as suas potencialidades e tento que experimentem coisas novas, que lhes despertem novas competências e que lhes façam perder o medo de experimentar o desconhecido” **(CF)**

“A minha prática pedagógica assenta no princípio que a criança aprende mais pelo que cria, do que pelo conhecimento que lhe é transmitido. (...) é na realização de atividades que privilegiam a experiência direta, que a criança se desenvolve, aprende e aprende a aprender, tornando-se ativa no seu processo de aprendizagem” **(CS)**

A última questão convidava à reflexão sobre os ambientes de aprendizagem emergentes. A análise de conteúdo realizada permitiu a materialização de algumas inferências relativamente a alguns núcleos, não todos, pelo menos de forma global. Com efeito, são estabelecidos climas relacionais extremamente positivos, a gestão do espaço e dos recursos é flexível (respondendo aos interesses, necessidades e características de cada criança, bem como às atividades que pretende realizar), as regras são definidas com a mais ampla participação das crianças, através de um processo de negociação, em que o educador possui o papel de mediador da aprendizagem, não entendendo a criança como mero executor das suas pretensões. A criança reconhece, assim, a sua pertença ao grupo e sente-se ouvida e valorizada. Há um crescendo na consciencialização da necessidade do empoderamento do aprendiz e da rutura dos papéis atribuídos tradicionalmente a docentes e aprendizes.

Por fim, e tentando responder ao desafio inicial de verificação dos níveis de coerência entre o discurso e a realidade, existem evidências que em muitos casos e apesar do esforço torna-se particularmente difícil para estes jovens professores em

formação, aceder aos níveis de coerência desejados devido às contingências da pesada máquina organizacional da escola.

Esta escola carece de um novo rumo, a partir da rutura paradigmática que abra caminho à Inovação Pedagógica, e relegue a tradição. A escola precisa reencontrar-se, incorporar novas perspetivas, reinventar novos cenários de aprendizagem, inovadores e profundos, essenciais a uma mudança consistente das práticas pedagógicas. É este o caminho da necessária refundação e transformação da escola, presente na alteração das práticas pedagógicas, na negação de um currículo uniforme, na disseminação da tecnologia na sala de aula, na alteração do trabalho dos professores e na assunção de novos papéis para os aprendizes. A escola terá futuro se tivermos a coragem de o construir, impedindo o seu regresso ao passado, pela permanência de velhos hábitos profundamente arraigados. A complexidade do momento atual, instiga a propagação do pensamento crítico, ímpeto que deveria ser aproveitado pela escola para transformar-se e mudar as práticas pedagógicas. O resgate da trilogia pensamento, escola e práticas pedagógicas é indispensável. O futuro deverá ser construído por todos, impedindo precisamente, o regresso da escola ao passado.

REFERÊNCIAS

- Champbell, J. (1996). *Understanding John Dewey*. Chicago: Open Court.
- Dewey, J. (1930). *Democracy and Education*. Nova Iorque: The MacMillan Company.
- Dewey, J. (1958). *A Filosofia em Reconstrução*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Dewey, J. (2002). *A Escola e a Sociedade e a Criança e o Currículo*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Fino, C. (2008). Inovação pedagógica: significado e campo (de investigação). In A. Mendonça & A. Bento (Org.). *Educação em Tempo de Mudança*. (pp. 277-287). Funchal: Grafimadeira.
- Khun, T. S. (1996). *A estrutura das revoluções científicas*. 4ª ed. São Paulo: Editora Perspectiva.
- Marques, R. (2001). *História Concisa da Pedagogia*. Coimbra: Plátano Edições Técnicas.
- Papert, S. (1985). *Logo: Computadores e Educação*. S. Paulo: Editora Brasiliense S. A.
- Papert, S. (1997). *A família em rede*. Edição portuguesa. Lisboa: Relógio d'Água.
- Papert, S. (2008). *A Máquina das Crianças: repensando a escola na era da informática*. ed. rev. Porto Alegre: Artmed.
- Paraskeva, J. (2007). A Imperiosa obrigação de ir para além de John Dewey sem o evitar. In John Dewey, *Democracia e Educação. John Dewey*. (pp. 6-19). Lisboa: Plátano Editora S.A.
- Rocha, F. (1988). *Correntes Pedagógicas Contemporâneas*. Aveiro: Livraria Estante Editora.
- Sousa, J. & Fino, C. (2001). As TIC abrindo caminho a um novo paradigma educacional. In B. Silva, & L. Almeida (Orgs.). *Atas do VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*. Vol.1, (pp. 371-381). Braga: Universidade do Minho.
- Westbrook, R.; Teixeira, A.; Romão, J. & Rodrigues, V. (2010). *John Dewey*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora.