
DA ESCOLA QUE TEMOS À ESCOLA QUE QUEREMOS

Gorete Pereira

Centro de Investigação em Educação (CIE-UMa)

Universidade da Madeira

INTRODUÇÃO

A Humanidade entrou numa nova fase, numa era designada por muitos de pós-industrial. Testemunhamos avanços em diversas áreas da ciência, do conhecimento e da tecnologia, e profundas mudanças a vários níveis: económico, social, político, cultural e profissional, em que as novas formas de organização do trabalho e de inter-relacionamento humano prefiguram uma vida totalmente diferente no século XXI. Bombardeados pelo futuro como adverte Toffler (2001), as mudanças de conhecimento e as transformações económicas alastram e lançam as economias mais e menos avançadas numa feroz concorrência global e ao abandono de estratégias económicas mais tradicionais.

Por conseguinte, todas estas alterações geram incertezas e preocupações com o futuro, que se alastram à escola, como estrutura complexa, burocrática e especializada, que segundo Hargreaves (1998) tenta a todo o custo manter a sua cultura identitária, mas cujo confronto com um leque de circunstâncias da pós-modernidade tem conduzido à sua desadequação face às atuais exigências da vida contemporânea, designadamente no domínio das aprendizagens que se reclamam mais relevantes e motivadoras e de um desenvolvimento profissional contínuo, bem como de uma tomada de decisões mais flexível e inclusiva.

Esta desarticulação tem dado origem a sucessivas reformas que, em geral, têm falhado sistematicamente, mostrando que a escola, tal como está concebida entrou em declínio e se contrai com a sua obsolescência. A experiência amarga de tanto insucesso tem vindo a consolidar a necessidade de uma rutura paradigmática, pois a uma nova sociedade deverá corresponder obrigatoriamente um novo tipo de escola, que seja capaz de assegurar a formação adequada dos seus públicos. A sua inadequação às novas condições sociais e a sua resistência permanente à mudança têm acentuado o descompasso entre a escola e a vida pós-moderna e destacado a sua incapacidade na preparação dos jovens, contrariamente ao que acontecia no passado. Isto acontece precisamente porque a sociedade para a qual foi desenhada modificou-se. O aumento exponencial do número de alunos e a sua heterogeneidade, a diminuição do estatuto social dos professores, as novas funções atribuídas às escolas, a difusão do conhecimento para lá dos seus muros, para além do fosso cultural entre a sociedade e as escolas levou à consciencialização da necessidade de mudança.

Impõe-se por isso, a reinvenção da escola, ou o que resta dela, cujo futuro dependerá da audácia na operacionalização da quebra do paradigma vigente que há muito deixou de “servir” a escola.

A ESCOLA DO PASSADO, NO PRESENTE

As escolas são lugares onde vivem comunidades específicas que desenvolveram culturas próprias no decorrer dos anos, assumidas como reflexo da sociedade que, supostamente, a escola deverá servir através da preparação dos seus membros mais jovens (Fino, 2000). Partilham características comuns que se relacionam com:

(...) a mesma finalidade específica, com a mesma origem histórica, com elementos comuns do currículo que devem desenvolver, com procedimentos cristalizados ao longo de décadas, com crenças institucionalizadas sobre educação e sobre conhecimento e aprendizagem, com o que se acredita deverem ser os papéis dos seus membros, com o valor que as respetivas sociedades lhes atribuem (Fino, 2006, p. 2).

A instituição escolar teve a sua origem na escola popular, emergente da Revolução Francesa, portanto há mais de dois séculos, a partir da profunda alteração nas relações de produção decorrente da industrialização. A instrução destinava-se a tornar aptos homens adultos para o desempenho de funções públicas.

A nova ordem industrial precisava de um novo tipo de homem, com novas aptidões que respondesse às necessidades do modelo da burocracia industrial, ou seja, adaptado às exigências do novo modelo de produção (pessoas preparadas para seguirem instruções e obedecerem às ordens dos seus superiores, habituadas com a pontualidade e com o trabalho sincronizado, e que preenchiam os requisitos cognitivos mínimos para integrarem a cadeia da produção industrial). Em resposta, a escola adotou a lógica do modelo industrial, perfilhando um paradigma fabril.

Assim, a escola pública já nasceu “formatada” com elementos representativos da cultura industrial: campanha, sincronização, a concentração num edifício fechado, as turmas com a separação por idades e as classes sociais, a autoridade do professor (Toffler, 2001). E ainda a divisão analítica do currículo que, segundo Sousa e Fino (2001), desemboca num sistema de um professor para cada disciplina, em que o professor é a autoridade representante do futuro empregador ou do Estado. A vida no interior da escola transformou-se num espelho antecipador, uma

preparação certa para a sociedade industrial. E assim nasceu “a escola modelada na produção em massa e esse modelo transformou-se rapidamente num paradigma de educação em massa” (Fino, 2011a, p. 47).

Deste modo, toda a hierarquia administrativa da educação, à medida que se foi desenvolvendo, fundamentou-se no modelo da burocracia industrial e os “pontos mais criticados do ensino de hoje - a arregimentação, a falta de individualismo, as normas rígidas de lugares, classes e notas, e o papel autoritário do professor” (Toffler, 2001, p. 393) acabaram por se revelar como sendo os mais eficientes, tendo em consideração os objetivos fundamentais da educação massificada. A própria organização atual do conhecimento em disciplinas permanentes tem por base critérios industriais (Fino, 2011a).

Todos estes elementos compõem a cultura escolar tradicional, para além de outras crenças e suposições que se foram acumulando ao longo do tempo e transmitindo ao estudante mensagens silenciosas que foram moldando as suas atitudes e as suas conceções. Segundo Fino (2011a, p. 47), a ideia de que “a escola deve preparar para a vida” assume-se como um pressuposto em que o conhecimento necessário a essa preparação “está dentro dos muros da escola, retalhado em compartimentos estanques a que se dá o nome de disciplinas”. Esta visão acentua o menosprezo pela experiência não escolar dos alunos. Outra suposição reporta-se à percepção de que a “aprendizagem é a consequência do ensino”, apesar da evidência de que “o conhecimento é construído por quem aprende e não por quem ensina. Nem os alunos são recipiente vazio, nem os professores fontes de conhecimento pronto a usar, ainda que as rotinas da escola raramente reconheçam este facto” (p. 47), evidenciando as dificuldades por parte dos alunos na atribuição de sentido às tarefas escolares propostas e a tendência da escola para ensinar soluções, dar respostas, subestimando a capacidade de pesquisa e de descoberta, que exige competências para equacionar problemas e imaginar diferentes soluções.

Esta forma escolar de conceber o processo de aprender constituiu-se uma maneira de conceber a educação, conferindo à escola, a centralidade da ação educativa, desvalorizando os saberes não adquiridos por via escolar. Hoje sabe-se que esta é uma visão completamente ultrapassada e reclamamos por isso, a sua revogação, apesar da forte pressão no sentido da manutenção.

Apesar da persistência destes fatores, têm-se registado ténues tentativas de modificação do sistema educativo, as reformas, muito embora, na sua maioria, “as mudanças verificadas não são mais do que tentativas para aperfeiçoar a engrenagem existente, para a tornar mais eficaz no conseguimento de objetivos obsoletos. (...) O que tem faltado até agora é uma orientação coerente e um ponto de partida lógico” (Toffler, 2001, p. 398). É grande o desafio que se impõe à escola,

de quem se espera a criação de um novo sistema pós-industrial, capaz de servir a nova sociedade emergente.

A ESCOLA QUE TEMOS, QUE FUTURO?

Resultante da aceleração do conhecimento e das mudanças alucinantes do momento tem-se acentuado a distância entre as experiências atualmente proporcionadas pela escola¹² e pelo currículo e as características de um mundo social completamente transformado pela emergência de novos movimentos sociais, pela afirmação de novas identidades culturais pela globalização e disseminação das TIC. No novo mapa cultural, emergente de uma multiplicidade de atores sociais e por um ambiente transformado, a educação institucionalizada e o currículo incidem em critérios e parâmetros de um mundo que já não existe.

Por conseguinte, a instituição escolar da atualidade é, em muitos aspetos, semelhante à escola de gerações anteriores, apesar de algumas mudanças que é possível, ainda que tenuemente assinalar como uma maior abertura, menor rigidez e crescente dinamismo. É uma escola que está refém do Modelo Escolar Tradicional. A forte permanência de esquemas curriculares construídos sobre conteúdos programáticos disciplinares tendencialmente estáveis, e a persistência no uso de metodologias uniformes na sala de aula, o ensino simultâneo (todos a aprender a mesma coisa e ao mesmo tempo), com relevo significativo para a exposição do professor, baseada em manuais, a fraca participação dos alunos, a excessiva valorização da avaliação sumativa que tipificam uma postura instrutiva de circulação do conhecimento centrado exclusivamente no produto final, esquecendo o ponto de partida e ainda, as salas impessoais, carteiras dispostas em fila que dificultam a comunicação e impedem a interação, enquadrando uma forma de organização de trabalho da escola tradicional e que ainda se mantém, apesar de toda a investigação demonstrar que este não é o melhor meio para aprender.

Este modelo procura assim substituir a interação social que Lave e Wenger (1991), identificam como fenómeno primário e a aprendizagem como secundário, por um sistema de relacionamento *top down*, isto apesar do reconhecimento de que os saberes localizam-se em formas de experiência situadas (nas relações entre as pessoas e os contextos) e não simplesmente em contextos mentais.

Esta conceção de escola remonta ao período da Revolução Industrial, em que a subordinação dos aspetos culturais aos de trabalho eram essenciais para o domínio da natureza através da máquina e para a satisfação das necessidades da sociedade industrial, premissas inválidas no entanto, à sociedade atual.

¹² A escola como instituição é historicamente construída, e faz parte de uma sociedade em permanente mudança. Sendo uma instituição com funções de passagem cultural e socialização, os seus ritmos de mudança são normalmente desadequados às necessidades sociais do momento (Roldão, 1999).

As crenças e rotinas que estruturaram a escola do passado estão portanto, desadequadas, pelo que é urgente romper com o paradigma da escola tradicional. Este mesmo paradigma que se mostrou eficaz, num determinado contexto económico e social, está agora desenquadrado de um sistema educativo multicultural, massificado e democrático.

A escola modelada na fábrica do século XIX, por muitos e relevantes serviços que tenha prestado à Humanidade nesse século e no seguinte, precisa de uma reorientação paradigmática, contrária a uma “visão saudosista de uma instituição imóvel a boiar, estagnada, no tempo” (Fino, 2007, p. 36).

É por isso, necessário e urgente repensar a escola, de quem se espera agora novas abordagens antagónicas aos princípios de organização, análogas aos da produção de massa baseada no Taylorismo, que de acordo com Sousa e Fino (2001), é já “...um paradigma que caducou irremediavelmente. Está declarada a crise no velho paradigma fabril” (p. 378). Eis-nos chegados ao momento “em que o velho paradigma, exausto, pode dar lugar a um outro, capaz de ir ao encontro de novas e indeterminadas necessidades de uma nova ordem pós industrial emergente” (Fino, 2011a, p. 47).

De contornos imprevisíveis é-nos difícil fazer futurologia acerca do novo paradigma que se seguirá, no entanto, e como reconhece Toffler (2001), nos sistemas tecnológicos de amanhã – rápidos, fluidos e autorreguladores, as máquinas encarregar-se-ão do fluxo dos materiais físicos e os homens do fluxo de informação e previsão. “O apito da fábrica emudecerá, e até o relógio – a máquina-chave da moderna era industrial (...) perderá algum do seu poder sobre os assuntos humanos, independentemente dos de carácter puramente tecnológico” (p. 395). Deixará de haver preocupação com o presente, concentrando-se no futuro.

Num mundo assim, os atributos da era industrial serão pouco reconhecidos. “A tecnologia de amanhã não precisa de milhões de homens pouco letrados, capazes de trabalhar em unísono, em tarefas interminavelmente repetitivas, nem de homens que obedeçam sem pestanejar às ordens recebidas” (Toffler, 2001, p. 395). Pelo contrário, precisam-se de homens capazes de lidar com o impulso acelerativo, de julgar e decidir criteriosamente, de abrir-se a novos ambientes e de acompanhar sem dificuldade a transformação rápida da realidade.

Por outro lado, as tecnologias emergentes que fazem agora parte das nossas vidas mostram-nos que existem meios e possibilidades com as quais nem sonhávamos há algum tempo atrás. Devido ao avanço da ciência, pende sobre o conhecimento a ameaça de uma crise epistemológica e da caducidade. O que sabemos rapidamente se desatualiza e as escolas já não preparam para a vida, pois ninguém sabe como é que esta será, depois da escola (Fino, 2011a).

No entanto, a compreensão do que hoje em dia se passa nas nossas escolas demonstra que a mudança necessária não se impõe facilmente e, mesmo perante a evolução acelerada do conhecimento, isso não se traduz obrigatoriamente na mudança de práticas, expressão da evolução lenta do próprio sistema. Aliás, também segundo Moreira e Silva (2002), as noções de conhecimento e o currículo proposto aos estudantes estão desconformes com as mudanças sociais e profundas transformações na natureza e extensão do conhecimento e também na forma de concebê-lo.

Toffler (2001) propõe por isso, três grandes objetivos para a mudança: transformar a estrutura organizacional do sistema educativo; revolucionar o seu currículo e encorajar uma orientação mais voltada para o futuro. Todavia, e apesar da retórica em prol da necessária mudança e reconstrução, e das preocupações com futuro, os avanços são muito tímidos. A mobilização neste cenário de profunda instabilidade social e perturbação é muito difícil. Os mais céticos não vaticinam um futuro auspicioso para a escola atual, mantida refém de uma lógica economicista, que resulta no desinvestimento da educação e assume contornos preocupantes reveladores de princípios e crenças enraizadas de que não vale a pena apostar neste domínio.

Pensar o futuro da escola compromete o olhar e a ação do presente. Implica o apuramento das questões atuais que a trespassam com vista à sua transformação, reconstrução e anulação dos ditames da pedagogia instrucionista, que confunde o aluno com o produto e perspetiva a educação e o educador na linha da produtividade. Torna-se necessário pensar uma escola diferente, transformar a sala de aula, renegar práticas pedagógicas tradicionais instituídas e prevalentes, a ortodoxia. Só estas disposições essenciais à “sobrevivência” da escola a poderão transformar, apesar da forte presença do invariante “força insidiosa impregnada nas paredes da escola e perpassando o nosso inconsciente” (Fino, 2006, p. 13) e que impede a afirmação no terreno de novas abordagens sobre a natureza ativa dos aprendizes, o papel do professor e a incorporação da melhor e mais avançada tecnologia.

A ESCOLA VISTA PELOS SEUS ATORES

Com o propósito de refletir a escola que temos e a que queremos, também a partir da auscultação dos professores, lançamos o desafio a alguns docentes, no apuramento das suas conceções acerca da aprendizagem e da escola do presente e do futuro. A primeira questão pedia a caracterização da escola atual:

A escola atual é ainda muito centrada no papel do professor que expõe os conteúdos e no papel

secundário do aluno. (...) Na minha opinião acho que ainda há um certo receio por parte dos professores em reformularem a sua prática pedagógica. (Professora CF)

Mais um testemunho:

Escola demasiado preocupada com os conteúdos, com o aprender a escrever e a fazer contas. A excessiva burocracia, dos registos, avaliações e outros, reduz o tempo para a planificação e preparação das atividades. (Professora SF)

E ainda outro parecer:

A escola atual é uma escola com poucos recursos humanos, físicos e materiais, com turmas cada vez mais com mais alunos, cerca de trinta por turma; Uma escola que não consegue dar resposta às crianças/alunos com necessidades educativas especiais; Uma escola que não consegue promover um ensino diferenciado, de acordo com as necessidades e interesses dos alunos; uma escola que ainda recorre muito às metodologias do ensino tradicional, onde prevalece a transmissão de conhecimentos por parte dos professores, onde se formatam os alunos com comportamentos “estandardizados”. Estamos também perante uma escola em que os professores são cada vez mais descredibilizados, onde existem cada vez mais conflitos, indisciplina e insegurança, problemas estes que a escola e os professores não estão preparados nem têm condições para os resolver. A sociedade e o mundo dos nossos dias têm vindo a transformar-se sistematicamente e a escola não está a acompanhar essa mudança (Educadora AC)

Os testemunhos apresentados convergem para uma perspetiva de escola similar à já apresentada. A 2ª questão apelava à formalização de como gostariam que fosse a escola, vejamos o que desejam estes docentes:

Na minha opinião a escola deveria dar um papel mais ativo ao aluno, no que respeita à sua aprendizagem, uma vez que o aluno aprende muito mais e de maneira mais eficaz, quando ele próprio participa na construção do seu conhecimento (Professora CF)

Mais uma apreciação:

Uma escola que seja capaz de criar, inventar, inovar, transformar... que favoreça o desenvolvimento de atitudes positivas atuando na formação das crianças/alunos. (...) Uma escola que valorize as capacidades de todos e que reconheça as famílias como parceiras na educação. Um local onde se possa facultar sessões felizes, digamos que encontros de diferentes gerações prontos a dar um contributo para uma aprendizagem que vai além das competências formais. (Educadora D)

Outro depoimento:

(...) Para chegarmos à escola que queremos temos de deixar de lado o preconceito, comodismo e o medo de mudança, ter iniciativa de formar uma escola disposta a mudar a sociedade voltada, com o olhar para a emancipação do indivíduo, uma escola que vai além das experiências dos educandos dentro das suas aprendizagens. (Educadora AC)

Reconhecendo a importância da opinião e papel dos aprendizes, resultante de abordagens socioconstrutivistas acerca dos processos de aprendizagem, demos voz às crianças com o intuito de aferir como é que estas sentem e vivem a escola, reflexões que seguidamente transcrevemos. À questão: o que é a escola? A generalidade das crianças definiu-a como um local importante de aprendizagem e de estudo. Registaram-se igualmente algumas referências enquanto local de brincadeira e de trabalho.

Continuamos perguntando às crianças o que faziam na escola, tendo estas destacado as aprendizagens construídas, as brincadeiras e o estudo, como as tarefas que mais realizam na escola.

A pergunta seguinte pedia-lhes que descrevessem o que mais gostavam na escola? Em resposta, algumas crianças identificaram a brincadeira. Outras porém elegeram os professores, o estudo, colegas, etc.

Prosseguimos com o questionário e solicitámos a nomeação do que gostavam menos na escola. Foram mencionados de forma bastante expressiva os conflitos e os comportamentos de alguns alunos. Todavia outros motivos de desagrado foram igualmente assinalados nomeadamente os TPC, a comida, usar bata, a desarrumação, etc.

A última questão convidava-as à reflexão de como gostariam que fosse a sua escola. Em convergência com o que tinham assinalado quanto ao que lhes desagradava na escola, referiram que gostariam de uma escola sem agressões, sem brigas e lutas. Que fosse uma escola feliz e com mais brincadeira foi igualmente referido e de forma expressiva por outras crianças. O tamanho da escola foi outro aspeto referenciado, bem como a alusão a outros equipamentos naturalmente deficitários ou inexistentes.

Diante do exposto, não restam dúvidas de que estas crianças estão focalizadas nos aspetos positivos e inteiramente do seu agrado, relativamente à sua escola, apesar do realce de alguns fatores de insatisfação. Quanto aos professores evidenciam a opinião generalizada de que o modelo em vigor não serve a escola do séc. XXI.

ROMPER E (RE) INVENTAR

A escola restante é uma escola em crise, agonizante, que se move num cenário de reprodução, o que justifica os problemas atuais presentes em larga escala. Estamos perante uma escola adormecida, à deriva, enfadonha, monótona para os seus alunos e é neste cenário que se multiplicam os alunos desmotivados, professores insatisfeitos e arrasados pela falta de esperança no futuro, a juntar o descontentamento dos pais face a esta escola sem rumo.

Esta realidade tem conduzido ao questionamento gradual da escola e à exigência da adoção de novas práticas, imposição de novos princípios, valores e técnicas, fundamentais à sua renovação. É necessária e urgente a transformação da escola, para que possa corresponder às novas exigências sociais, de uma Sociedade da Informação, com repercussões no pensamento e nas práticas de educação, no sentido da definição de um novo paradigma educacional, perspetivado por Kuhn (1996)¹³ como sendo toda a constelação de conceitos, crenças, valores e técnicas

¹³ No livro *The Structure of Scientific Revolutions*, Kuhn (1970) introduz a noção de mudança de paradigma. O autor ilustra a mudança de paradigma no seio da comunidade científica descrevendo o que acontece quando apenas um cientista abandona as regras desse mesmo paradigma e descobre algo que não se enquadra nele. Como não se enquadra é urgente provar que está errado. Contudo, outros

partilhadas pelos membros de uma comunidade. Para o autor, 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 momentos de crise. A crise impele à emergência de novas teorias, visões, concepções ou paradigmas por forma a responder aos desafios impostos pela mesma.

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.

Em termos metodológicos preconizam-se profundas alterações, enfatizando-se as metodologias centradas no aluno, que façam do estudante o elemento ativo da aprendizagem, devidamente orientado e enquadrado por um apoio tutorial empenhado e efetivo. Estes procedimentos antagonizam pressupostos, estruturas e práticas de um passado ainda muito presente nas nossas escolas e que urge romper. Ambicionamos e acreditamos ser possível a edificação de um recomeço para a escola, cujo futuro, passa pela sua transformação e (re) invenção.

UM NOVO PARADIGMA

A rutura com o paradigma vigente Khun (1996) só será possível através da instituição de um novo paradigma, no qual a Inovação Pedagógica poderá representar a descontinuidade necessária. Segundo Fino (2011a), a mudança paradigmática implica “recomeçar tudo de novo [...] e proporcionar às novas gerações uma nova instituição de aprendizagem, tão perfeita quanto as escolas foram instituições de ensino.” (p. 48)

A mudança de paradigma e das práticas pedagógicas é pois uma necessidade incontornável, face às novas realidades sociais. Por todo o lado, reclamam-se novos

cientistas acabam por descobrir outras anomalias que asfixiam mais a ortodoxia. Deste modo, a única saída da crise é a criação de um novo paradigma. Trata-se da incorporação de um princípio que esteve sempre presente mas que não foi considerado. O novo paradigma é recebido com alguma desconfiança e hostilidade e as suas ideias são atacadas. Os cientistas de renome mantêm o seu ceticismo, mesmo depois de confrontados com a evidência. Quando se atinge uma série de novos aderentes e se atinge uma massa crítica diz-se que ocorre uma mudança de paradigma (Whitaker, 2000). Ao analisar o conhecimento científico, Kuhn faz a distinção entre o que considera ser o crescimento “normal” do conhecimento, um processo cumulativo em que o novo conhecimento se organiza a partir das categorias já existentes e o que se chama de revoluções científicas, que rompem com os quadros teóricos anteriores. Para o autor, inicia-se um período de crise, que pode originar uma mudança de paradigma, quando um problema não é resolúvel pelas teorias e regras dominantes na comunidade científica. Nestes casos, há que romper com esses quadros e produzir um novo modelo que os consiga explicar.

atributos, novas competências pessoais e interativas, e exige-se da escola uma resposta adequada e eficaz. É tempo de mobilizar, perspetivando-se a inovação que urge implementar.

De acordo com Toffler (1984), uma das chaves da Terceira Vaga reside em quebrar o código oculto - conjunto de regras ou princípios que percorrem todas as atividades como um desenho repetido e que permitiu ao paradigma industrial exercer tanta influência na nossa forma de viver e pensar. O autor identifica seis princípios inter-relacionados que programavam o comportamento e precisam ser alterados, se pretendermos seguir o caminho do sucesso do amanhã: *Normalização* - a obsessão social com a semelhança, categorização e uniformidade; *Especialização* - a crença na separação do conhecimento, competência técnica e trabalho; *Sincronização* - um sistema económico e social dependente das escalas e padrões temporais fixos: trabalho orientado pelo relógio, pagamento em função do tempo e não da qualidade e volume de trabalho, picos nos períodos de férias e horas de ponta; *Concentração* - de pessoas, aumento e proliferação de grandes centros urbanos, escolas, prisões, hospitais, monopólios; *Maximização* - um entusiasmo pela grandeza e crescimento e a *Centralização* - o controlo central da tomada de decisões políticas, burocracia judicial e estatal.

Assumindo a precocidade do exercício de antecipação acerca das instituições educativas do futuro, o autor, perspetiva que deverão inspirar-se num novo paradigma pós-industrial, de que já se conhece algumas das suas propensões: dessincronização, desconcentração, deslocalização, acesso instantâneo à informação e responsabilização de cada um pela sobrevivência numa selva de *terabytes*.

Também Fino (2011a) chama a atenção para o facto de o provável *design* futuro das escolas integrar as teorias que há muito perspetivam e fundamentam a forma como nos posicionamos face às questões da aprendizagem. Tomando por exemplo o construtivismo, o autor recorda que os construtivistas descreveram o processo pelo qual construímos as nossas estruturas cognitivas e os seus trabalhos respondem a uma das previsíveis demandas do futuro, que já é atual, ou seja, a necessidade de se aprender autonomamente ao longo de toda a vida. Esta teoria renuncia ao carácter formal e rígido do conhecimento, como um dado adquirido, estabelecido e transmissível e preconizam-no como algo pessoal, cujo significado é construído pela própria pessoa.

A aprendizagem assume um carácter social, enfatizando-se a mediação e a interação social (Vygotsky, 1988) e relevando a ação dos outros como tutores, que ajudam os aprendizes a resolverem problemas ao nível mais elevado das respetivas zonas de desenvolvimento proximal, proporcionando-lhes, para tal, o necessário suporte.

INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

A rutura paradigmática abre caminho à Inovação Pedagógica como forma de ultrapassar o cenário de reprodução instituído. A escola pode constituir-se em campo para a inovação, se existem movimentações tendentes à substituição de velhas práticas pedagógicas por outras. “O campo da inovação pode ser considerado o espaço intenso da interação social, incluindo os ambientes formais, tal como os informais” (Fino, 2008 p. 279). Podendo ocorrer em qualquer situação de aprendizagem, diz respeito a qualquer cultura organizacional onde haja interação entre aprendizes e mestres, inclui uma postura crítica, a consciencialização do invariante cultural (Fino, 2006) e o desenvolvimento de uma cultura investigativa, por parte do professor, a qual se reflete na sua própria prática.

Fino (2011b) sustenta que a Inovação Pedagógica não pode ser questionada em termos quantitativos ou de mera incorporação de tecnologia, disponível ou não na escola, nomeadamente quando a proposta da sua utilização consiste em fazer com ela o que se faria na sua ausência, embora, talvez, de forma menos atrativa. “A inovação pedagógica só se pode colocar em termos de mudança e de transformação” (p. 5) como resposta à cristalização da organização racional do trabalho, introduzida por Taylor (trata-se de um sistema instrutivo em que os professores “dão a lição” a toda a turma em simultâneo). Transformação da escola e dos seus desígnios fabris, pelo menos a nível micro, onde se movimentam os aprendizes, acompanhados por professores empenhados em garantir de acordo com Papert (2008), o máximo de aprendizagem com o mínimo de ensino. Ou seja, a inovação pedagógica passa por uma mudança de atitude do professor, agora mais preocupado com a criação e saturação de ambientes de aprendizagem com os designados “nutrientes cognitivos”, a partir dos quais os alunos constroem o seu conhecimento (Papert, 1985). Neste sentido, deverão ser facultadas aos alunos ferramentas diversificadas que lhes permitam uma exploração do ambiente.

Apesar de toda a evolução registada, o velho paradigma fabril resiste e permanece, deixando antever uma dura e longa batalha pela inovação, cuja primeira etapa é precisamente a tomada de consciência dos constrangimentos existentes contra ela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O impulso acelerativo da mudança coloca inúmeros desafios à escola, num contexto de transformações bruscas. A escola atual desligada da vida do século XXI vive momentos de perturbação, de crise. Esta escola que não cumpre o seu papel poderá ser preterida.

Não obstante, a partir da clarificação da sua origem e pressupostos que a sustentam, acreditamos ser possível a sua reedificação. Em jeito de reflexão e prospeção, projetamos um novo rumo para a escola, a partir da rutura paradigmática que abre caminho à Inovação Pedagógica, e relega 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 alunos. A escola terá futuro se tivermos a coragem de o construir, impedindo o seu regresso ao passado, pela permanência de velhos hábitos profundamente arraigados. O futuro é impedir o regresso ao passado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Fino, C. N. (2000). *Novas Tecnologias, Cognição e Cultura: um estudo no primeiro ciclo do Ensino Básico*. Unpublished Tese de Doutoramento, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Fino, C. N. (2001). Um Novo Paradigma (para a Escola): Precisa-se. Funchal: FórUMA. *Jornal do Grupo de Estudos Clássicos da Universidade da Madeira*. 1, 2. Retrieved 9/04/2009 from <http://www.uma.pt/carlosfino>.
- Fino, C. N. (2006). Inovação e Invariante (Cultural). In *Atas do VII Colóquio sobre Questões Curriculares*. Braga: Universidade do Minho. Retrieved 29/06/09 from <http://www.uma.pt/carlosfino/publicacoes/a3.pdf>.
- Fino, C. N. (2007). O Futuro da Escola do Passado. In Jesus Maria Sousa & Carlos Fino (Orgs.). *A Escola sob Suspeita* (pp. 31-44). Porto: Asa.
- Fino, C. N. (2008). Inovação Pedagógica: Significado e Campo de (Investigação). In Alice Mendonça & António V. Bento (Orgs.). *Educação em Tempo de Mudança* (pp. 277-287). Funchal: Grafimadeira.
- Fino, C. N. (2011a). Demolir os muros da fábrica de ensinar. *Humanae, Vol. 1, (4)*, 45-54.
- Fino, C. N. (2011b). Investigação e inovação (em educação). In Carlos Fino & Jesus Maria Sousa (Orgs). *Pesquisar para mudar (a educação)* (pp. 29-48). Funchal: Universidade da Madeira CIE-UMa. Retrieved 6/06/2012 from <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes.htm>
- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempo de Mudança. O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Kuhn, T. S. (1996). *A estrutura das revoluções científicas*. 4ª ed. São Paulo: Editora Perspectiva.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Moreira, A. F. & Silva, T. T. (2002). Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In António Flávio Moreira & Tomaz Tadeu da Silva (Orgs.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. 7ª ed. (pp. 7-35). São Paulo: Cortez Editora.
- Papert, S. (1985). *Logo: Computadores e Educação*. S. Paulo: Editora Brasiliense S. A.
- Papert, S. (2008). *A Máquina das Crianças: repensando a escola na era da informática*. ed. rev. Porto Alegre: Artmed.

Pereira, G. (2013). O Percurso Curricular Alternativo, um desafio à Inovação Pedagógica? Uma abordagem etnográfica aos cenários de aprendizagem de uma turma de 5º ano com proposta de PCA. Unpublished Tese de Doutoramento, Universidade da Madeira, Funchal.

Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.

Sousa, J. M & Fino, C. N. (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.

Toffler, A. (1984). *A Terceira Vaga*. Lisboa: Livros do Brasil.

Toffler, A. (2001). *Choque do Futuro. Do Apocalipse à Mudança*. Lisboa: Edição "Livros do Brasil".

Vygotsky, L. S. (1988). A formação social da mente. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes.

Whitaker, P. (2000). *Gerir a mudança nas escolas*. Porto: Edições Asa.