

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**INSTITUTO DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS**

IGOR GOMES DA SILVA

**JOHN DEWEY E A EDUCAÇÃO PROGRESSIVA:**  
**A educação como fundamento da democracia, reflexões preliminares sobre**  
**novos modelos pedagógicos e políticas internacionais de educação**

Brasília – DF

2018

**IGOR GOMES DA SILVA**

**JOHN DEWEY E A EDUCAÇÃO PROGRESSIVA:**

**A educação como fundamento da democracia, reflexões preliminares sobre  
novos modelos pedagógicos e políticas internacionais de educação**

Monografia para conclusão da disciplina optativa “Dissertação em Relações Internacionais” do bacharelado em Relações Internacionais pela Universidade de Brasília.

**Orientador:** Profº. Drº. Rodrigo Pires Campos

Brasília – DF

2018

**JOHN DEWEY E A EDUCAÇÃO PROGRESSIVA: A EDUCAÇÃO  
COMO FUNDAMENTO DA DEMOCRACIA, REFLEXÕES  
PRELIMINARES SOBRE NOVOS MODELOS PEDAGÓGICOS E  
POLÍTICAS INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO**

Monografia para conclusão da disciplina optativa “Dissertação em Relações Internacionais” do bacharelado em Relações Internacionais pela Universidade de Brasília.

Aprovada em \_\_\_\_ de março de 2018

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

**Prof. Dr. Rodrigo Pires Campos**  
**Orientador**

---

**Prof. Dr. Roberto Goulart Menezes**

---

**Prof. Dr. Pio Penna Filho**

**Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.**

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente, gostaria de agradecer aos meus pais, Claudio Pereira da Silva e Luzia Gomes da Silva, pessoas que sonharam comigo a vida com a qual eu sempre imaginei, e acreditaram que a educação é ferramenta de libertação.

À minha irmã, Claudia Gomes da Silva, por sempre estar ao meu lado nos momentos mais difíceis que já enfrentei, mas também por compartilhar muitas de minhas alegrias

Aos meus amigos por me permitirem errar.

À Micaela, por salvar a minha vida.

E por último, mas não menos importante, ao professor Rodrigo Pires Campos, pela dedicação e pela paciência em cada palavra, e por se importar com a educação.

*“The education of even a small child, therefore, does not aim at preparing him for school, but  
for life”.*

***Maria Montessori***

# **JOHN DEWEY E A EDUCAÇÃO PROGRESSIVA: A EDUCAÇÃO COMO FUNDAMENTO DA DEMOCRACIA, REFLEXÕES PRELIMINARES SOBRE NOVOS MODELOS PEDAGÓGICOS E POLÍTICAS INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO**

**RESUMO:** Tendo como objetivo o aprofundamento do tema da educação no campo das Relações Internacionais e diante de inquietações provocadas pelo futuro da educação como tema global, buscou-se por meio de reflexões e pesquisas empíricas, analisar e compreender o estudo da educação progressiva como modelo educacional possível singular à visão escolar hegemônica presente nos sistemas públicos de ensino desde o século XIX. Tendo em vista os estudos do pensador John Dewey em relação aos propósitos da educação e sua relação simbiótica com a democracia, procurou-se estabelecer como a educação progressiva aparece como uma possibilidade ao sistema vigente. Além disso, procurou-se estabelecer considerações preliminares acerca de exemplos de modelos escolares que dialogam com a educação progressiva em contrapartida às avaliações, práticas e políticas internacionais de educação promovidas por uma padronização de organismos como a OCDE, Unesco, Banco Mundial e FMI.

**Palavras Chave:** John Dewey - Educação Progressiva – Democracia - Políticas Internacionais de Educação

**ABSTRACT:** Aiming at deepening the theme of education in the field of International Relations and in the face of concerns about the future of education as a global theme, we sought to analyze and understand the study of progressive education as a possible educational model to the hegemonic school vision present in the public education systems since the 19th century. In view of the studies of the thinker John Dewey in relation to the purposes of education and its symbiotic relationship with democracy, it was sought to establish how progressive education appears as a possibility to the current system. In addition, preliminary considerations have been made about examples of school models that dialogue with progressive education itself contrary to international educational assessments, practices and policies promoted by a standardization of bodies such as the OECD, UNESCO, World Bank and IMF.

**Key Words:** John Dewey – Progressive Education – Democracy – International Education Policies

## SUMÁRIO

<b>Introdução</b> .....	<b>9</b>
<b>1. O pioneirismo de John Dewey e o início da educação progressiva</b> .....	<b>11</b>
1.1. Educação e Experiência.....	11
<b>2. John Dewey: Educar para democratizar</b> .....	<b>16</b>
2.1. Democracia e sociedade .....	16
2.2. Educação e o novo vigor democrático.....	21
2.3. Educação e escola, sociedade e democracia.....	23
2.4. Democracia e o ambiente formal de educação: um exemplo prático .....	28
<b>3. Experiências de educação progressiva ao redor do mundo e políticas internacionais de educação</b> .....	<b>33</b>
3.1. Escola da Ponte: Um projeto comunitário .....	35
3.2. Projetos Públicos: Mission Hill e o aprendizado emocional e Escola Classe de Aprendizagem do Paranoá.....	38
3.3. Os organismos internacionais e a agenda fixa para a educação .....	40
3.4. A proposta contra hegemônica da educação progressiva .....	42
<b>Considerações Finais</b> .....	<b>47</b>
<b>Referências Bibliográficas</b> .....	<b>49</b>



## INTRODUÇÃO

A educação progressiva surgiu no início do século XX nos Estados Unidos como um movimento de renovação pedagógica e social, sendo parte substancial de um movimento de caráter mais amplo e com aspirações globais. A chamada *era progressiva* surgiu ao final do século XIX, em um período de transição o qual aspectos da chamada vida social estavam sendo repensados, devido a um desencantamento coletivo para com o status quo (associada à depressão econômica na virada do século), e o nascente apelo para a renovação de valores e princípios democráticos. A educação progressiva é estabelecida no ambiente escolar, a fim de realizar modificações estruturais nos métodos de ensino, visando uma profunda mudança na forma e no conteúdo da aprendizagem, repensando a educação como o principal fator de promoção da democracia. (BRANCO, 2014).

O norte americano John Dewey foi um dos grandes expoentes dessa tradição pedagógica, que mesmo de maneira intermitente perdurou até meados da década de 70, perdendo força com a onda conservadora que pairava sobre a sociedade norte-americana da época. Dewey nasceu em 1859 na cidade de Burlington no estado de Vermont. Teve sua formação proferida em artes e filosofia pela universidade John Hopkins e tornou-se professor pela Universidade do Minnessota. Seu interesse por educação, e democracia foi resultado de uma série de observações de que a escola de seu tempo continuava, em sua maioria, orientada por valores tradicionais, os quais não acompanhavam avanços políticos e sociais. (FERRARI, 2008).

O caráter fundacional do pensamento de Dewey foi de grande importância para trazer à tona alternativas ao modo *tradicional* de educação, estabelecendo assim um novo processo de reflexão, de modo a repensar tanto bases educacionais, como também sociedade e democracia. Ao longo do século XX, a tradição reformista da educação progressiva perdeu força, devido a um crescimento do modelo neoliberal de educação, pautado por medidas conservadoras e mercadológicas. Relatórios como *A nation at risk*, publicado em 1983, e *No child left behind*, em 2002, publicaram o que chamavam de "fraturas" em relação à educação nos Estados Unidos, essas capazes de comprometer a competitividade econômica da grande potência mundial (BRANCO, 2014). Tais relatórios minavam o desenvolvimento da educação progressiva enquanto tradição pedagógica, mitigando a visão humanística e social da educação, além de subverter o fim principal da educação progressiva: "integrar e promover a democracia através da escolarização e da educação" (BRANCO, 2014, pg. 785).

No entanto, ao fim dos anos 90, mesmo com a crescente dominância de princípios conservadores em educação, como a proliferação de testes estandardizados e o empobrecimento do currículo voltado apenas a disciplinas básicas, a educação progressiva voltou a ganhar força no âmbito das escolas públicas, não somente nos Estados Unidos, mas com iniciativas em diversos países (BRANCO, 2014). Mais do que apenas "*aprender as coisas*" e adquirir a alfabetização, o impulso progressivo visa atingir o verdadeiro potencial de transformação da educação, emancipar e fortalecer os indivíduos, a fim de torná-los conscientes dos problemas dentro de sua realidade social; e realmente atuar para a construção de uma sociedade melhor, onde os valores democráticos e o senso de comunhão são priorizados (FREIRE, 1987).

O ensino progressivo procura reestruturar a concepção da educação; mais do que apenas um mero instrumento de instrução, a educação ganha um novo significado dentro de abordagens progressivas, ou seja, a educação ganha um novo propósito e se torna um elemento social com um *modus operandi* dinâmico. De maneira geral, variando entre autores e diferentes escolas, o caminho progressivo se deita em seis características principais: (i) *educação intrinsecamente relacionada com a democracia*; (ii) *aprendizagem ativa e aprendizagem ao longo da vida*, (iii) *justiça social como um fim*; (iv) *construção de uma sociedade mais empática*, (v) *aprendizado diversificado e socialmente construído para a formação de uma comunidade coletiva*, (vi) *compreensão profunda e crítica do complexo ambiente social*.

No âmbito da presente monografia, temos como objetivo refletir como a educação progressiva atrelada às contribuições de John Dewey ainda aparecem como uma alternativa no debate sobre educação e os valores democráticos no cenário atual. A educação progressiva vinculada ao pensamento de Dewey surge como alternativa ao processo mercadológico da educação, tratada como um ativo ao invés de ser instrumento fundacional e promotor da igualdade, emancipação e democracia. Desse modo, o presente estudo estará dividido em três capítulos principais: o primeiro, o qual será abordada as origens e os princípios da educação progressiva e seu atrelamento ao pensamento e ideias do norte americano John Dewey; o segundo capítulo se debruçará sobre a relação simbiótica entre educação e democracia, apresentando como a educação progressiva e as reflexões de Dewey denotam uma nova abordagem de se pensar a promoção da democracia como fim último da educação; o terceiro capítulo irá tratar de reflexões preliminares sobre diversas experiências de educação progressiva ao redor do mundo, como também algumas reflexões iniciais sobre políticas internacionais de educação.

O tema da educação e mais especificamente o tema da educação progressiva é tratado de maneira adjacente no âmbito das Relações Internacionais e vem sendo constantemente marginalizado ao que concerne à agenda de pesquisa na área. Dessa maneira, faz-se necessário refletir sobre algumas questões à cerca da agenda de pesquisa em educação nas Relações Internacionais, a fim de enriquecer o debate sobre um tema sensível para as ciências sociais em geral.

## **1. O pioneirismo de John Dewey e o início da educação progressiva**

### **1.1. Educação e Experiência**

As raízes da Educação Progressiva, como um movimento formal e um caminho alternativo para os métodos tradicionais, levam-nos de volta à segunda metade do século XIX com um longo legado de práticas pensativas. Termos como "aprendizagem ativa", "aprendizagem democrática / escolas democráticas", "educação construtivista", "abordagem orientada por estudantes" e "educação para a justiça social" foram forjados para transgredir um vasto segmento dentro dos princípios clássicos, que prejudicam a maneira como nós pensamos e formulamos educação (KOHN, 2015). Os pensamentos e as obras de John Dewey, primeiro conseguiram construir uma nova base, um tijolo singular na parede da filosofia da educação. No entanto, suas contribuições são os resultados de uma cadeia maior e mais ampla, que remonta a pensamentos de Jean Jacques Rousseau e John Locke. (MCNICHOLS, 1935).

Os princípios da educação progressiva ganharam popularidade com os escritos e ensinamentos de John Dewey e a criação da Associação de Educação Progressiva, como um movimento que teve como objetivo final: a melhoria da vida de indivíduos (seja em termos de direitos políticos, sociais ou econômicos) em uma sociedade baseada em ideais democráticos. A educação, em termos gerais, possui duas características importantes que inevitavelmente acontecem ao mesmo tempo, no processo simbiótico de formação da textura social: a educação se estabelece, principalmente, como uma *necessidade da vida* e, em segundo lugar, se governa como uma *função social* (DEWEY, 1997). Esses são dois elementos intrínsecos quando falamos sobre a forma como vivemos, isto é, a humanidade evoluiu através de um processo de *auto renovação*. Evoluímos fisiologicamente, psicologicamente e, através da educação, evoluímos socialmente, promovendo um constante processo de renovação da vida. (DEWEY, 1997).

A educação como *necessidade da vida e como função social* surgiu, essencialmente, através de nossa capacidade de comunicação através da linguagem, para promover um arranjo social de compartilhamento de experiências como um objetivo comum. Ao falarmos em termos sociais, a educação é mais do que ensinamos em salas de aula fechadas, com base em uma carta curricular fundamentada em alfabetizar, ensinar matemática, física, química ou ciências em geral, mas sim, é o elemento que nos mantém vivos através de modos de vida associados e como interagimos enquanto comunidade e seres sociais. A forma como vivemos e a forma como interagimos é a forma como nos educamos, enfrentamos e moldamos o ambiente social que nos rodeia (DEWEY, 1997).

No pensamento de John Dewey, a educação como elemento basilar de manutenção de uma sociedade, e mais especificamente como progressiva, é estabelecida no ambiente escolar, a fim de realizar modificações estruturais nos métodos de ensino, visando uma profunda mudança na forma e conteúdo da aprendizagem. Ao formular uma *teoria da experiência* como guia de novos métodos de ensino, o impulso progressivo da educação adquire sólidos fundamentos de como desenvolver métodos e técnicas de ensino que unifiquem e tornem intrínseca a relação entre a experiência real e a educação, com o objetivo de revelar quais as relações sociais e seus fatores constituintes. Diante das práticas de "educação progressiva", os modos que constituíam uma sala de aula sofreram modificações estruturais. Todas as características baseadas em termos tradicionais agora ganham alternativas práticas baseadas na experiência social e pessoal dos indivíduos. (DEWEY, 1976).

O caráter comum da instrução através de uma hierarquia professor-aluno, como é visto na maioria dos sistemas públicos de ensino ao redor do globo, é perdido e a nutrição da autonomia e da individualidade dos alunos são valorizadas; o cerceamento através da disciplina são contrastados por uma atividade livre e criativa, a qual os alunos mantêm gerência e se encarregam de sua própria educação; mais que aprender de livros e da retórica dos professores, os alunos aprendem com a experiência e os seus próprios arredores. Ao invés de aprender técnicas isoladas que não compartilham a importância entre si e dependem de repetições e conhecimentos estáticos, os jovens se preparam para proporcionar sua vida contra desafios diretos e variados (atrelados à sua condição social). Em essência, os estudantes agora trabalham com um conhecimento constante e desdobrável para uma realidade dinâmica e mutável, que colide com problemas do presente, e os preparam para as eventualidades do futuro. (DEWEY, 1976).

Dentro de uma abordagem tradicional, o processo educativo depende de "*hábitos adquiridos*", ou seja, o grande mecanismo de instrução é baseado em um processo de aprendizagem que dá primazia a fatores externos em detrimento das inclinações naturais. Essencialmente, o conteúdo ou o assunto da abordagem tradicional é formado por caixas de informações e habilidades elaboradas no passado (conhecimento e habilidades de conteúdo que se acumulam ao longo dos anos) e a principal preocupação da escola é transmiti-las à nova geração, isto é, o único objetivo fundamental do modelo tradicional é que a escola forneça mais e mais informações para os estudantes, não considerando elementos relevantes sobre o que a educação poderia ser, se fosse vista com um olhar mais sensível. (DEWEY, 1976)

Ao se pensar em uma sala de aula, a imagem mais comum que temos em mente, nos levaria a uma sala de aula, cujo professor fala em frente de toda a classe, horários rígidos, esquemas de classificação, testes e exames, lição de casa, livros, manuais, além de, regras, ordens e disciplinas, que constituem uma miríade de sistemas de organização e normas comportamentais. O objetivo final desta imagem comum é preparar os alunos para suas responsabilidades futuras, "*para ter sucesso na vida*". As informações e os dados coletados ao longo dos anos que constituem o material de instrução são as ferramentas que o preparam para ser um modelo na sociedade. (DEWEY, 1976)

Tradicionalmente, os alunos são aprendizes passivos, os quais são adjacentes ao processo de se envolver e construir seu próprio ponto de vista, uma vez que estão ligados ao método de instrução e à base curricular. A escola tradicional se apresenta comumente dessa maneira: uma estrutura de disciplinas com rotinas constantes e estudantes autômatos. O esquema tradicional é um esquema de posições de cima para baixo e de fora para dentro. Ele estabelece padrões, assuntos de estudo e métodos que não são compatíveis com a realidade extremamente mutável, a subjetividade e a experiência dos alunos, tornando a educação apenas um instrumento de instrução de conteúdos "artificiais" (DEWEY, 1976).

O ensino progressivo procura reestruturar a concepção da educação. Mais do que apenas um mero instrumento de instrução, a educação ganha um novo significado inteiro dentro de abordagens progressivas, ou seja, a educação ganha um novo propósito e se torna um elemento social com um *modus operandi* dinâmico. Essencialmente, o caminho progressivo depende, quatro principais características: (i) *a educação está intrinsecamente relacionada com a democracia*; (ii) *uma aprendizagem ativa e centrada na criança (educar a criança como um todo)*, (iii) *o desenvolvimento de cidadãos ativos como o principal resultado da escolarização*,

(iv) o aprendizado é diversificado e socialmente construído para formar uma comunidade coletiva de aprendizagem. (BRANCO, 2014)

Em termos teóricos e práticos, a educação progressiva sempre significou e representou coisas diferentes para diferentes pessoas, dependendo quais eram suas dinâmicas sociais e suas necessidades para com o ambiente as quais estavam inseridos. Nesse sentido, o processo educacional é flexível e adaptável, apresentando singularidades e pontos de interseção, mas sempre se distinguindo em consonância com as particularidades daqueles a quem são seus alvos. Apresentar uma definição rígida e sólida não parece ser a saída, uma vez que o próprio processo educacional tem diferentes significados e facetas (PECORE, 2015); (WASHBURNE, 1952). De acordo com Pecore,

A educação progressiva não é fácil de definir, simplesmente porque está sempre mudando. Ao tentar descrever em termos concretos uma escola progressiva, a escola progrediu além da descrição. A educação progressiva está progredindo se desenvolvendo; está viva e crescendo sem um credo fixo, nenhum corpo de conhecimento imutável e nenhum método específico a ser aplicado. Assim como a ciência e a sociedade estão mudando constantemente, a educação progressiva se adapta ao progresso da ciência e da humanidade. À medida que o nosso conhecimento de como os alunos aprendem, desenvolvem e amadurecem melhora, a educação progressiva também fornece experiências que ajudem os alunos a desenvolver suas habilidades e interesses, entender seu papel único no mundo em mudança e ver seu próprio bem-estar como inseparável da dos outros (PECORE, 2015, p. 55: tradução nossa).

No entanto, como forma de facilitar o entendimento da educação progressiva enquanto movimento pedagógico, utilizaremos o pensamento de John Dewey. Para o autor, a educação progressiva pode ser traduzida como uma reforma da organização do processo ensino-aprendizagem, permeando os conhecimentos adquiridos pelos indivíduos ao desenvolvimento do processo social o qual estão inseridos. (DEWEY, 1997). Através da capacidade de adaptação e de uma característica coerente da metamorfose, a educação progressiva é definida através da descrição e experiência, não forjada através de livros didáticos ou currículos imutáveis, mas como resultado dos objetivos e dinâmicas dos grupos particulares em uma comunidade cujas subjetividades são compartilhadas. O que podemos chamar de impulso progressivo de educação baseia-se em alguns denominadores comuns, ou seja, algumas características que permeiam a compreensão do que chamamos de “*progressivo*”.

### **Tabela 1: Sete princípios da Educação Progressiva**

<b>Princípios</b>	<b>Descrição</b>
<b><i>1. Liberdade para se Desenvolver Naturalmente</i></b>	Os alunos devem gerenciar sua conduta de acordo com as necessidades sociais da comunidade, em vez de regras arbitrárias e ter oportunidades de iniciativa e auto expressão em um ambiente rico em materiais interessantes e livremente disponíveis.
<b><i>2. Interesse, o motivo de todos os trabalhos</i></b>	O interesse dos alunos deve ser desenvolvido através de 1) experiências diretas e indiretas com o mundo e suas atividades, 2) aplicação de conhecimento e integração de assuntos, e 3) Consciência da conquista.
<b><i>3. O professor como facilitador</i></b>	Os professores devem ser facilitadores de pequenas aulas, incentivando o uso dos seus sentidos pelo aluno; treinar estudantes para observar e fazer julgamentos; principalmente guiando os alunos para usar várias fontes de informação, incluindo experiências vividas e livros; fornecendo suporte para o raciocínio dos estudantes sobre informações adquiridas; e expressando conclusões logicamente contundentes.
<b><i>4. O estudo científico do desenvolvimento do estudante</i></b>	A avaliação do aluno não deve limitar-se às notas, mas deve incluir relatórios objetivos e subjetivos sobre a atenção física, mental, moral e social sobre o trabalho mais importante do desenvolvimento dos alunos, em vez de simplesmente ensinar a matéria.
<b><i>5. Maior atenção a tudo que afeta o desenvolvimento físico do aluno</i></b>	A saúde do aluno deve ser a primeira prioridade das escolas, proporcionando espaço adequado para o movimento, boa luz e ar, edifícios limpos e bem ventilados, e fácil acesso e uso freqüente de parques infantis adequados e ao ar livre.
<b><i>6. Cooperação entre a escola e os pais, para atender às necessidades da vida estudantil</i></b>	Os pais e os professores devem cooperar inteligentemente para fornecer o maior interesse natural e atividades para a experiência prática, para incluir tarefas domésticas e recreação saudável para meninos e meninas. Os estudos devem ser feitos na escola, e estudos extracurriculares devem ser conduzidos na escola ou em casa para dissipar energia desnecessária. Os pais devem saber o que a escola está fazendo para que cooperem conjuntamente e efetivamente; os professores devem ajudar os pais a desenvolver uma visão ampla da educação e fornecer ajuda, disponibilizando recursos escolares.

**7. A Escola  
Progressiva: Líder  
em movimentos  
estudiantis**

A escola deve ser um laboratório de novas ideias - conduzir os movimentos na educação, combinados com o melhor do passado, e somados à soma do conhecimento educacional, em vez de as escolas serem governadas apenas pela tradição.

Fonte: Pecore (2015, p. 56. tradução nossa)

## **2. John Dewey: Educar para democratizar**

### **2.1. Democracia e sociedade**

A educação progressiva dentro do pensamento de John Dewey carrega características claras acerca da relação entre educação e democracia, ou seja, o objetivo da educação seria o de integrar e promover a democracia por meio do ensino e da escolarização, constituindo o fim último da educação progressiva. Intensificar o processo educacional tendo em vista o fim de promover a democracia é também, conseqüentemente, repensar os moldes das sociedades democráticas em termos de justiça social, ou seja, a democracia estaria diretamente ligada ao processo de promoção da igualdade, seja em termos políticos, econômicos ou sociais. Dessa maneira, educar é também democratizar, mais do que somente instruir ou adquirir informações sobre determinados assuntos, e conseqüentemente, construir a consciência coletiva de uma comunidade baseada em termos de equalização de direitos e oportunidades. (DEWEY, 1997; BRANCO, 2014).

A grande maioria dos povos que constituem estados-nação tem em seu cerne a tentativa de estabelecimento de uma forma democrática de governo ou pelo menos, essa é a imagem que desejam passar, de modo que o poder possa ser deliberado pelo povo. No entanto, estamos vivendo verdadeiramente em uma sociedade democrática que leva em consideração os julgamentos de pessoas ordinárias? Estamos realmente comprometidos com as instâncias e processos de tomada de decisão? Nossa voz é realmente ouvida pelos nossos representantes? Nós realmente temos o poder de mudar as coisas e tornar nossa participação ativa? Promovemos a democracia aos nossos jovens e crianças dentro do ambiente escolar? Exercemos a democracia dentro das salas de aula? Qual a qualidade da nossa democracia?



Dessa maneira, ao pensarmos democracia no âmbito das sociedades contemporâneas é possível salientar duas características principais: (i) transferimos nosso poder aos representantes através do voto e/ou (ii) a participação social da sociedade civil é afirmada pelo envolvimento direto na política e no processo de tomada de decisão. A maioria das democracias, baseadas nos modelos representativos ou indiretos (onde a sociedade delega a um representante o direito de representá-lo, e de tomar as decisões que melhor favoreça os interesses de toda a população, legitimando assim a soberania popular baseada na autoridade), dentro ou fora da sala de aula, mostra um modelo tradicional, que não é suficiente para medir a qualidade da democracia em que vivemos, ou avaliar os problemas e, portanto, tentar resolvê-los. A democracia representativa, em geral, possui uma falta de intensidade, isto é, estreita a esfera pública e não suscita relações de poder complicadas, resultando em uma deliberação ou autoridade não compartilhada (SANTOS; AVRITZER, 2002).

Qualquer projeto de democracia deve ser fundado em três pilares fundamentais: participação popular, controle social e liberdade de dissidência, aspectos que são escassos em uma democracia representativa. Neste contexto, a participação dos cidadãos em decisões políticas é agora exigida pela sociedade civil, o que leva à introdução de novos instrumentos democráticos de participação popular na formulação, implementação e monitoramento de políticas públicas, estabelecendo dinâmicas e configurações de uma democracia participativa (complementar à democracia representativa). (BOBBIO, 1987, pg. 32-33).

A educação nas escolas poderia melhorar a qualidade da democracia e, em vez de apenas ensiná-la, poderíamos exercitá-la ativamente, em nossa família, escolas, comunidade e país; um tipo que não depende inteiramente de figuras eleitas. A correlação entre democracia e educação geralmente não é questionada. Tendemos a pensar que mais escolas e a maior exposição ao conhecimento são equivalentes a mais democracia, pois os indivíduos são apresentados ao conhecimento, como se fosse uma relação natural de causa e efeito. No entanto, nosso senso de democracia foi questionado e o significado que damos a ele está mudando.

A "democracia participativa" configura um layout alternativo que não pode substituir o espectro "representativo", mas o complementa, aumentando o alargamento da cidadania. Grupos marginalizados veem esse tipo de participação em uma macro esfera da mesma forma que vemos a educação progressiva como democrática na sala de aula, ativamente envolvente, ou seja, uma forma de deliberação de alta intensidade. De acordo com Moroni,

Os sistemas descentralizados e participativos são essencialmente espaços políticos estabelecidos por organizações governamentais e não governamentais

responsáveis por elaborar, deliberar e monitorar a implementação de políticas públicas, atuando nos níveis municipal, estadual e nacional. Desta forma, eles inauguram uma nova concepção de espaço público ou mesmo de democracia. (MORONI, 2006, p. 5)

É comum ver o que chamamos de "sociedade" como algo caracterizado por uma unidade homogênea, sintetizada por uma harmonia de interesses e objetivos, sem qualquer tipo de diversidade que o sintetize como algo plural, isto é, na grande maioria dos tempos invocamos o nome "*sociedade*" e estabelecemos seu significado em consonância com um atomismo inconsciente. Dizemos que a "*a sociedade nos controla*", "*nos aprisiona*", "*a sociedade impõe costumes*", "*a sociedade deseja que tal lei seja aprovada e que tal político seja eleito*", invocamos nomes como "*sociedade contemporânea*", "*sociedade moderna*", e assim por diante. Essa conotação insere no termo "sociedade" um caráter etéreo, uma figura que está além do alcance de nossas mãos e que possui um poder inquestionável de decisão uníssono (DEWEY, 1992).

No entanto, mesmo que pareça algo unitário, quando falamos de sociedade, devemos caracterizá-la como se apresenta, devemos olhar além da superfície: uma pluralidade infinita de segmentos. A sociedade como uma organização maior, possui diversos grupos e dinâmicas menores; divisões e subdivisões políticas, divisões industriais e trabalhistas, científicas e religiosas, bem como corporações, associações e grupos ligados por laços de sangue, além do indivíduo por si só, dotado de uma subjetividade única. Em cada estado moderno, que são diferenciados por linhas territoriais imaginárias e soberania nacional, suas populações, línguas, códigos morais, leis, costumes e tradições também são diferenciados, cada um com seus objetivos e princípios (que também são plurais), sendo caracterizados como lugares que concentram "*modos de vida associada*". (DEWEY, 1997)

O processo de caracterização de uma sociedade ainda carrega vícios que dizem respeito ao seu caráter "*de júri*" e "*de fato*". Ao declarar que vivemos em uma sociedade, todos os seus aspectos normativos são colocados no primeiro plano, isto é, toda a sua operação adquire um ideal que faz fronteira com o fantástico do "dever ser" (DEWEY, 1997). "As qualidades que acompanham essa unidade, como o propósito de estabelecer uma comunidade e bem-estar louváveis, lealdade aos fins públicos, mutualidade de simpatia são enfatizadas" (DEWEY, 1997, página 82). No entanto, a heterogeneidade em si também é a causa de certas divergências, tanto na gestão como na organização, bem como na pluralidade dos ideais e dos interesses de vários círculos sociais, e isso define uma democracia.

Essencialmente, as conexões que ocorrem entre os diferentes grupos formam interações inerentes, que podem levar interesses comuns dentro do próprio grupo, bem como condicionar suas relações compartilhadas com outros grupos. No entanto, quantos desses interesses e objetivos são realmente comunicados e compartilhados conscientemente? Qual é o tamanho do contato e o grau de liberdade que as comunidades e associações têm entre eles? Essa interação comum de ideias compartilhadas implica quais resultados? Sem cometer o erro de idealizar esta ou aquela forma de governo, as características apresentadas até agora estavam no mesmo contexto dentro do tipo democrático de organização. As sociedades democráticas são estabelecidas principalmente através da comunicação e, secundariamente, condicionam suas atividades através da interação com outros grupos e sociedades, formulando uma rede de possibilidades de mudança e melhoria social, sendo a educação o principal fator de construção desse novo vigor e valores democráticos (DEWEY, 1997).

O "ideal democrático" revela a capacidade de amalgamar interesses e ideias em um complexo conscientemente compartilhado, não objetivando o isolacionismo de sociedades de caráter despótico ou autoritário, cujas interações e ideias são, de uma forma ou de outra, controladas pela força e pelo poder, privando as pessoas de suas liberdades e faculdades individuais, e agir de forma autônoma em uma comunidade (DEWEY, 1997).

O isolacionismo priva o número de interesses compartilhados e a interação é distorcida pelo medo e pela constante vigilância. Desta forma, as experiências perdem o significado e a sociedade é moldada pela disparidade de oportunidades de um grupo para outro, ou seja, "a falta de relações livres e equitativas que decorrem de uma variedade de interesses compartilhados torna a estimulação intelectual desequilibrada". Ao promover dentro da educação uma sociedade livre e equitativa, promovemos assim o espaço de ação de um novo impulso democrático. Em termos educacionais, o principal objetivo do movimento progressivo está na capacidade de repensar e construir, tanto sociedade quanto democracia, não apenas como uma forma de governo, mas como uma forma de interação social compartilhada, partícipe e conexas. (DEWEY, 1997, p. 84-85)

O caráter democrático do compartilhamento e da equidade representa desafios para pensar e confrontar a ideia de uma sociedade dividida entre mestres e escravos entre chefes e subordinados. A tendência de fazer atividades rígidas e solidificadas revela o controle das experiências e dos meios de interação, levando a uma rotina de condicionamento e determinações para as classes menos favorecidas e instituindo maior poder para aqueles que

detêm maiores posses materiais. A própria sociedade se torna socialmente subserviente e suas interações se tornam um mero processo de produção, uma cadeia de mercado inconsciente, ou seja, não estamos intelectualmente ou emocionalmente envolvidos em nossas atividades, nem nos preocupamos com tais aspectos em relação aos outros, o que nossas ações afetam. (DEWEY, 1997) A atividade social sofre uma fratura análoga a uma linha de montagem, cuja eficiência na produção faz as interações mecânicas, sem autonomia e sem percepção ativa dos indivíduos. Como disse John Dewey:

A tendência de reduzir as coisas como a eficiência da atividade e a gestão científica para aspectos externos puramente técnicos é evidência da estimulação unilateral do pensamento dada aos que controlam a indústria - aqueles que fornecem seus objetivos. Devido à falta de interesse social completo e bem equilibrado, não há estímulo suficiente para atenuar os fatores humanos relacionados com a produção técnica e comercialização de bens. Sem dúvida, uma inteligência muito aguda e intensa nessas linhas estreitas pode ser desenvolvida, mas a falta de levar em conta os significantes fatores sociais significa, no entanto, uma falta de mente e uma correspondente distorção da vida emocional. (DEWEY, 1997, p. 85)

A maioria das sociedades não foram criadas para serem estruturas democráticas. O envolvimento engajado, ativo e a participação real das pessoas nunca foi um objetivo para liderar os interesses da nação. Uma educação que visa reformar métodos de ensino baseados no ideal de uma formação democrática resultaria em um confronto com o sistema econômico e político atual. Em essência, em uma sociedade democrática, e democrática em todos os aspectos, todo o propósito seria resolvido em um sistema de decisão deliberativa e gratificação pública, onde todos os participantes tomariam sua participação em uma relação de distribuição mútua e equitativa dentro dos fins públicos, construindo democracia como sinônimo de liberdade e igualdade. (DEWEY, 1997); (CHOMSKY, 2003).

O aspecto central de uma organização democrática não representaria, por fim, o objetivo da produção atual, ou seja, o objetivo final não seria a produção de bens, mas se voltaria para a produção de seres humanos livres em uma comunhão associativa baseada na igualdade. Quando mudamos esta premissa do sistema de governo do sistema político para a esfera da educação e nas salas de aula, observamos que o processo educacional, em um modo decente de participação, deve criar seres humanos criativos, livres e independentes que procuram seguir suas inclinações e predisposições naturais. (CHOMSKY, 2003; DEWEY, 1997)

Uma sociedade é composta primariamente por seus membros, ou seja, o indivíduo somente passa a ser um conceito significativo quando considerado como parte inerente de sua sociedade. Esta, por sua vez, nenhum significado teria, sem a participação dos seus membros

individuais. Imagine, agora, uma sociedade que não tem, em última instância, o ideal produtivo do capitalismo, e que promova conscientemente a partilha de ideias voltadas à criação de um ambiente mais justo e igualitário. O resultado, dirigido pelos princípios da educação progressiva, significaria a criação de uma sociedade democrática livre e de participação real, cujos indivíduos e comunidade estariam acima das forças de mercado.

É necessário levar em consideração que esta sociedade verdadeiramente democrática se opõe aos interesses das elites, ou seja, se levarmos em consideração um tipo de educação cujos sujeitos fossem engajados e envolvidos ativamente, o sistema industrial atual não seria capaz de se sustentar. Uma sociedade educada progressivamente e voltada aos seus cidadãos iria também democratizar a produção e o comércio, ou seja, criar uma democracia industrial, eliminando toda a estrutura capitalista hierárquica. A política reforçada pela hierarquia desigual da atualidade gera condições para que negócios se sobreponham a sociedade, e neste sentido o sistema educacional continua sendo um sistema de doutrinação, ainda moldado pelas aspirações industriais que remontam ao século XIX.

## **2.2. Educação e o novo vigor democrático**

Segundo o IDEA, Instituto para Educação Democrática na América, a educação democrática pode ser definida como uma “aprendizagem que prepara cada ser humano a participar integralmente em uma democracia saudável” (INSTITUTE FOR DEMOCRATIC EDUCATION IN AMERICA, 2011, apud. GRAVES, 2011, tradução nossa). Esta definição representa um processo de feedback, ou seja, o contato entre educação/ensino e participação desenvolve um ciclo benéfico de ideais democráticos florescentes. Tais ideais são não apenas ensinados, mas também autenticamente praticados dentro das salas de aula de escolas públicas, promovendo sua expansão para a comunidade como um todo. A sociedade, com uma base educacional democrática, transmitiria tais princípios de geração a geração, em um processo de renovação no qual a educação seria emancipatória e vista como uma necessidade política e uma necessidade para a vida social (DEWEY, 1997).

Nós, os cidadãos de sociedades com ideais aparentemente democráticos, vivenciamos as questões das chamadas democracias representativas, que muitos consideram serem forjadas por uma falácia de participação verdadeira (SCHMITTER; KARL, 1991). Governantes e políticos eleitos por voto (talvez o maior símbolo de nossa participação) têm sido criticados por

suas “dívidas” para com seus constituintes, e o processo de responsabilização e imputação nunca esteve tão intenso. Neste caso, o relacionamento simbiótico entre educação progressiva e democracia é uma alternativa não apenas ao sistema de educação pública como também aos caminhos políticos de uma reforma política real.

Ensinamos a democracia em salas de aula; todavia, quanto dessa democracia é verdadeiramente exercida? Qual a real oportunidade dada a estudantes para realmente participar e co-criar um ambiente democrático? Em nossos sistemas educacionais, baseados em uma educação tradicional na qual obediência e passividade prevalecem, não damos essa oportunidade aos estudantes, e é criada dentro da escola uma falácia democrática que reverbera para outras esferas da sociedade. A escola, como uma instituição de educação formal (e como a conhecemos hoje) é o primeiro instrumento ilusório de que somos realmente agentes ativos da sociedade, ou seja, é o primeiro nível da doutrinação política e educacional (BENNIS, 2009).

Estar ativamente envolvido em uma democracia não é apenas votar para direções escolares ou representantes de sala, como muitos de nós fazemos analogamente quando escolhemos nossos representantes no Congresso ou no Executivo. Uma verdadeira democracia representa a tomada de decisões reais em uma comunidade, com resultados concretos, de forma a buscar um ideal de igualdade e justiça social (BENNIS, 2009). O sistema educacional atual sabota as expressões democráticas de crianças e jovens e, ademais, constrange o aprendizado em disciplinas pré-estabelecidas que ignoram faculdades criativas e reforçam um espectro de padronização intelectual (ROBINSON, 2006).

Nosso sistema educacional fracassa ao não ver estudantes como seres humanos e cidadãos de uma comunidade vívida (e compartilhada) com interesses diversificados e talentos variados. A democratização da educação é estabelecida como um “meio” e um “fim”, subtraindo métodos arcaicos de condução do aprendizado dentro da sala de aula: *(i)* quando observamos o panorama geral, democratizar a educação significa formar e construir cidadãos conscientes para com a democracia, não trabalhadores mecânicos voltados para a ilusão da acumulação material e do consumismo; *(ii)* no curto prazo, instigar as capacidades naturais dos estudantes gera indivíduos autodeterminados, que apreciam aprender pelo bem de aprender (BENNIS, 2009); (ROBINSON, 2006).

Democratizar significa, em termos não muito sofisticados, dar acesso e oportunidade a todos para participar em total equidade de acesso e consecução do interesse público. Desta forma, idealmente, ninguém é deixado à margem, seja nas escolas ou em uma sociedade. De

fato, se uma sociedade é conduzida progressivamente, com base na participação, no empoderamento e na democracia, e se valorizamos estes princípios, não deveria a educação ser participativa, empoderadora e democrática também? A forma como aprendemos e o que aprendemos refletirá na forma como agimos sobre a sociedade e nossas habilidades influenciarão as rotas pelas quais a carregaremos (BENNIS, 2009).

### **2.3. Educação e escola, sociedade e democracia**

Os valores fundamentais da sociedade devem estar em consonância com o processo de aprendizagem, já que um aprendizado autônomo-colaborativo significativo corresponde a uma participação deliberativa significativa por toda a sociedade, onde a escola não é exclusiva ou um espelho que reflete as desigualdades do “mundo real”. Segundo Dana Bennis:

Aprender em um ambiente envolvente e participativo não é algo só para poucos privilegiados. Já que igualdade e justiça estão em seu núcleo, a educação democrática deve estar disponível a todos os jovens e suas famílias; o processo educativo em si deve armar jovens com as habilidades e pensamento crítico que necessitarão para construir uma sociedade mais igualitária e socialmente justa (DANA BENNIS, 2009, tradução nossa).

Educação é o princípio do equilíbrio na sociedade. Por exemplo, a forma pela qual orquestramos a educação tradicional é brutalmente desencorajante para com os estudantes. Nosso tratamento atual da educação reflete como o ensino se tornou um processo industrial, que destrói a criatividade de nossas crianças e não inclui nenhum prazer no ato de aprender coisas novas (ROBINSON, 2006). Considere, por exemplo, a América Latina: países com o Brasil quase universalizaram o acesso à educação básica e 93,6% dos jovens (entre 4 e 17 anos) atualmente vão à escola, mas esse não é mais o problema (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2015). A questão de um milhão de dólares é como mantê-los nas escolas. A evasão do ensino médio no Brasil retira metade dos novos jovens. Problemas de infraestrutura e investimento na educação constituem uma das maiores causas desta evasão; porém, a reforma deveria se voltar não apenas a aspectos físicos, mas também ao processo de aprendizagem. De fato, colocar crianças em escolas não vai efetivamente mitigar as desigualdades entre eles ou lhes prover um senso de democracia, porque escolas no Brasil e na América Latina ainda figuram entre os espaços que mais reproduzem desigualdades.

Dentro do processo de instrução tradicional, a maioria das nossas crianças se sentirá deslocada dentro do sistema educacional; nós podemos manter jovens em escolas enquanto seus

pais os forçarem a frequentá-las, mas o que ocorre depois? O que acontece quando elas “adquirem a capacidade de andar com as próprias pernas?” A experiência de ir à escola se torna entediante e indivíduos se veem desmotivados em termos de aprendizado, para não falar da criação de uma comunidade apática para com fins políticos e públicos. Conseqüentemente, a maioria das pessoas perpassa o sistema educacional sem nenhum envolvimento ou engajamento.

É compreensível e desejável que escolas nos preparem para os desafios do “mundo real”, mas perseguimos este objetivo de uma forma errônea, com os instrumentos indevidos e com propósitos nebulosos. Grande parte de nossa formação enquanto cidadãos e humanos ocorre através de nosso contato com a comunidade ao nosso redor, mas qual o propósito se nossas crianças não tem a oportunidade de se engajar na mesma sociedade para ter algum tipo de experiência e não são capazes de promover algum impacto ou serem impactadas? Desde a Grécia Antiga, estamos preparados para, em termos educacionais, corresponder às expectativas da sociedade e a educação é moldada para suprir os desejos da sociedade (ROBINSON, 2006).

Todavia, devemos nos perguntar, quais os valores priorizados pela sociedade? E quais as prioridades do nosso processo de ensino? Para trazer atenção a estas questões devemos empregar uma visão crítica da sociedade e dar um passo para trás de forma a observar quais são os valores reais que consideramos. De fato, atualmente, após séculos de ensino tradicional e inerte, pessoas começaram a questionar nossos métodos. No passado recente, não existiam sistemas públicos de educação; de fato antes do século XIX tais sistemas começaram a surgir para suprir as necessidades da industrialização, e em última instância, satisfazer as necessidades de elites políticas e econômicas. Esta, então é a premissa, de que a educação pública foi criada para manter e sustentar privilégios (ROBINSON, 2006).

É comumente dito que a educação e o treinamento são as chaves para o futuro. De fato, são, mas uma chave pode ser girada em duas direções. Para democratizar nossas organizações, nossas escolas e comunidades, precisamos pensar diferentemente a respeito de nós mesmos e agir diferentemente uns para com os outros (ROBINSON, 2006). “É evidente que aprender a ser tolerante, aprender a participar ativamente em questões comunitárias, ou aprender a ser crítico, é um processo para toda a vida” (ANONUEVO; MITICHELL, 2003, p. XIII, tradução nossa). Segundo Anonuevo e Mitichell,

Embora existam muitas práticas de democratização encorajadoras, também existem vastos exemplos de guerras, conflitos étnicos, racismo e outras formas de violência no nosso mundo moderno. Nenhuma região aparenta estar isenta de déficits



democráticos e intolerância. Nós, em consequência, precisamos urgentemente aprender com nossas experiências mundo afora como a aprendizagem ao longo da vida pode ajudar a construir ou revitalizar a democracia. Precisamos aprender através de experiências ao redor do mundo como experiências educacionais diferentes fortalecem a participação popular. Não resta dúvida de que a análise e ampla disseminação dessas lições pode contribuir com mais processos criativos na aprendizagem ao longo da vida e na educação de adultos em outras partes do mundo (ANONUEVO; MITICHELL, 2003, pg. XVIII, tradução nossa).

Como coordenadores escolares e professores podem atuar cooperativamente junto a estudantes para, por assim dizer, estabelecer princípios de uma educação progressiva? Quais os conteúdos deste tipo de abordagem, em termos práticos? Qual a estrutura e organização de uma “educação progressiva” em consonância com uma atitude democrática? A essência de uma experiência qualitativa depende em uma “interação” qualitativa e em uma expectativa de “continuidade”, logo, a correlação “educação-democracia-progressivismo” pode ser encontrada na imagem de “Escolas Democráticas” (DEWEY, 1976).

A primeira mudança de um método tradicional para uma abordagem democrática é permitir que crianças, adolescentes e adultos aprendam construtivamente, porque como qualquer outra interação em um ambiente social, educação e aprendizagem são socialmente construídas (MASCOLO; FISCHER, 2005). Portanto, se mudarmos a forma como se enxerga uma sala de aula, se mudarmos a relação entre estudantes e professores, se abordarmos a organização escolar, enquanto instituição formal, de forma diferente, seremos capazes de inserir os princípios da educação progressiva com um ideal social democrático. Como proposto por Dana Bennis nesta passagem:

Se viver em uma sociedade democrática comprometida com direitos humanos gera bem-estar, e se indivíduos aprendem primariamente com base nas pessoas e no ambiente que os circunda; e se cultura é transmitida de uma geração para outra, então devemos criar ambientes nos quais pessoas de todas as ideias, especialmente jovens, estejam imersas nos valores, práticas e crenças de sociedades democráticas e direitos humanos (BENNIS, 2009, tradução nossa).

Dentro de uma escola democrática, estudantes não são ouvintes passivos, logo constroem ativamente seu aprendizado partindo de si mesmos e atuam como coautores de sua própria instrução. São revestidos de “poder” para assumir o controle de sua própria educação e moldar diretamente *(i) o que aprendem, (ii) como aprendem, e, não menos importante, (iii) porque aprendem, de forma a construir uma sensibilidade crítica dentro do tema de estudo.* Seguindo estas premissas e as afirmações de Dana Bennis, é tentador dizer de forma simples

*que somos o que aprendemos e a forma com que aprendemos, interpretando o mundo ao nosso redor e o questionando constantemente* (BROOKS, 1999).

No fundo, uma escola democrática, assim como seus professores democráticos, fornece uma chance para que pessoas tenham uma voz e escolham, em meio a uma experiência envolvente e qualitativa, seu aprendizado. Os princípios de uma “Escola Democrática”, seja de natureza teórica ou prática, serão baseados nas seguintes proposições: (BENNIS, 2009).

- 1) Aprendizagem autodirigida
- 2) Compartilhamento das deliberações
- 3) Trabalho baseado em projetos individualizados e
- 4) Estágios na comunidade escolhidos pelos estudantes

A administração em uma escola democrática tem participação real; de certo modo, estudantes são atores com papéis importantes no planejamento escolar enquanto parte significativa de conselhos estudantis e comitês escolares. É imperativo dizer que este grupo engajado de pessoas tem um propósito que vai além dos limites de sua escola. Não estão lá simplesmente para se sentar e ver decisões serem feitas por eles, mas sim, liderando reformas não apenas em seus ambientes educacionais, como também em suas vizinhanças e comunidades. É um esforço de reforma para abalar toda uma estrutura de pensamento e cuidar de seus próximos, sejam eles amigos, família ou vizinhos, porque uma escola democrática não é exclusiva (BENNIS, 2009). (FREIRE, 1986)

Pense na escola como uma micro realidade, um ponto dentro da ideia mais complexa de uma sociedade. Porém, imagine que temos um número considerável de instituições deste tipo, de forma suficientemente capaz ao ponto de criar uma espécie de rede pulsante. Este exercício de pensamento apenas ilustra uma alegoria, na qual escolas atuam como células de transformação. Comunidades e escolas estão intrinsecamente conectadas, mas a natureza de escolas tradicionais gera um abismo entre microestrutura e macrossocial, como se não houvessem quaisquer conexões, e caso ocorram, criam e desenvolvem conexões artificiais (DEWEY, 1976); (BENNIS, 2009).

Para sintetizar a estrutura dessa relação entre escola e sociedade, é plausível dizer que enxergamos a educação pelas lentes de seus fins, mas verdadeiramente enxergamos pelas lentes de nossas próprias crenças e desejos. Educação também é uma questão de agenda política, e por

política, conseqüentemente, falamos de interesses e objetivos que querem ser alcançados. Tradições existem há muito tempo e a questão está em manter a “ordem natural” de métodos arcaicos ou promover reformas voltadas a melhoria da educação. (FREIRE, 1996)

Esforços para reforma educacional inicialmente vem de mudanças administrativas, indo das mais simples até as mais complexas e variando de setores econômicos e normativos a iniciativas inovadoras de administração, como: (i) “programas sem fins lucrativos e após o horário das aulas empoderando jovens a explorar interesses pessoais e se conectar com a comunidade exterior”; (ii) “programas universitários engajando jovens adultos no desenvolvimento de seus próprios planos de estudo e nos processos decisórios da comunidade”; (iii) “programas de educação para professores voltados à preparação de instrutores para educação democrática e progressiva”; (iv) “empoderar centros de aprendizado e centros juvenis”; (v) “grupos de política, como conselhos consultivos juvenis que envolvam jovens em debates sobre políticas públicas com legisladores e prefeitos” (BENNIS, 2009). Segundo Danna Bennis, educação democrática vai além das paredes da escola e,

É importante não apenas para benefício dos jovens que vivenciam tal ambiente de aprendizagem. A educação democrática também carrega o potencial de um impacto social mais amplo, conforme indivíduos autodeterminados e solidários que passam por essa educação democrática serão líderes na construção de uma sociedade mais democrática, justa e dinâmica (DANA BENNIS, 2009, tradução nossa).

A mudança de uma sociedade rumo a uma natureza mais democrática apenas através da educação e das escolas é apenas o primeiro passo. O lugar da educação formal é apenas um dentre vários onde a educação ocorre. Revoluções em salas de aula não são suficientes para levar a cabo uma revolução rumo a reconstrução democrática, por mais que seja o caminho mais plausível para seu começo. Apesar de alguns problemas cruciais envolvendo a evolução da sociedade para um futuro melhor, em termos democráticos, estudantes tem a oportunidade de encontrar em tais lugares, um porto seguro para promover uma visão mais ampla abrangente de democracia, aprimorando o empoderamento e mitigando a opressão, dando sentido a um processo de emancipação através da educação. (FREIRE, 1986;1996)

## 2.4. Democracia e o ambiente formal de educação: um exemplo prático

Para esboçar o que foi dito a respeito da correlação entre educação enquanto progressiva e democracia participativa, é necessário enfatizar alguns aspectos do que seriam as características de uma sala de aula democrática, e de como ocorreria a dinâmica entre estudantes e professores. Dois argumentos são propostos neste processo; contudo, eles não são antitéticos, mas sim complementares. Em seu artigo *“Education for Deliberative Democracy: A Typology of Classroom Discussions”*, Martin Samuelsson apontou o primeiro passo a ser seguido, a dizer, uma natureza deliberativa dentro do processo ensino-aprendizado. Samuelsson argumentou que para que uma sala de aula possa ser verdadeiramente deliberativa, precisa de três elementos essenciais: (i) “o requerimento da razão dada”; (ii) “o requerimento reflexivo”, e (iii) “o requerimento do consenso” (SAMUELSSON, 2016).

A incorporação do aspecto deliberativo na cena pedagógica poderia se refletir na nossa crença de que a democracia deliberativa é um instrumento político essencial para promover uma participação ampla e engajada na sociedade. Educar e exercer a democracia dentro de salas de aula, conseqüentemente, reflete nossas ações uns para com os outros em um complexo social muito mais amplo. O núcleo, observado por Samuelsson, demonstra os requerimentos mínimos para o processo deliberativo dentro de discussões promovidas por estudantes, isto é, o núcleo comum deve promover “discussões em que diferentes pontos de vista são apresentados e apoiados com justificativas, e participantes escutam respeitosamente uns aos outros e refletem a respeito das afirmações e reivindicações de outros participantes” (SAMUELSSON, 2016, pg. 2, tradução nossa).

Todavia, a trindade proposta por Samuelsson não é suficiente para sustentar deliberações por muito mais tempo, porque podemos encontrar falhas como a dominação entre grupos, o estabelecimento de uma autoridade de um grupo por outro, o que culminaria em indivíduos marginalizados ou em grupos inteiros sem voz. Este aspecto compromete todo o conceito de deliberação, abrindo espaço para assimetrias de poder e perspectivas dominantes (WEASEL, 2016).

Para garantir que as brechas na tipologia de Samuelsson sejam cobertas, é necessário introduzir o *“padrão comunicativo”* na democracia, como segundo argumento rumo a uma sala de aula e uma sociedade mais democrática. Primeiramente, educação enquanto renovação da vida e processo social só é possível através da comunicação. John Dewey argumentou que a

“sociedade não apenas continua a existir pela transmissão e pela comunicação, mas sim que ela existe na transmissão e na comunicação” (DEWEY, 1997, pg. 5, tradução nossa). O ‘padrão comunicativo’ estabelece uma manobra sociológica na forma de educação e de política. O conceito de “*espaço público*” introduzido por Jürgen Habermas em seu estudo da democracia e da ação da sociedade civil na arena política revela um complexo no qual a comunicação possui um papel fundamental na forma como atuamos sobre a textura social da realidade e na forma como percebemos o mundo a nossa volta.

O espaço público é uma arena de ação que tem a capacidade de mediar a interação entre sociedade civil e estado, cujas decisões seriam compartilhadas simultaneamente, uma simbiose entre ações e interesses políticos. Passos importantes foram dados rumo a uma democracia mais participativa, porém, a primazia tradicional de padrões de educacional tem a preferência em quase todos os sistemas pedagógicos da terra, e uma simples agitação social é considerada um elemento que pode ser negligenciado. O espaço político de ação deve ser construído para o fomento de uma nova democracia, como um projeto público (HABERMANS, 1990).

O espaço público é uma manobra sociológica voltada para a teorização de uma nova abordagem democrática da educação, um marco para a sociedade civil e sua participação efetiva. Uma nova consciência político-pública tende a se formar no nível escolar e comunitário, estabelecendo um papel de liderança para a sociedade civil, cuja experiência com o déficit democrático tende a se atenuar, de forma que o aspecto governamental se depara com a ação de uma nova força. A negligência apresentada à sociedade civil está agora sendo mitigada: parlamentos, organizações, companhias, partidos políticos, atores não-estatais como ONGs e, principalmente, espaços escolares e universitários tem voz nos processos constitucionais e deliberativos na política, em termos qualitativos e quantitativos, elevando a própria democracia ao status de público (HABERMAS, 1990).

De fato, o espaço público é o espaço do debate, da palavra, da crítica, da diversidade e da pluralidade. Esta categoria sociológica busca unir aspectos públicos e privados, cuja esfera “pública” começa a atuar e ser formada por indivíduos privados. Desta forma, a teoria de Habermas sobre o espaço público se concretiza dentro da margem de ação de outra variável, a dizer, a “*teoria da ação comunicativa*” (HABERMAS, 2012). Esta é uma crítica do progresso promovido pelo Estado/sociedade civil, cuja tradição impõe uma característica de debate não-público em prol de uma racionalidade prática, assim como a busca por tais disciplinas artificiais na educação. Consequentemente, o poder comunicativo evidenciaria um fator de legitimidade

do processo político dentro da escola e da sociedade, a favor da vontade e da opinião de indivíduos, apresentando uma fonte deliberativa (HABERMAS, 2012).

O poder técnico instrumental contribuído pelo estado seria permeado pela instituição do poder comunicativo, de forma que os dois não seriam opostos, mas sim mutuamente influentes, construindo um paradigma de uma nova democracia. O fortalecimento de novos espaços para a construção de ideias pelo debate, e ainda mais, o processo de institucionalização legal dentro dos parâmetros constitutivos da sociedade resultaria em uma geração comunicativa, um novo esforço de ação, uma associação e reestruturação para definir as fronteiras entre Estado e sociedade civil; uma fundação que teria emergido da iniciativa de reforma educacional em termos progressivos (HABERMAS, 2012).

A diferenciação entre *poder comunicativo e poder técnico/instrumental* dentro dos muros da escola é marcada pela participação incipiente e fraca do estudante na construção de seu próprio aprendizado, como resultado de aspectos efetivos. Escolas tradicionais pecam na exacerbação da instrumentalidade, constituindo institucionalmente um espaço democrático estatal, e não um espaço público democrático. Tal assimetria representa o fator preponderante no que diz respeito à justificação do déficit democrático. Ao estabelecer os conceitos de “poder comunicativo” e “poder administrativo” de Habermas, a escola cria um aspecto autônomo dentro do espaço público, uma forma deliberativa, democraticamente manifesta, na livre associação de estudantes (HABERMAS, 2012).

O sistema político, a liberdade de expressão e a racionalidade da opinião e da vontade do processo argumentativo seriam fatores preponderantes para suavizar o déficit democrático. “Poder comunicativo” é uma fonte de legitimidade para o sujeito sobre o objeto. A troca de “*intersubjetividade*” entre estudantes não deve ser operacionalizada. O primeiro vem da soberania popular antes de qualquer institucionalização e o segundo é a autoridade pública institucionalmente estabelecida dentro da sala de aula (HABERMAS, 2012).

Em termos absolutos, a simbiose entre poder comunicativo e poder administrativo dentro do espaço público de ação resultaria em uma democracia baseada em conflito, constituindo uma forma de associação que estabelecesse conflitos divergentes e dualismos. A divergência apresentada pelo debate, o conflito destinado a solucionar impasses naturais do processo democrático, se revela uma fonte unificante e não-dissociativa. A força estabelecida dentro de um aspecto conflitivo do jogo político levaria, pelo debate, a processos com

divergências progressivamente menores, permitindo um processo democrático que tome a divergência como meio e a resolução/cooperação como um fim (HABERMAS, 2012).

Desta maneira, para construir uma sociedade mais democrática e escolas que escutem as vozes de seus estudantes, o slogan “*quanto mais comunicação consciente, mais participação deliberativa*” se estabelece para mitigar os efeitos da assimetria de poder em nossas vidas políticas cotidianas. Para transportar tal redução para o espectro educacional, é importante unir o conceito de democracia deliberativa e o *modus operandi* do padrão comunicativo (WEASEL, 2016). A sensação de assimetria de poder e dominação é algo que deveríamos tentar não transmitir na educação, mas sim colocar em evidência para que possamos lidar com a questão tratando da doença, não de seus sintomas. Young enfatizou esse aspecto de dominação política e econômica que surge até em democracias deliberativas. Posições de poder, externas e internalizadas, tornam-se óbvias no contexto escolar e na sociedade como um todo. Vozes são caladas, minorias são marginalizadas e a percepção de diferenciais de poder é evidenciada por formas de opressão política e social e por desigualdades econômicas (WEASEL, 2016); (YOUNG, 1996).

Formas de discurso social e cultura, que claramente promovem tensões dentro de uma democracia, caso não tratadas com uma abordagem inclusiva, tendem a construir uma atmosfera de dominação dos estudantes entre si e deles pelo professor, atraindo atenção à discriminação de gênero, de raça e social, todas formas de imposição de poder (WEASEL, 2016). Para delinear tal problema, Young escreve que instituições,

“falham em perceber que o poder social capaz de impedir indivíduos de serem falantes iguais é derivado não apenas da dependência econômica ou da dominação política, mas também de um sentido internalizado do direito que se tem a falar ou deixar de falar, e da desvalorização de um estilo de fala e elevação de outros” (YOUNG, 1996, pg. 122, tradução nossa)

Contudo, como poderemos sobrepujar vícios de poder dentro da sala de aula? Young observou certas técnicas que minimizariam o efeito do poder no contexto social de estudantes. Uma democracia deliberativa não é suficiente dentro da sala de aula, e “esta teoria baseada em discussão deve ter uma noção mais ampla das formas e estilo de fala envolvidas na discussão política do que teóricos deliberativos normalmente imaginam” (YOUNG, 1996, pg. 124, tradução nossa). O condicionamento social e cultural trazido pelos estudantes limita o

engajamento igualitário na discussão de qualquer tópico. Formas de discurso são, em sua vasta maioria, canais para debate assertivo e conflitivo, mais do que argumentos tentativos, exploratórios ou conciliatórios. Competição enfraquece cooperação, e normalmente, isto privilegia padrões de fala de homens brancos sobre mulheres e pessoas de cor. Young descreve três elementos adicionais, além dos três “elementos essenciais” propostos por Samuelsson, para unir deliberação e comunicação: *saudação, retórica e narrativa* (YOUNG, 1996).

*Saudação* é essencialmente a primeira forma de se construir confiança e respeito na sala de aula, para dar aos estudantes a percepção de que existem opiniões para além das suas próprias, ou seja, a percepção e a habilidade de se colocar no lugar do outro para solucionar conflitos e estabelecer um curso de ação (YOUNG, 1996). O escudo normativo é sempre tido como dado na maioria das instituições observadas por Dewey, e dentro da sala de aula não é diferente. Sentimentos como confiança e respeito são tidos como intrínsecos ao debate de sala de aula, de forma que “anteceder discussões com atos que quebrem o gelo ou questionamentos que deem a cada participante uma oportunidade de apresentar seu contexto pessoal aparte do tópico da aula pode abrir um espaço para que mais estudantes tragam sua voz à conversa” (WEASEL, 2016, pg. 3, tradução nossa). Ver a realidade pelos olhos de outro é construir laços que exercitam empatia entre os alunos.

*Retórica* significa essencialmente subverter a linguagem acadêmico-racional. O objetivo é ampliar o conceito de “*discurso racional*” para incluir emoções e linguagem figurada, o que amplia tipos de discurso e a identidade dos falantes” (WEASEL, 2016, pg. 3, tradução nossa). A retórica dá ao discurso um senso de personalidade e confere à sala de aula diferentes meios de expressão para transmitir os atributos particulares da audiência e a subjetividade pessoal (YOUNG, 1996). “A natureza acadêmica das salas de aula tende fortemente a privilegiar discursos considerados racionais e objetivos, removendo argumentos provenientes de situações pessoais dos estudantes e descontando humor, jogos de palavras e figuras de expressão” (WEASEL, 2016, pg. 3, tradução nossa).

A última técnica proposta por Young é chamada de narrativa, que melhora a busca por abordagens narrativas contra-argumentos objetivos extensivos e deslocados. Introduzir narrativas pessoais na discussão “contribui para com argumentos políticos pelo conhecimento social que oferece sobre como segmentos sociais enxergam as ações uns dos outros e quais os prováveis efeitos de políticas públicas e ações sobre pessoas em diferentes locais sociais” (YOUNG, 1996, pg. 132, tradução nossa). Engajamento participativo, formas de instrução igualitárias e inclusivas são a busca da democracia deliberativa e comunicativa, para que



estudantes ativamente construam seu próprio aprendizado e desenvolvam um entendimento comum e profundo através das diferenças. Weasel enfatiza que,

“Ainda que a deliberação em discussões de sala de aula possa tomar muitas formas e deva ser adequada a contextos individuais, temas e processos, intervenções como as delineadas acima podem ser adaptadas a uma variedade de configurações educacionais, e podem ser úteis na reestruturação de padrões de discussão em sala de aula rumo a discussão deliberativa justa (WEASEL, 2016. pg. 6, tradução nossa).

O papel fundamental de educar pessoas dentro de uma abordagem democrática é a percepção social da agitada rede da estrutura de poder dentro e fora da sala de aula. *Conhecimento é poder* e para subverter esta norma, devemos pensar que *conhecimento é desafiar um sistema disfuncional de relações de poder, porque se enxergarmos educação como poder, estaremos também pensando na educação por lentes disfuncionais.*

### **3. Experiências de educação progressiva ao redor do mundo e políticas internacionais de educação**

Em 21 de abril de 1962, era fundada a Universidade de Brasília, instituição idealizada pelo antropólogo Darcy Ribeiro e pelo educador Anísio Teixeira, uma nova experiência com a promessa de reinventar o modelo pedagógico até então perpetrado no ensino superior. A criação da Universidade de Brasília tinha como objetivo renovar os ditames do ensino superior e reformular o processo de produção acadêmica vigente. Darcy Ribeiro definiria as bases da instituição, Anísio Teixeira (grande estudioso de John Dewey) reformularia os princípios do modelo pedagógico e Oscar Niemeyer inovaria no espaço físico e na arquitetura, transformando as reflexões em prédios e salas de aula. (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2016).

De acordo com o Plano Orientador da UnB, o qual é vigente desde sua criação, a Missão da Universidade de Brasília,

Não se tratava apenas de acrescentar uma universidade mais às que já temos e nos esforçamos para ampliar e aprimorar. O desafio diante do qual se encontravam os poderes públicos, bem como os intelectuais, os artistas, os professores e estudantes universitários do Brasil, era o de conceber e planejar uma universidade modelada em bases novas que, para todas as demais, constituísse um estímulo e um complemento e que fosse capaz de assegurar à Capital da República a categoria cultural que ela precisa ter para o franco convívio e a interação com os outros centros culturais do país. (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 1962. pg. 5).

Uma universidade nova, a qual seria inteiramente planificada aos moldes da autonomia, independência e liberdade abriria um novo senso de perspectiva para o ensino superior, o qual fundamentaria a formação de indivíduos com responsabilidade cívica, reiterando soluções democráticas para os problemas e fraturas sociais do povo brasileiro em um entrelaçamento das diversas formas de saber e sua aplicação. Dessa maneira, “a UnB foi organizada como uma Fundação, a fim de libertá-la da opressão que o burocratismo ministerial exerce sobre as universidades federais. Ela deveria reger a si própria, livre e responsabilmente, não como uma empresa, mas como um serviço público e autônomo”. (RIBEIRO, Darcy, 1978. pg. 52). A tecnologia e a inovação na educação resultariam na potencialização do auto aprendizado e em formas colaborativas de conhecimento, revelando no processo educacional um empreendimento comunitário, uma comunidade do saber. Os Institutos Centrais, as Faculdades e os Órgãos Complementares formariam as camadas da renovação no ensino superior, o qual ampliaria as funções básicas da universidade, a saber: (i) ampliar oportunidades, (ii) diversificar as modalidades de formação científica e tecnológica, (iii) contribuir para a formação integradora da cidade de Brasília, (iv) assegurar à cidade uma categoria de espaço intelectual, para (v) para garantir o pleno desenvolvimento das ciências, das letras e das artes, dando (vi) uma nova perspectiva cultural e social para a população e reiterando o objetivo democrático da educação. (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 1962).

A Universidade de Brasília foi um dos empreendimentos inovadores em educação ainda na década de 60. Hoje, iniciativas de novos modelos pedagógicos se espalham ao redor do mundo, e contrastam com as chamadas *políticas internacionais de educação*. A ONU, em consonância com outros determinados organismos internacionais, é apenas um exemplo dentre várias instituições que avaliam, de acordo com alguns indicadores, a qualidade da educação dentro dos países, a partir de determinadas diretrizes que norteiam os princípios de ensino e aprendizagem no sistema internacional. Algumas dessas instituições como a OCDE, UNESCO, FMI, BANCO MUNDIAL integram o arquétipo das chamadas “*políticas internacionais de educação*”, evidenciando um padrão na condução dos elementos de metodologia, de conteúdo e avaliativos dos sistemas e das políticas públicas educacionais de cada país. Dessa maneira, as políticas internacionais de educação, no âmbito da era da globalização adentram cada vez mais as dinâmicas domésticas. (DRABACH, MIRANDA, MOUSQUER, 2006).

É observada uma *agenda fixa* globalmente estruturada para as políticas educacionais, estabelecendo-se como uma agenda hegemônica na condução das políticas públicas nacionais e locais. (TEODORO, 2001). Em contraponto ao estabelecimento de diretrizes fixas que não dialogam com os problemas domésticos e estão distantes da realidade social de cada localidade, a educação progressiva e suas experiências nos mais diversos núcleos de aprendizagem (desde a educação básica à educação superior) se consolidam como alternativa contra hegemônica à institucionalização do modelo imposto por tais organismos internacionais.

### **3.1. Escola da Ponte – Um empreendimento comunitário**

“A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir”. (ALVES, 2001. pg. 51). Essas foram as palavras de Rubem Alves ao descrever a Escola da Ponte, fundada em 1976, no distrito do Porto em Portugal. Idealizada pelo pedagogo José Pacheco (defensor da gestão democrática na Educação), a Escola da Ponte viria a se tornar um dos maiores expoentes da revolução da educação pública enquanto sistema, e alternativa ao modelo tradicional observado em diversas redes de ensino ao redor do globo. Inserida no sistema público português, em termos gerais, os princípios norteadores ensejados pela Escola da Ponte diferem bastante daqueles priorizados pelas chamadas “escolas de cunho tradicional”, e são parte integrante do “*projeto fazer a ponte*”, promovendo entre os estudantes valores como autonomia, solidariedade e responsabilidade e consciência cívica, instigando o aluno não apenas no nível cognitivo, mas também social, moral, ético e emocional. (PACHECO, 2014; DIETRICH, 2014). Segundo Alves,

As crianças que sabem ensinam as crianças que não sabem. Isso não é exceção. É a rotina do dia a dia. A aprendizagem e o ensino são um empreendimento comunitário, uma expressão de solidariedade. Mais que aprender saberes, as crianças estão a aprender valores. A ética perpassa silenciosamente, sem explicações, as relações naquela sala imensa. (ALVES, 2001. pg. 43)

Ademais, a Escola da Ponte radicaliza o processo educativo através da independência do aluno, ensinando não apenas saberes, mas também valores, esses cruciais para o processo saudável de construção de uma sociedade, e conseqüentemente de uma democracia. O projeto inovador iniciado por José Pacheco possui diversas características similares aos princípios elementares da educação progressiva, como também, bastante afinidade com o pensamento de John Dewey.

Dessa maneira, a Escola da Ponte, em sua essência, não possui séries ou ciclos; uma carta curricular rígida baseada em apenas um número pouco diversificado e limitado de disciplinas; estudantes enfileirados como ouvintes passivos; livros e manuais seguidos à risca; e professores detentores de todo o conhecimento (responsáveis por matérias ou turmas específicas), mas sim se estabelece por uma organização pedagógica bem diversificada baseada em núcleos de aprendizagem, cujos estudantes se alinham a partir de interesses e subjetividades comuns para o desenvolvimento de projetos de pesquisa. (DIETRICH, 2014; ALVEZ 2001)

Através de uma dinâmica ramificada, conexa e partícipe, os alunos na Escola da Ponte são divididos em três núcleos de aprendizado distintos (são a primeira instância de organização, com unidades de aprendizagem e de desenvolvimento social e pessoal), a saber (i) o núcleo de inicialização, (ii) o núcleo de consolidação e (iii) o núcleo de aprofundamento, mas que se entrelaçam incessantemente tendo em vista a evolução do aluno como um todo, objetivando a aprendizagem ao longo da vida (ESCOLA DA PONTE, 2017), ou seja,

segundo o projeto educativo, a escola tem como pedagogia o “Fazer a Ponte”, que visa a formação de pessoas autônomas, responsáveis, solidárias, mais cultas e democraticamente comprometidas na construção de um destino coletivo e de um projeto de sociedade que potencialize a afirmação das mais nobres e elevadas qualidades de cada ser humano. Para tanto, a Escola da Ponte integra e corresponsabiliza todos os envolvidos da comunidade escolar na sua construção – o indivíduo se faz no coletivo e o coletivo se alimenta da singularidade de cada um. (DIETRICH, 2014).

O primeiro núcleo, o núcleo de inicialização corresponde à primeira fase de desenvolvimento do aluno, visando a aquisição de competências e habilidades básicas que proporcionarão um equilíbrio no âmbito escolar para se trabalhar com autonomia. O segundo núcleo, consolidação, visa o aprimoramento das competências alcançadas no nível anterior, promovendo a adição de projetos de extensão e enriquecimento curricular, como também a inserção de bases pré-profissionalizantes de ensino. O último, mas não menos importante, o núcleo de aprofundamento visa a finalização das competências adquiridas no ensino de consolidação e fecha o ciclo básico de aprendizagem. (ESCOLA DA PONTE, 2017)

Para além da grade curricular vista em muitas escolas do sistema pública de ensino, baseadas em um modelo rígido de aprendizagem, o projeto curricular na Escola da Ponte é trabalhado através de dimensões<sup>1</sup>. Afim de integrar uma lógica de trabalho horizontal

---

<sup>1</sup> A articulação valorizará seis Dimensões Curriculares fundamentais, nos termos do Projeto Educativo da Escola: a. A Dimensão do desenvolvimento linguístico; b. A Dimensão do desenvolvimento lógico-matemático; c. A

compartilhada, estabelecendo um processo de aprendizagem construtivo e ativo, como também estabelecer o aprimoramento do domínio tecnológico, as dimensões de aprendizagem se estabelecem em diversas perspectivas, a cognitiva, a social e a emocional. A horizontalidade das dimensões reflete o objetivo do ensino: fundamentar o processo da educação na subjetividade e individualidade de cada aluno, fazendo com que o mesmo desfrute de todo seu potencial para com os outros, sua comunidade e para o mundo. (PACHECO, 2014; ESCOLA DA PONTE, 2017).

Os estudantes na Escola da Ponte são produtos de diversas classes e realidades sociais. Dessa maneira, sua pedagogia não trabalha com purismos ou determinações, ou seja, o aluno na escola da ponte é tratado como plural e não se objetiva a padronização de um perfil específico de estudante, fazendo com que o modo de se aprendizagem engloba não apenas a subjetividade ou individualidade do aluno, mas também sua cultura, origem, estrutura familiar e seus interesses pessoais e profissionais. (DIETRICH, 2014; FREIRE, 1987).

A abordagem e o método exercidos fundamentam o currículo: de um lado temos o *currículo objetivo*, medido e testado através dos saberes e desenvolvimento horizontal de cada aluno, e o *currículo subjetivo*, o qual impera a percepção do desenvolvimento pessoal e do projeto de vida de cada estudante, enquanto membro ativo e pertencente de uma comunidade. “Fazer a ponte” seria unir o melhor dos dois mundos, ou seja, apenas o sentido subjetivo daria sustentação e significância para o sentido objetivo, direcionando a aquisição do saber para que o estudante se desenvolva enquanto ser humano e cidadão partícipe, e não apenas em busca de uma vaga no mercado de trabalho. (ESCOLA DA PONTE, 2017)

Os alunos na Escola da Ponte não estão envoltos apenas dentro dos muros da instituição nem reconhecem apenas as paredes de suas salas de aulas, ou seja, “fazer a ponte”, também é unir o ambiente escolar com a comunidade que está a sua volta, reforçando cada vez mais a ideia de educação como democratização. Alunos, professores, coordenadores e pais fazem parte de um mesmo complexo integrado, cujas decisões são tomadas em conjunto e todos tem sua parcela de responsabilidade. (DIETRICH, 2014). Em uma entrevista em 2004, José Pacheco reiterou a importância dos pais na condução do propósito da Escola da Ponte,

Eles participam conosco de todas as decisões. Se nos rejeitarem, teremos de procurar emprego em outro lugar. Também defendem a escola perante o governo. Neste momento, os pais estão em conflito com o Ministério da Educação. Ao longo

---

Dimensão do desenvolvimento naturalista; d. A Dimensão do desenvolvimento identitário; e. A Dimensão do desenvolvimento artístico; f. A Dimensão do desenvolvimento pessoal e social.

desses quase 30 anos, quiseram acabar com nosso projeto. Eu, como funcionário público, sigo um regime disciplinar que me impede de tomar posições que transgridam a lei, mas o ministro não tem poder hierárquico sobre as famílias. Portanto, se o governo discordar de tudo aquilo que fazemos, defronta-se com este obstáculo: os pais. Eles são a garantia de que o projeto vai continuar. (MARANGON, 2004).

Através de espaços educativos designados por área, os estudantes desenvolvem habilidades como “resolução de problemas” e aprimoram sua capacidade criativa. Grupos são formados por meio de interesses comuns e as atividades são estabelecidas não com testes ou provas, mas sim por meio de projetos de pesquisa, cujo o aluno seja capaz de escolher seu próprio tema e desenvolver sua própria narrativa ao apresentá-lo. Os alunos são avaliados não por números em um papel, mas sim por sua evolução enquanto capaz de construir seu próprio pensamento e método de pesquisa, seja individualmente ou coletivamente. (PACHECO, 2014).

### **3.2. Projetos Públicos: Mission Hill e o aprendizado emocional e Escola Classe de Aprendizagem do Paranoá**

Outros projetos de inovação em educação se espalham ao redor do mundo, estabelecendo perspectivas diferentes aos modelos subsidiados pelas políticas internacionais de educação. No documentário, *A Year at Mission Hill*, nos deparamos com a escola Mission Hill localizada nos arredores da cidade de Boston. Uma escola, cuja educação se tornou um elemento efetivamente público, comunitário e democrático. O modelo pedagógico da Mission Hill se estrutura no que chamamos de aprendizagem baseados em projetos, em um currículo colaborativo, e em formas inclusivas de aprendizagem. Dessa maneira, a educação é o meio que conduz ao conhecimento e crescimento próprio, e do mundo, o qual busca uma forma de socialização do indivíduo com o meio social, fazendo com que cada um desenvolva suas aptidões e qualidades. O projeto educacional da Mission Hill tem como objetivo promover mudanças na vida de qualquer sujeito e da sociedade como um todo, um direito de todos e para todos, vai se construindo a partir de experiências que o indivíduo tem ao longo da vida. (MISSION HILL, 2013).

Em Mission Hill, a democracia é o ponto de partida do processo educacional e se revela fortemente nos princípios estabelecidos pela escola, a saber,

A tarefa da educação pública é ajudar os pais a criar jovens que mantenham e nutram os melhores hábitos de uma sociedade democrática e que sejam inteligentes, carinhosos, fortes, resilientes, imaginativos e pensativos. Pretende produzir jovens que possam viver vidas produtivas, socialmente úteis e pessoalmente satisfatórias, respeitando os direitos de todos os outros. A escola, tal como a vemos, ajudará a

fortalecer nosso compromisso com a diversidade, a equidade e o respeito mútuo. (MISSION HILL, 2017. tradução nossa).

O plano consiste em compartilhar novas ideias e organizar os mais diversos aspectos de uma comunidade escolar, ou seja, além de ensinar habilidades acadêmicas, o objetivo passa pelo ensino de valores, ensinar hábitos mentais ao longo da vida que permitam aos alunos atuar em qualquer situação que surgir, abordar problemas criativamente, pensar criticamente, e principalmente se colocar no lugar do outro, revelando um sentido de empatia. A chave é promover um ambiente para o desenvolvimento de uma comunidade criativa, cujas crianças participam conscientemente da própria construção de sua aprendizagem e são parte da tomada de decisão sobre o currículo e as regras da sala de aula. (MISSION HILL, 2013).

Dessa maneira, em cada aula e em cada disciplina, os alunos são integrados em um processo ativo de aprendizagem e em uma dinâmica profunda de pesquisa e resolução de problemas. Uma comunidade vívida dentro da escola onde as crianças trabalham e brincam, uma oportunidade essencial para conversar entre si, descobrir juntos, equilibrando suas próprias necessidades com os outros. Dessa maneira, as habilidades acadêmicas são sustentadas por habilidades emocionais, ou seja, a prontidão emocional básica é o núcleo do processo de ensino e aprendizagem. Mission Hill é uma escola onde professores ao lado dos alunos constroem pontes de maior empatia e entendem que todos precisam ser membros responsáveis e responsáveis de uma comunidade de aprendizado. (MISSION HILL, 2013).

Não só nos Estados Unidos novos modelos pedagógicos são explorados. Na América Latina um outro exemplo de inovação em educação se estabelece em Brasília, na cidade satélite do Paranoá. A Escola Classe de Aprendizagem do Paranoá uma nova proposta pedagógica se iniciará em 2018 com 560 estudantes da educação infantil e fundamental, construindo a primeira comunidade de aprendizagem de Brasília, ou seja, aos moldes da Escola da Ponte e de outras iniciativas de sucesso no Brasil, o novo empreendimento no Paranoá revela a necessidade de um olhar diferente na forma de se aprender. (MARTIMON, 2018).

Levando em conta o mesmo conteúdo organizado na Base Comum Curricular, os alunos mudarão sua forma de aprender, ou seja, serão conectados a aprender diante dos problemas de sua comunidade em relação às dinâmicas do ambiente escolar. O espaço físico não será aos moldes tradicionais, os alunos não serão alocados em fileiras diante do quadro negro ou da fala incessante do professor. A iniciativa é de que os estudantes trabalhem por meio de temas, da produção de projetos oficinas e roteiros de estudo, estimulando a autonomia e o aprendizado independente por meio de salas multimídias, playgrounds, laboratórios e diversos ateliês de artes. (MARTIMON, 2018).

Os projetos em Boston e no Paranoá revelam a necessidade de se refletir e reforçar o debate sobre o futuro da educação no século XXI. O modelo educacional criado em séculos anteriores e pautados pelos moldes de evolução da economia capitalista mostra fragilidades e insuficiências diante dos novos desafios do mundo globalizado. Tais experiências inovadoras nos modelos pedagógicos revelam a indispensabilidade de mudanças na educação em face às mudanças econômicas, políticas e sociais, cujos princípios progressivos aparecem como uma realidade possível.

### **3.3. Os organismos internacionais e a agenda fixa para a educação**

O advento da globalização em prol dos ditames do capitalismo moderno moldou as relações internacionais no mundo contemporâneo, promovendo arranjos, redes e sistemas de pessoas, sociedades e estados-nação. O arquétipo das novas dinâmicas do sistema internacional estava montado para promover o projeto político-econômico do modo de produção capitalista: o neoliberalismo. O neoliberalismo, como modelo de condução das relações sociais, tem grande influência sobre os ditames da vida pública e privada, tanto à nível individual, quanto a nível estatal. (BORDIN, 2015).

A interferência de tal projeto político-econômico nas políticas públicas de educação resulta na vulnerabilidade social proveniente das incertezas de mercado e da chamada política de Estado mínimo, as quais deixam à mercê do capital o modo de orientação das condições de ensino e aprendizagem. A educação passa a ser traduzida com cunho mercadológico, com status de produto, resultado de políticas com caráter assistencialistas, as quais não possuem o propósito de emancipação intelectual e social, e medidas compensatórias. A educação como meio para se garantir o bem-estar social não o escopo e o propósito do modelo neoliberal; o objetivo de educar para democratizar e formar cidadãos conscientes (político-sócio-cultura e economicamente conscientes) não se fazem presentes, resultando em várias mazelas e desigualdades estruturais. (FREIRE, 1987) O conjunto de diretrizes e princípios, globalmente estruturados para a educação, e orientado pela dinâmica de determinados organismos internacionais resultam no composto das *leis gerais e da agenda fixa*. (DRABACH, MIRANDA, MOUSQUER, 2006)

Como exposto por Antônio Nóvoa, existem quatro elementos fundamentais que gerenciam e orientam as ações de instituições internacionais sobre as políticas públicas



educacionais dos países, a saber: (i) a *ideologia do progresso*, (ii) o *conceito rígido de ciência*, (iii) a *própria ideia de estado-nação*, (iv) o *método comparativo*. Dessa maneira, o primeiro elemento denota a ideia de educação, e seu potencial transformador, como análogo ao processo de desenvolvimento econômico. (NÓVOA, 1995); (TEODORO, 2001).

A padronização dos sistemas educativos, baseados em preceitos neoliberais, projetam o imperativo de que, necessariamente, a expansão e a massificação de tais sistema irão acarretar em desenvolvimento socioeconômico. Em segundo lugar, o entendimento e o conceito de ciência, baseados em termos positivistas (concebidos no século XIX), influenciam os sistemas públicos educativos, fundamentando e legitimando o processo de racionalização do ensino e da aprendizagem. O terceiro elemento evoca a concepção de estado-nação como principal vetor de agência (dotado de soberania) no sistema internacional, instituindo no mesmo a ideia de espaço privilegiado de investigação, avaliando e comparando países de acordo com indicadores pré-determinados, como feito pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), e coordenado pela OCDE. Em quarto lugar, o método comparativo concede primazia ao processo de objetivação e quantificação dos dados, os quais secundarizam a construção teórica que substanciam tais dados. (NÓVOA, 1995) (DRABACH, MIRANDA, MOUSQUER, 2006). Assim,

A partir disso, percebe-se um tipo de análise que apresenta um conhecimento limitado da realidade. Parte de uma única visão de educação que é por si só limitada, servindo apenas para a legitimação de um projeto de sociedade que parte do âmago de uma racionalidade intrínseca ao projeto econômico neoliberal. Este projeto infiltra-se em todos os âmbitos sociais, como forma de manutenção e sobrevivência do modo de produção e civilização capitalista. (DRABACH, MIRANDA, MOUSQUER, 2006. pg.4)

O Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI promovido pela UNESCO retrata com clareza como os quatro pilares expostos por Antônio Nóvoa influenciam a dinâmica de vários sistemas públicos de ensino ao redor do globo. As diversas instituições de ensino tomam como dogmas as diretrizes estabelecidas e as engendram em seus Parâmetros Curriculares para a Educação Básica, moldando o conteúdo, a metodologia e os processos de avaliação das escolas. As políticas educativas nacionais se moldam à dinâmica do sistema produtivo em voga, diretamente relacionado para a formação em massa para o mercado

de trabalho, ou seja, apenas para a formação de trabalhadores, e conseqüentemente consumidores. (DRABACH, MIRANDA, MOUSQUER, 2006). Desse modo,

Os princípios axiológicos do projeto educacional proposto pelo Relatório remetem a uma educação redentora, desprovida de interesses e características que são próprios de diferentes grupos sociais. Desta forma, propõe uma educação universal, utópica, centrada nos princípios de harmonia e que conserva as desigualdades sociais que sustentam o mundo capitalista. (DRABACH, MIRANDA, MOUSQUER, 2006. pg.5)

### **3.4. A proposta contra hegemônica da educação progressiva**

Em contrapartida à agenda fixa globalmente estruturada pelos organismos internacionais, a educação progressiva surge como alternativa pedagógica ao oferecer dinâmicas distintas que relacionem o processo de aprendizagem às necessidades do âmbito local, e reforcem a ideia de educar como um empreendimento comunitário: propósito de educar para emancipar e democratizar. O sistema de internacionalização curricular e avaliações em larga escala oferecem uma forma acrítica de padronização dos conteúdos ministrados, como também mensuram de maneira limitada a qualidade da educação dos países. A organização das disciplinas, o conteúdo aplicado à sala de aula e o planejamento que compõem o processo de ensino, se configuram na forma do projeto curricular. (BORDIN, 2015) Dessa maneira, o currículo pode ser definido como “o conteúdo cultural que os centros educacionais tratam de difundir naqueles que os frequentam, bem como os efeitos que tal conteúdo provoca em seus receptores”, (SACRISTÁN, 2013, p.10) objetivando e racionalizando o plano pedagógico.

Os modelos curriculares aplicados às políticas domésticas de educação se apresentam em um contexto globalizado de maneira a acarretar elementos como a desregulamentação, a competitividade e a privatização, capazes de influenciar, em uma dinâmica de poder, a prática da instrução. Dessa maneira,

O currículo escolar não é visto como a “escolha instrumental de sociedades específicas para atender às várias demandas locais”, mas como “uma ratificação ritual de normas e convenções educacionais mundiais”. A definição do que é conhecimento legítimo a ser ensinado nas escolas, e a seleção e organização hierárquica de tais corpos do conhecimento são, portanto, grosso modo, determinações que veem de fora (DALE, 2008, p.17).

**Tabela 2: Características do “Progressivismo” na Educação**

<b><i>Educando a criança como um todo</i></b>	"Os educadores progressistas estão preocupados em ajudar as crianças a se tornarem não apenas bons alunos, mas também pessoas boas. A escolaridade não é vista como sendo apenas de acadêmicos, nem o crescimento intelectual é limitado a proficiências verbais e matemáticas ".
<b><i>Senso de comunidade</i></b>	"Aprender não é algo que acontece individualmente – alunos separados em mesas separadas. As crianças aprendem umas com as outras em uma comunidade atenciosa, e isso é verdade para a aprendizagem moral e acadêmica. A interdependência conta tanto quanto a independência, então segue-se que as práticas que colocam os alunos uns contra os outros em algum tipo de competição, prejudicando assim um sentimento de comunidade, são deliberadamente evitadas ".
<b><i>Senso de colaboração</i></b>	"As escolas progressivas são caracterizadas pelo que eu gosto de chamar de " <i>trabalhar com</i> " em vez de um modelo de " <i>fazer para</i> ". No lugar de recompensas pelo cumprimento das expectativas dos adultos, ou consequências punitivas por não o fazer, há mais uma ênfase na resolução colaborativa de problemas - e, nesse caso, menos foco em comportamentos do que em motivos, valores e razões ".
<b><i>Justiça Social</i></b>	"Um senso de comunidade e responsabilidade para com os outros não se limita à sala de aula; na verdade, os alunos são ajudados a se localizar em círculos de cuidados ampliados que se estendem para além de si mesmo, além de amigos, além de seu próprio grupo étnico e além de seu próprio país. As oportunidades são oferecidas não só para aprender, mas também para pôr em ação, um compromisso com a diversidade e melhorar a vida dos outros ".
<b><i>Motivação Intrínseca</i></b>	"Ao considerar (ou reconsiderar) políticas e práticas educacionais, a primeira questão que os educadores progressistas provavelmente solicitarão é:" Qual é o efeito sobre o interesse dos alunos em aprender, seu desejo de continuar lendo, pensando e questionando? "Esse simples teste ajuda a determinar o que os alunos irão ou não fazer. Assim, práticas convencionais, incluindo trabalhos de casa, notas e testes, são difíceis de justificar sobre como promover disposições de longo prazo ao invés de apenas melhorar habilidades de curto prazo ".
<b><i>Entendimento Profundo</i></b>	"Fatos e habilidades importam, mas apenas em um contexto e para um propósito. É por isso que a educação progressiva tende a ser organizada em torno de problemas, projetos e questões - e não em torno de listas de fatos, habilidades e disciplinas separadas. O ensino é tipicamente interdisciplinar, a avaliação raramente se concentra na memorização rotineira, e a excelência não é confundida com o "rigor". O objetivo não é apenas desafiar os alunos - afinal, mais difícil não é necessariamente melhor - mas convidá-los a pensar profundamente sobre questões que importam e ajudam a entender as ideias de dentro para fora ".
<b><i>Aprendizado ativo</i></b>	"Nas escolas progressivas, os alunos desempenham um papel vital na concepção do currículo, formulam as questões, procuram (e criam)

	respostas, pensam nas possibilidades e avaliam a eficácia com que eles - e seus professores - têm se desenvolvido. A participação ativa em todas as etapas do processo é consistente com o esmagador consenso de especialistas de que aprender é uma questão de construir idéias ao invés de absorver passivamente informações ou praticar habilidades ".
<i>Levar as crianças a sério</i>	Na educação tradicional, como John Dewey observou uma vez, "o centro de gravidade está fora da criança": ele ou ela deve se ajustar às regras e ao currículo da escola. Os educadores progressistas tomam a sugestão das crianças - e estão particularmente atentos às diferenças entre eles. (Cada aluno é único, então um único conjunto de políticas, expectativas ou atribuições seria tão contraproducente quanto desrespeitoso.) O currículo não é apenas baseado em interesse, mas nos interesses dessas crianças. Naturalmente, os professores terão temas e objetivos amplamente concebidos em mente, mas eles não apenas projetam um curso de estudo para seus alunos; eles o projetam com eles, e eles recebem desvios inesperados. Um currículo de professores de quarto ano, portanto, não será o mesmo do professor ao lado, nem o currículo dela será o mesmo ano do que para as crianças que ensinou no ano passado. Não é suficiente oferecer unidades temáticas elaboradas pré-fabricadas pelos adultos. E os educadores progressistas percebem que os alunos devem ajudar a formular não só o curso de estudo, mas também os resultados ou padrões que informam essas lições.

Fonte: Kohn (2015, p. 1-2 tradução nossa).

A maneira como aprendemos e desenvolvemos nosso potencial pode parecer muito abstrata, no entanto, é uma tarefa simples e mais concreta do que você imagina. A humanidade desenvolveu-se dessa maneira, isto é, em termos de experiência, inteligência e criatividade. (ROBINSON, 2006). A forma como experimentamos as coisas pode promover uma miríade de possibilidades para estourar a nossa criatividade e, naturalmente, irá construir possibilidades para melhorar a nossa inteligência, não restringi-la. A educação, o ensino e a aprendizagem, de acordo com John Dewey, devem basear-se numa teoria da experiência, isto é, nas experiências que temos e na forma como a seguimos. Todas as coisas que fazemos baseiam-se na experiência, no entanto, nem todas as experiências são educativas, e mesmo algumas delas fazem o oposto da educação.

Essencialmente, a liberdade é o principal aspecto da educação progressiva; para dar aos alunos a possibilidade de possuir sua aprendizagem e dar-lhes algum senso de perspectiva, porque de uma forma ou de outra, em termos teóricos ou práticos, "há uma conexão orgânica entre educação e experiência pessoal, por isso, a nova filosofia da educação deve estar em

compromisso com algum tipo de filosofia experimental "(DEWEY, 1976. pg.13; tradução nossa).

Quase todos os sistemas educacionais do mundo baseiam-se em métodos tradicionais: uma mentalidade inercial reduzida à cultura imutável, um currículo que nunca mudou de disciplinas (que não se conectam entre si), rotinas, tradições institucionalizadas e hábitos fixos. As escolas tradicionais, mais ou menos, em uma mão, "produzem" estudantes, que são insensíveis a novas ideias e que gradualmente perdem a paixão pelo aprendizado; por outro lado, o aluno pode adquirir habilidades autônomas e perder a capacidade de julgamento em novas situações (DEWEY, 1976); (ROBINSON, 2006). Desta forma, Alfie Kohn declarou:

"Uma coleção verdadeiramente impressionante de pesquisa demonstrou que, quando os alunos podem passar mais tempo pensando em ideias do que memorizar fatos e praticar habilidades - e quando são convidados a ajudar a direcionar sua própria aprendizagem - eles não são apenas mais propensos a apreciar o que estão a fazer, mas a fazê-lo melhor. A educação progressiva não é apenas mais atraente; também é mais produtivo "(KHON, 2015. pg. 4. Tradução nossa)

As crianças têm todo o poder de ser inovadoras e criativas, no entanto, estamos educando as crianças para fora de suas capacidades criativas. Assim, estamos mantendo-os à parte das experiências de vida. A vida escolar hoje não tem nada a ver com a própria vida e as crianças não têm a oportunidade de desenvolver habilidades para enfrentar os desafios da própria vida. A realidade fornecida pela escola tradicional é completamente disfuncional. Por exemplo, o sistema educacional que conhecemos hoje, e que está aqui desde o início da instrução pública, tem uma hierarquia de assuntos, que são: matemática, linguística, ciências, humanidades e artes (DEWEY, 1976); (ROBINSON, 2006).

"Não há um sistema educacional no planeta que ensine a dança todos os dias às crianças da maneira que lhes ensinamos a matemática. Por quê? "(ROBINSON, 2006; min. 08:27) A criação da educação pública foi definida para atender às necessidades do industrialismo. No século 19, quando a maioria dos sistemas educacionais foram criados, a hierarquia de assuntos dentro da escola foi feita para sustentar e manter a base do trabalho e da produção. No entanto, a realidade desde que esse período mudou, mas nosso sistema educacional permaneceu o mesmo (ROBINSON, 2006).

Quando falamos de inteligência, a capacidade acadêmica em nosso sistema educacional tem precedência em todos os aspectos, ou seja, toda escola tradicional é feita para processar a entrada da universidade, e o resultado é que pessoas brilhantes e criativas são encerradas durante a escola, porque as coisas que eles gostaram na escola não foram valorizadas, e sim,

estigmatizados (ROBINSON, 2006). Tome um dançarino, por exemplo. A dança é uma forma de arte, e assim como qualquer outra forma de arte em nosso sistema educacional, como drama ou música, não é valorizada. Todos dizem: "seja médico, seja advogado, seja engenheiro", e a exacerbação desse tipo de profissão deixa os processos criativos perdidos ao longo do caminho. Como a nossa inteligência é diversificada, distinta e dinâmica, por que esmagamos algumas potencialidades em detrimento de outros? Os dançarinos devem se mover para pensar, eles têm que dançar para pensar (ROBINSON, 2006)

Nós limitamos nossas crianças, porque estigmatizamos erros e ensinamos que estar errado também é um erro. As crianças estão preparadas para estar erradas, mas não preparamos nossos filhos para estarem errados, nós os ensinamos a serem máquinas, um circuito inercial de seres não originais. Em nosso sistema educacional, a perfeição é o Santo Graal da aprendizagem, e todos queremos estar certos, todos buscamos a perfeição, viva ou morta. Nós brutalmente amaldiçoamos as capacidades e oportunidades criativas das crianças, ao mesmo tempo que condenamos os erros, não dando a possibilidade de as pessoas encontrarem algo original (ROBINSON, 2006; DEWEY, 1976;) Toda a estrutura da educação está sendo reformulada sob nossos narizes. Precisamos educar nossos filhos *“por todo o seu ser”*, porque, de repente, a capacidade acadêmica não valerá nada. Hoje, a premissa *“diploma significa trabalho”* não é mais válida; a tecnologia e sua transformação no trabalho, na demografia e na enorme explosão de população redefinirão a estrutura produtiva, portanto, deve induzir a forma como pensamos educação e inteligência (ROBINSON, 2006); (ROTMAN, 2013).

## Considerações Finais

O presente trabalho procurou pavimentar, fundamentar e gerar reflexão, tanto em termos históricos quanto em termos teóricos, os caminhos e princípios da educação progressiva ao longo do século XX como proposta alternativa ao movimento hegemônico da chamada “educação tradicional” e sua contraproposta à chamada cultura da educação neoliberal. A tradição pedagógica do movimento progressivo se intensifica ao longo do século XXI como forma de apresentar opções e diferentes repostas às novas dinâmicas presentes no sistema internacional. O pensamento de John Dewey aliado aos preceitos do impulso progressivo na educação enfatizam a ideia do processo ensino-aprendizagem como elemento e meio basilar da democracia. A premissa de *educar para democratizar* permeia todas as camadas do renovado propósito escolar, desde sua influência sobre a base curricular e o conteúdo, como também nos métodos e planos pedagógicos de ensino.

No mundo globalizado, a influência dos organismos internacionais sobre as políticas educacionais reverbera em como é tratada a educação pública no âmbito doméstico dos países, revelando uma padronização do ensino, voltado para a manutenção do modelo capitalista, e conseqüentemente sustentação da educação empreendedora. *As leis gerais e a agenda fixa* constituem o núcleo duro da ação globalmente estruturada sobre os sistemas de ensino, definindo quais conteúdos serão ensinados, que métodos de avaliação serão adotados, os critérios para avaliar o rendimento escolar, o ambiente e o espaço físico adotado, as estratégias pedagógicas utilizadas.

Os educadores tradicionais sempre se preocuparam em como a instrução funcionaria e como o processo aumentaria em um ambiente tão autônomo de aprendizagem, não só negligenciando os ideais de uma sociedade democrática, mas também implementando disciplinas e currículos artificiais além da realidade social dos estudantes, um tecido estático de convenções. Desta forma, Bode escreve: "A escola progressiva cultiva uma atmosfera de atividade e liberdade própria. Em linguagem acadêmica, a escola progressiva é um lugar onde as crianças vão, não principalmente para aprender, mas para continuar um modo de vida ". (BODE, 1938 p. 9. tradução nossa).

A educação progressiva atua para cumprir os meios para transformar a escola em uma comunidade para a educação social e se apegar a valores fundamentais como o compromisso inalienável com a democracia; atendendo às necessidades dos jovens; nutrindo a criatividade, a curiosidade, a comunicação e a empatia em um engajamento expressivo para mitigar as

desigualdades. De fato, se descrevermos os objetivos já apresentados, a educação progressiva pretende socializar e democratizar a educação dentro e fora da escola, para as pessoas e para as pessoas, em harmonia com as declarações e os apelos da justiça social. (FEATHERSTONE, 2005); (KOHN, 2015).

Portanto, o impulso progressivo e seus princípios, pautados na experiência e com o propósito de sustentação do novo vigor democrático revelam que, essencialmente, a educação progressiva é mais do que apenas uma teoria pedagógica ou um método de instrução. Ele levanta a importância da ética na educação, realizando não só as técnicas de aprendizagem, mas também se expressa no comportamento, atitudes, auto expressão criativa e uma compreensão tolerante da textura social que nos rodeia. A Educação Progressiva não apenas expressa suas atitudes em relação aos que aprendem como indivíduos, mas também à sociedade, à democracia e à própria vida.



#### 4. Referências Bibliográficas

ALVES, Rubem. *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Papyrus Editora, Campinas, SP, 2001 e Edições Asa, Porto, 2001.

ANONUEVO, Carolyn Medel; MITCHELL, Gordon. *Introduction*. In: ANONUEVO, Carolyn Medel; MITCHELL (ed). *Citizenship, Democracy and Lifelong Learning*. UNESCO Institute for Education, 2003.

BENNIS, Dana. *What is Democratic Education?* IDEA Reinventing Education. 2009. Disponível em: [http://democrateducation.org/index.php/featu\\_res/what-is-democratic-education/](http://democrateducation.org/index.php/featu_res/what-is-democratic-education/). Acesso em: 13/12/2017

BOBBIO, Norberto. *Qual socialismo?* 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BODE, B. H. *Progressive education at the crossroads*. New York, NY: Newson & Co. 1938.

BORDIN, Tamara Maria. *Influências das políticas educacionais internacionais no currículo: algumas incursões*. ISSN 1984-3879, SABERES, Natal – RN, v. 1, n. 11, Fev. 2015, 78-93.

BRANCO, Maria Luíza. *A Educação progressiva na atualidade: o legado de John Dewey*. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 40, n. 3, p. 783-798. 2014

BROOKS, J.G. *Why Use Constructivism*. Applying Learning Theory to Instruction and Assessment, 1999. Disponível em: <http://spearfish.k12.sd.us/west/master/harr/why.html>. Acesso em: 15/12/2017

CHOMSKY, Noah. *Noam Chomsky on John Dewey. Interviewed May 28, 2003, Stony Brook University*. Disponível em: [http://www.youtube.com/watch?v=uZFuOZ0yTNM&feature=player\\_embedded](http://www.youtube.com/watch?v=uZFuOZ0yTNM&feature=player_embedded). Acesso em: 13/12/2017

DALE, R. *A globalização e o desenho do terreno curricular*. *Espaço do Currículo*, v.1, n.1, p.12-33, Março/Setembro/2008.

DEWEY, John. *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York. The Free Press. Simon & Schuster, 1997.

DEWEY, John. *Experiência e Educação*. Atualidades Pedagógicas V.131. Editora Nacional. São Paulo, 1976.

DIETRICH, Julia. *Escola da Ponte radicaliza a ideia de autonomia dos estudantes*. 2014. Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/experiencias/escola-da-ponte-radicaliza-ideia-de-autonomia-dos-estudantes/>. Acesso em: 12/12/2017.2014

DRABACH, N., MIRANDA, N. & MOUSQUER, M. *Globalização e Educação: como ficam as políticas educacionais?* II Seminário Nacional de Filosofia e Educação. Confluências - Cultura e Alteridade. Santa Maria: FACOS – UFSM. 2006

ESCOLA DA PONTE. *Regulamento Interno*. 2017. Disponível em: <http://www.escoladaponte.pt/novo/wp-content/uploads/2016/11/RI.pdf>. Acesso em: 14/12/2017

FEARTHERSTONE, Joseph. *Progressive, democratic education: A primer*. In B. Engel & A. Martin (Eds.), *Holding values: What we mean by progressive education* (pp. 41-46). Portsmouth, NH: Heinemann. 2005.

FERRARI, Márcio. *John Dewey, o pensador que pôs a prática em foco*. 2008. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1711/john-dewey-o-pensador-que-pos-a-pratica-em-foco>. Acesso em: 20/12/2017.

FREIRE, Paulo. *A pedagogia do oprimido*. 17ª edição. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *A pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra. 1996. (Coleção Leitura)

GRAVES, Isaac. *What Is Democratic Education?* Beta YES magazine, Powerful Ideas Practical Solutions 2011. Disponível em: <http://www.yesmagazine.org/happiness/what-is-democratic-education>. Acesso: 20/12/2017

HABERMAS, Jürgen. *Teoria do agir comunicativo*. WWF Martins Fontes. Edição 1. 2012.

HABERMAS, Jürgen. *Soberania Popular como Procedimento. Um conceito normativo de espaço público*. Novos Estudos CEBRAP Nº 26, março de 1990 pp. 100-113.

KOHN, A. *Progressive Education: Why it's Hard to Beat, But Also Hard to Find*. Bank Street College of Education. 2015. Disponível em: <http://educate.bankstreet.edu/progressive/2>. Acesso em: 22/12/2017

MARANGON, Cristiane. *José Pacheco e a Escola da Ponte*. 2004. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/335/jose-pacheco-e-a-escola-da-ponte>. Acesso em: 13/01/2018.

MARTIMON, Amanda. *Educação vai abrir primeira comunidade de aprendizagem do DF*. Agência Brasília, 2018. Disponível em: <https://www.agenciabrasilia.df.gov.br/2018/02/02/educacao-vai-abrir-primeira-comunidade-de-aprendizagem-do-df/>. Acesso em: 12/02/2018.

MASCOLO, M. F; FISCHER, K.W. *Constructivist Theories*. In: HOPKINS, B; BARR, R.G; MICHEL, G; ROCHAT, P. *Cambridge Encyclopedia of Child Development*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2005. pg. 49-63.

MCNICHOLS, Anna Elizabeth. *The Principles of Progressive Education*. Loyola University Chicago. *Master's Theses*. Paper 285, 1935. Disponível em: <http://ecommons.luc.edu/luctheses/285>. Acesso: 22/12/2017

MISSION HILL. *A Year at Mission Hill*. 2013. Disponível em: <http://www.ayearatmissionhill.com/>. Acesso em: 12/02/2018.

MISSION HILL. *Mission Hill K-8 School*. 2017. Disponível em: <http://www.missionhillschool.org/about-2/about/>. Acesso em: 12/02/2017.

MORONI, José Antônio. *O Direito à Participação no Governo Lula*. 32nd International Conference on Social Welfare, 2006. Disponível em: <http://www.icsw.org/globalconferences/Brazil2006/papers/joseantoniomoroni.pdf>. Acesso: 24/12/2017

NÓVOA, António (1995). “*Modèles d’Analyse en Education Comparée: le champ et la carte*”, Les Sciences de l’Education, Pour l’Ere Nouvelle, N° 2-3/1995, 9-61, Caen, France.

PACHECO, José. *Escola da Ponte: Formação e Transformação da Educação*. Editora Vozes, 2014.

PECORE. John L. *Introduction: Aims of Progressive Education*. In: ERYAMAN, Yunus Mustafa; BRUCE, Bertram C (editors). *International Handbook of Progressive Education*. New York. Peter Lang, 2015.

RIBEIRO, Darcy. *Unb: Invenção e Descaminho*. Avenir, 1978.

ROBINSON, Sir Ken. *Do Schools Kill Creativity? This talk was presented at an official TED conference, and was featured by our editors on the home page*. Filmed February 2006. TED Ideas Worth Spreading, 2006.

ROTMAN, David. *How Technology Is Destroying Jobs*. Business Impact, MIT Technology Review. 2013. Retrieved from: <https://www.technologyreview.com/s/515926/how-technology-is-destroying-jobs/>

SACRISTÁN, J.G. *O que significa o currículo?* In: SACRISTÁN, J.G. (Org.). *Saberes e Incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 16-35.

SAMUELSSON, M. *Education for deliberative democracy: A typology of classroom discussions*. Democracy & Education, 24(1), Article 5. 2016. Disponível em: <http://democracyeducationjournal.org/home/vol24/iss1/5>. Acesso em: 06/12/2017

SANTOS, Boaventura de Sousa; AVRITZER, Leonardo. *Introdução – Para ampliar o cânone democrático*. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *Democratizar a Democracia: Os caminhos da democracia participativa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 39-82. Coleção Reinventar a Emancipação Social: Para novos manifestos.

SCHIMTTER, Phillip C; KARL, Terry Lynn. *What Democracy Is and Is Not*. Journal of Democracy, Volume 2, Number 3. The Johns Hopkins University Press, 1991, pp. 75-88 (Article)

TEODORO, António. Organizações internacionais e políticas educativas nacionais: a emergência de novas formas de regulação transnacional, ou uma globalização de baixa intensidade. In: STOER, Stephen R.; CORTESÃO, Luiza; CORREIA, José Alberto (orgs.). *Transnacionalização da Educação: da crise da educação à “educação” da crise*. Porto, Portugal: Edições Afrontamento, 2001.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Brasil tem 93,6% das crianças e jovens de 4 a 17 anos na escola. Indicadores da Educação. 2015.* Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/sala-de-imprensa/releases/32460/brasil-tem-936-das-criancas-e-jovens-de-4-a-17-anos-na-escola/>. Acesso em: 07/01/2018

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. *Plano Orientador da Universidade de Brasília.* Editora da Unb. Brasília, 1962.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. *História*, 2016. Disponível em: <https://www.unb.br/a-unb/historia>. Acesso em: 22/12/2018.

WASHBURNE, C. (1952). *What is progressive education? A book for parents and others.* New York, NY: The John Day Company.

WEASEL, Lisa. *From Deliberative Democracy to Communicative Democracy in the Classroom.* Democracy & Education, vol 25, no- 1. 2016. Disponível em: <http://democracyeducationjournal.org/home/vol25/iss1/8/>. Acesso em: 12/02/2018

YOUNG, I. M. *Communication and the other: Beyond deliberative democracy.* In S. Benhabib (Ed.) *Democracy and difference: Contesting the boundaries of the political* (pp. 120–135). Princeton, NJ: Princeton Univ. Press. 1996.