



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR
Ciências Sociais e Humanas

Sobre a Escola Básica e Secundária para a Educação do Futuro

Rogério Afonso Ferreira Monteiro

Tese para obtenção do Grau de Doutor em
Educação
(3º ciclo de estudos)

Orientador: Prof. Doutor Manuel Joaquim da Silva Loureiro

Covilhã, outubro de 2012

Dedicatória

Aos meus dois pilares,
Maria do Rosário e José Fausto.

Agradecimentos

É da mais elementar justiça referir que este trabalho só foi possível graças aos contributos das personalidades e entidades que participaram nesta investigação, respondendo ao questionário que serviu de instrumento de recolha de dados. Para todas elas, um agradecimento sincero reconhecendo-lhes da minha parte a coautoria deste trabalho.

Mencionar agradecidamente a disponibilidade e o préstimo de todos os funcionários da UBI no acesso a documentação.

Uma referência especial ao Centro de Informática da UBI, pela disponibilização e adequação da ferramenta LimeSurvey aos intentos deste trabalho.

Um agradecimento aos amigos Professor Alfredo Nogueira e Prof. Doutor João Caramelo pelo debate de ideias e pelas trocas de impressões que contribuíram para um trabalho mais esclarecido.

Um agradecimento muito especial ao Prof. Doutor Manuel Joaquim da Silva Loureiro por ter aceite orientar esta investigação, pela sua total disponibilidade e pela sua singular sabedoria. Pois se assim não fosse esta empresa não teria sido possível.

Prólogo

As designadas Tecnologias da Informação e Comunicação, através da difusão instantânea de dados, conteúdos, “informação” e da comunicação multidirecional, precipitam a mudança permanente da relação da pessoa consigo mesma e com o que a rodeia e envolve. Associadas à tecnologia satélite confrontam-nos, à escala global, com outras formas de organização, de governação, de pensar, de relacionamento, de viver.

Paralela e correlativamente, a construção de estruturas íntimas e pessoais e de instituições sociais (família, escola, igreja e estado-nação) há muito edificadas tornou-se débil, de contornos pouco perceptíveis.

O questionamento das instituições coletivas/comunitárias família, escola, igreja e estado-nação e a concentração de pessoas em centros urbanos - por questões de oportunidade de emprego ou fruto da divisão mundial do trabalho, em que a cultura do estranho e da desconfiança ocupa o lugar da cultura do vizinho como família e da relação de confiança em que todos conheciam todos, todos tomavam conta de todos e todos eram responsáveis por todos para o bem e para o mal - deixa cada um entregue a si próprio sem vivência de espaço comunitário e, por isso, com principal relevância na infância, sem, ou quase sem, possibilidade de autoaprendizagem e de autoconhecimento (Gatto, 2007), como seria de esperar de quem descobre fazendo por si sob o olhar aparentemente descuidado da comunidade/vizinhança, e de construção de compromisso comunitário.

Nos dias que correm consegue-se mais “familiaridade” com a imagem de uma personalidade mediática do que com o vizinho que mora na porta ao lado. Dissipou-se assim a base das verdades e afirmações plurais; a base da inteligência colectiva para a (re)construção da identidade, da pertença e do perceptível. No seu lugar está hoje o indivíduo-autarquia que pode tudo e não pode nada. No limite poderemos estar perante o retrocesso à animalidade. Atualmente, até nas democracias, os governantes parecem privilegiar ou apenas poder dar mais importância à relação com a economia e finança do que à relação com o “cidadão”. Disto dá conta o comum dos mortais que se sente incapaz de influenciar, por pouco que seja, os partidos, os seus governos e bem assim as respostas aos problemas globais. Verificam-se hoje protestos pelos quatro cantos do mundo. Veja-se o exemplo do Movimento 15-M na Praça Portas do Sol em Madrid, dia 19 de Junho de 2011. Mais de um mês depois do início do acampamento, no Telejornal, na RTP1, um dos manifestantes respondia à repórter Rosa Veloso: “Acredito na democracia e acho que temos de recuperá-la para os cidadãos. Os bancos roubaram-na...”.

Com as Tecnologias de Comunicação via satélite passámos a viver num outro espaço e tempo de confrontação com pré-existências até então ocultas, senão no todo pelo menos em parte,

que, por um lado, nos tornam pelo menos virtualmente mais próximos uns dos outros e, por outro, nos desenraízam, nos desidentificam e nos tiram o sentido de pertença, pelo menos até encontrarmos, no respeito pela diversidade, denominadores comuns à escala global. E quando assim é, tiram-nos o permanente, isto é, as condições de lugar e tempo pessoal de pré-mudança, o tempo de interrupção dos acontecimentos para pensamento e reflexão, para criar o perceptível. Metaforizando, o mundo é uma tela quasi-plana cheia de projeções de filmes sem tempo nem espaço, sem princípio, meio e fim e sem intervalo; o intervalo de encontro. O intervalo que nos permitia desligar do mundo e regressar depois a ele sem notar grandes mudanças, sem sair dele, sem nos sentirmos perdidos e solitários.

É certo que a mudança tem a idade do tempo, antes e depois de nós. Verdadeiramente a permanência no tempo nunca existiu. Apenas existe como construção do ser humano para tornar o efémero deste suportável e assim reconhecê-lo piedade da humanidade¹.

Com efeito, na actividade humana, as fases do ciclo permanência-mudança eram, principalmente até à utilização da tecnologia de comunicação via satélite, mais ou menos evidentes, ou mais ou menos perceptíveis. Contemporaneamente, o ciclo passou a precipitar-se quase em linha recta. A indiciabilidade/incompletude é, mais que nunca, a mensagem da vida. Tudo parece ter um carácter tão abrangente, nos é presente tão holisticamente que parece paralisar qualquer pensamento.

O imperceptível daqui resultante legitima e força, assim, a escolha individual que, dependendo das condições de cada um, pode ser de rutura, de identificação, de resignação, de alheamento/alienação ou de desistência.

Neste contexto, as redes sociais virtuais emergem como espaços, por excelência, de liberdade de expressão e de escolha individual e de inscrição destas, de procura da identidade e da pertença coletivas/comunitárias, de verdades plurais, de denominadores comuns (embora privados da partilha dum mesmo espaço e de um mesmo contexto), de um real dificilmente irreal na sua plenitude, de engenharia pessoal alterativa fruto, principalmente, de dinâmicas societárias², cujas implicações desconhecemos, pese embora saibamos, tenho para mim que

¹ Por humanidade entendo para além do definido nos dicionários gerais, a possibilidade perene de perfeitibilidade humana tributária do projecto utópico do qual emerge o futuro do futuro que, como afirma Marshall McLuhan, é passado, na medida em que é este que determina, ou pelo menos anuncia/enuncia, aquele. Trata-se de uma qualidade que emerge de uma tal hospitalidade no sentido de Emmanuel Levinas (2008). Hospitalidade autoreguladora nas e entre natureza ontológica humana e natureza antropológica humana, sendo esta entendida como ontologia ética daquela. Natureza ontológica humana genialmente revelada por Dostóievski em "Os Irmãos Karamázov" nas personagens/dimensões da natureza humana: Ivan Karamázov - Razão; Dmítri Karamázov - Instinto; e Aleksei Karamázov - Espírito. É a relação distributiva da natureza antropológica humana relativa à natureza ontológica humana que consubstancia o passado, numa maneira tal que a alteridade deste em relação ao outro cognoscente individual e colectivo e ao horizonte sucedâneo se dissipa no próprio passado que é futuro do futuro.

² Alteração de identidades ou estabelecimento de um outro compromisso, de uma outra relação, com o que se é, o que se tem e o onde se está, ambivalência societária tão poética, musical e

sim, que a humanidade precisa de ser tocada. Mas também precisa de ser entendida, num certo sentido Ratzingeriano (Ratzinger, 2005, p. 55), como compreensão da nossa abrangência. E este entendimento é sempre para além do fim da razão possibilidade de razão, porque esta é o seu fermento. Somente pelo esforço da razão se conhece os seus limites e a humanidade se nos apresenta rejuvenescida, renovada ou renascida.

Um exemplo bem recente é o desastre nuclear de Fukushima: uma determinada razão ultrapassou o entendimento. O homem arrumou/acondicionou determinada natureza apurada, numa relação por ele construída inicialmente, que assim obtém vida própria, fechando-a na natureza com uma chave emprestada por esta, ignorando que a natureza tem ela própria dinâmicas que envolvem o homem, uma parte dela, a que este não se pode subtrair autónoma e independentemente e bem assim, muito menos, uma qualquer razão deste.

A razão da natureza é natural. A procura incessante da "*razão natural*" é o destino do homem. Por "*razão natural*"³ considero o tipo de racionalidade⁴ e a atitude orientadora subjacentes a qualquer método de construção de conhecimento, e com esta abrangência de métodos não estou a fugir à crítica, que entendem a procura da razão como um processo contínuo natural cujo objetivo, e de certa maneira teleologia, também natural, é reconhecer a humanidade que está para além da abrangência de qualquer construtor, de qualquer método e de qualquer razão. Não se trata de fugir ao holístico, ao complexo. Não se trata de mutilar e disjuntar o pensamento, nem recusar pensar de maneira complexa. Trata-se de considerar como Edgar Morin (2008) que "[a] complexidade não é a receita que trago, mas o apelo à civilização das ideias" (p. 173). Trata-se, no fundo, de reivindicar a necessidade do homem conseguir pensar sabendo de antemão que para além do seu pensar há muito mais e, por conseguinte, não tem a última palavra sobre o assunto. Para isso o homem vê-se na contingência de "reduzir"⁵ o complexo, na melhor das hipóteses, ao seu complicado para ser

dançadamente interpretada por António Variações em "Estou Além". Ver ainda sobre o argumento societário Curado, J. M. (2011).

³ Não pretendo que o termo "natural" seja relacionado aos mecanismos que privilegiam o útil em detrimento do verdadeiro, por referência à tipologia de Pareto, referida em Boudon (2005, pp. 95-96), que considera que qualquer teoria corresponde a uma das quatro combinações criadas pelos atributos *útil/inútil* e *verdadeiro/falso*, que Boudon (2005, p. 98) afirma serem extremamente poderosos e, de certo modo, «naturais» por serem facilmente compreensíveis.

⁴ Definida aqui como "ecologia da racionalização" que inclui a "ética da racionalização". Este conceito de "ecologia da racionalização" é, por isso, fermento do entendimento ratzingeriano e não excrescência deste. Este conceito de "ecologia da racionalização" pressupõe a hospitalidade dos sentidos que emergem do curso da evolução histórica do conceito de racionalidade. A racionalidade weberiana enquanto definição da atividade económica capitalista (Leite, 2007, p. 31), a racionalidade do sentimento enquanto Juízo de Apreciação que possibilita o exercício da racionalidade nas Artes como defendido por David Best (1996) no seu livro "*A racionalidade do sentimento*" e o testemunho coletivo, são alguns exemplos propositadamente escolhidos por serem mais reveladores da evolução do conceito de racionalidade.

⁵ "Reduzir" não quer significar que por limitações ou imperativos metodológicos, instrumentais, logísticos ou de razão se altere uma dada instância ou matriz original por forma a obter/fabricar soluções, criando toda uma artificialidade evasiva, mas antes pegar no que se nos apresenta e, como projeto, procurar heurísticamente soluções individuais e coletivas mais aceitáveis para a humanidade. Esta alternativa respeita, portanto, a hospitalidade de epistemologias individuais e coletivas.

possível formalizar, concretizar e/ou refletir e assim humanizar o pensamento com a sua subjetividade, a sua percepção, numa palavra, com a sua incompletude.

A precipitação presente no uso das (e nas) designações grandiloquentes/slogans das novas sociedades: sociedade do conhecimento; sociedade em rede; sociedade de informação; etc.; não é mais que a tentativa de capturar o presente no futuro. Estas designações parecem conter o máximo de sobressalto e o mínimo de continuidade (máxima descontinuidade). Uma estratégia que a teoria dos jogos designa por *Maximax* cujas soluções são aproximações satisfatórias subjetivas e que, no limite, dada tal descontinuidade entre o velho e o novo provocam tais desarranjos na estrutura construída das pessoas que estas ignoram o novo ou injuriam os que testemunham a seu favor.

Veja-se, o conceito de sociedade de informação:

A expressão 'Sociedade de Informação' refere-se a um modo de desenvolvimento social e económico em que a aquisição, armazenamento, processamento, valorização, transmissão, distribuição e disseminação de informação conducente à criação de conhecimento e à satisfação das necessidades dos cidadãos e das empresas, desempenham um papel central na actividade económica, na criação de riqueza, na definição da qualidade de vida dos cidadãos e das suas práticas culturais (MCT, 1997, p. 9).

Pondo, por enquanto, de lado a questão da circularidade entre conhecimento e informação e a questão da produção de informação ausente na citação, a expressão "sociedade de informação" é excludente. E é excludente porque nem sequer acomoda a produção de informação e portanto é autofágica, esgota-se a si própria, ou a produção de informação e consequente inteligibilidade é apenas uma possibilidade para minorias. A informação é produto de cada um, não é processável nem transferível como tal. Os processos de aquisição, armazenamento, processamento, valorização, transmissão, distribuição e disseminação de "informação" são capacidades e competências suposta e previamente aprendidas/desenvolvidas, que não podem ser aprendidas/desenvolvidas num mesmo espaço e tempo a velocidades diferentes. Em todo o mundo, no final de 2009, apenas cerca de um quarto da população (1800 milhões de pessoas) utiliza a internet, pelo que o acesso à dita informação, pelo menos por esta via, não era ainda possível (UNCTAD, 2010, p. 22).

Com efeito, essas expressões são representações de *pós-sociedades*, que designo por "*sociedades bolha*", "*sociedades deslocadas*", "*sociedades descentradas*", "*Sociedades atalho*" ou "*Sociedades precoces*", total ou quasi artificialmente/ficcionadamente sobrepostas, deslocadas, descentradas ou extemporâneas das atuais e reais sociedades percebidas, pelo menos, pelas necessidades concretas da humanidade, que pretendem

precipitar, estimular e/ou propulsionar processos e aprendizagens não consolidados e, em muitos casos, nem sequer iniciados ou mesmo conhecidos (de ouvir falar).

Essas representações de *pós-sociedades*, seja por entusiasmo, propriedade, deslumbramento, aproveitamento, interesse ou o que seja, há que reconhecê-lo, decerto têm o substrato pedagógico de fazer andar minimamente as coisas tentando minimizar as diferenças sociais e económicas à escala global, isto por um lado. Por outro, legitimam o avanço continuado dos que antecipada, oportuna ou privilegiadamente as apropriaram para horizontes temporais ulteriores e declaram responsabilidade de todos aprender/desenvolver, num futuro-presente, portanto num curtíssimo espaço de tempo, senão mesmo num não-espaço de tempo, todas as capacidades e competências que fundamentam os saberes, principalmente, o saber ser e saber estar nessas *pós-sociedades*.

Os viventes expurgados da historicidade, das metodologias e dos fundamentos da construção dessas sociedades, constituirão sempre pós-sociedades de excluídos, de nativos e de construtores/proprietários/especializados. Todavia, apesar dos excluídos não se pode negar o êxito pedagógico dessas representações de *pós-sociedades*. E assim sendo, o êxito/sucesso cicatriza a culpa ou como escreve Dietrich Bonhoeffer (2007, p. 58): “A culpa cicatriza no êxito. É um contra-senso censurar ao que teve êxito os seus métodos”.

Também aqui a escolha individual (de intervenção, de alheamento/alienação, de indiferença, de aceitação, de fidelidade⁶ ou de apropriação consciente) tem lugar.

E é esta possibilidade permanente da escolha individual que reclama de cada um ser simultaneamente sujeito/objeto empírico e epistémico. Sujeito/objeto empírico porque sujeito/objeto biográfico, portador e objeto de historicidade, identidade e contextos. Sujeito/objeto epistémico porque portador e objeto de uma noção ou ideia, refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido (Santos & Meneses, 2009, p. 9).

E é nesta circularidade, sujeito/objecto, revelada pela relação cognoscitiva, que funciona a ética - permanentemente reformuladora do ser humano empírico e epistémico de que é feito o par dicotómico sujeito/objecto -que a lucidez, abertura de espírito para a verdade, emerge, permitindo-me as transdisciplinaridades, na forma de autoregulação por simetria axial entre sujeito e objeto, e faz o biográfico humano.

⁶ Por exemplo, de fidelidade à liberdade individual como valor absoluto que impede Nicola, no filme “*A Melhor Juventude*” de Marco Giordana, de se interpor ao, por si pressentido e antecipado, abandono definitivo de Giulia, sua companheira, à autoamputação de tudo o que a vida lhe pode dar: a música, o amor, a filha e o companheiro, por se ter deixado atrair pelo ativismo nas Brigadas Vermelhas.

Mas a possibilidade de escolha individual reclama mais que o biográfico, reclama ao mesmo tempo o distanciamento epistémico que Murcho (2006) define como a noção perante nós mesmos de que podemos estar errados.

E sempre que se pretende firmar no coletivo essa escolha individual, é reclamado também o exercício/exame da escrita que sistematiza o pensamento e favorece a descentração e o distanciamento relativo não ao autor da escolha, porque isso seria retirar as condições para a escolha, mas à própria escolha. Pressuposto que permite reconhecer o relativo e firmar o novo, ou pelo menos a “*expectativa confirmada*”⁷, no coletivo.

Relativamente a este trabalho, a elaboração do objeto de estudo e as opções técnico-metodológicas de abordagem resultam, portanto, do meu percurso biográfico, da minha atitude de distanciamento epistémico e do confronto com narrativas de outros autores e entidades.

Sendo este o meu segundo trabalho de doutoramento - o primeiro foi em Matemática, digo “em Matemática” propositadamente para (com o conhecimento próprio de quem viveu e vive a experiência de estudar e investigar numa área das ciências ditas “duras” e numa área das ciências ditas “moles”) denunciar a artificial distinção/separação entre ciências “*duras*” e “*moles*” que muito tem prejudicado o caráter social e humano universal da ciência e, por conseguinte, contribuído para tornar o mundo mais impercetível com propostas menos inclusivas - não será surpresa que pretenda firmar esse novo, ou pelo menos a “*expectativa confirmada*”, no coletivo, através de um trabalho académico que não dissipe esse novo por sobrejacência da metodologia que impõe, não raras vezes, creio, sem prejuízo de significação, perceber do prefácio⁸ de Isidoro González Gallego em Metodologia Científica de Freixo (2009), muitas vezes trabalhos volumosos, de estrutura e ordenação desconexa e vazia de conceitos, em que chegados ao fim esqueceu-se o que se estuda preocupando-se apenas com o como se estuda. Forçando assim uma arrumação a um contorno fixo aparentemente controlável onde

[r]apidamente, encontramos um ângulo a partir do qual tudo parece estar exactamente no sítio e tira-se um instantâneo; com um tempo de exposição mínimo, antes que mais alguma coisa saia do sítio demasiado visivelmente. Então, de volta à câmara escura para retocar as falhas, fendas e rasgões na estrutura do contorno. Resta apenas publicar a fotografia como se fosse uma representação de como as coisas são na realidade e chamar a atenção para

⁷ Expressão utilizada por Eduardo Lourenço em Lourenço (2005).

⁸ A leitura deste prefácio foi um mero acaso de livraria, assumo esta circunstância, extremamente favorável à confirmação das minhas perceções sobre a sobrejacência da metodologia em relação ao conceito na investigação que desde a primeira hora, mesmo que tal prefácio não existisse, teriam que constar deste prólogo.

como nada encaixa adequadamente em qualquer outra forma (Nozick, 2009, p. 25).

Quero com isto dizer que este trabalho não pretende ser a última palavra sobre o tema, desde logo, como não podia deixar de ser, pelo seu princípio, como de todos os trabalhos, axiomático.

Mas porquê a opção por um trabalho académico? Por duas razões, ambas justificadas natural e primeiramente pela paradoxal motivação que me advém de saber a totalidade e perfetibilidade intangíveis e apesar disso. Uma das razões é, mais de índole prática, procurar melhorar a minha profissionalidade na/pela escola a partir desta. A outra razão prende-se com uma forte convicção, que não pode ser entendida como posse da verdade, de que tenho um contributo novo a dar à escola a partir desta.

Neste sentido, nada melhor do que ser a escola, enquanto academia escolar, como espaço abrangente institucionalmente organizado como o conhecemos, a inscrever esse contributo na sua identidade. Pois trata-se de reconhecer à academia escolar o protagonismo e a capacidade de se autovalorizar e de se autoreformular com o seu produto, sobretudo se este for fruto do seu questionamento último, a sua existência, tal qual a conhecemos atualmente, num movimento do interior para o exterior por antecipação ao movimento contrário.

Creio não correr riscos de grandes dissensos considerar a questão da autovalorização da escola sobremaneira importante, uma questão central.

Este trabalho será o instantâneo, no sentido nozickiano, o tempo dirá se será mais do que isso, que pretende ligar as minhas experiências⁹ e contributos de personalidades e entidades

⁹ Esta nota torna-se necessária tão-só pelo diverso que julgo constituírem as minhas experiências - que pode parecer disperso e conflituante principalmente nos binómios rural/urbano, setor privado/setor público, setor empresarial local e nacional/setor empresarial multinacional e utente/cliente, nomeadamente quanto a interesses, formas de participação laborais, metodologias de organização e de liderança, relação com os públicos-alvo, finalidades e preconceitos ideológicos ou de outra índole - merecedoras, permito-me a ousadia de pensar assim, de um tal compromisso de ligação. Sobretudo porque viver nesse diverso exigiu-me constantemente um esforço de pacificação e/ou hospitalidade através de uma igualmente constante atitude de inclusão. E neste sentido, e somente neste sentido, na certeza porém de que este é apenas o meu referencial e, por isso, vale o que vale, revela-se conveniente apresentar uma síntese do meu percurso que espero, no caso de dúvida, tributária para um eventual benefício desta.

Nasci num meio rural, numa aldeia da Beira Alta, a minha primeira infância aconteceu também na rua, o corredor da aldeia, e no, como lhe chamávamos "Jardim das Freiras". Freiras, irmãs filhas de Maria Auxiliadora de fundador São João Bosco, que fizeram de cada dia de aniversário da morte deste, 31 de janeiro, um dia de festa para as crianças da aldeia, dia em que as crianças comiam o melhor (senão mesmo o) pequeno almoço do ano. Irmãs a quem estou eternamente grato e a quem devo o protagonismo na minha primeira interpretação teatral na Casa do Povo, a "Ágora" do povo da aldeia, que guardava, pendurada na parede de topo direito do palco, a figura, pintada talvez com pouca técnica mas decerto com grande boa vontade, de "O Pensador". Figura que parecia estar sempre a apelar, principalmente nos momentos mais difíceis, ao pensamento. Confesso que foi para mim um tormento estar perante uma plateia de pessoas. Talvez tenha aprendido aqui, mais a meu favor, como deve ser e estar quem está na plateia. Mais tarde percebi também que o como deve ser e estar quem

como proposta de/ao questionamento da Escola Básica e Secundário para a Educação do Futuro.

Espero sinceramente que este trabalho possa merecer apenas o estatuto de contributo livre de preconceitos e/ou de sentimentos conservadores ou progressistas.

está na plateia depende muito de como deve ser e estar quem está no palco. Se esta experiência foi ou não determinante para a minha vida, não sei. Mas importante foi. Agora até poderia não resistir à tentação de ligar estreitamente esta experiência de “ator” à minha profissão docente, mas confesso que nunca a consciencializei assim, portanto a haver ligação acabei agora de despertar para ela. Na aldeia fiz a escola primária ainda durante o Estado Novo. A minha família teve o seu sustento numa pequeníssima indústria familiar, uma oficina quase artesanal, e na agricultura de subsistência. As visitas da biblioteca itinerante da Fundação Calouste Gulbenkian à aldeia foram uma importante motivação e esperança para muitos, ainda hoje guardo o cartão. Licenciiei-me em Matemáticas Aplicadas ramo de Informática. Uma vez licenciado iniciei em 1989 a minha atividade docente no ensino básico e secundário público que nunca interrompi, com participação ininterrupta, desde 1992, em órgãos de gestão intermédia e de topo. Julgo-me de alguma forma conhecedor das dimensões da escola atual, inclusive como avaliado e avaliador. Paralelamente a esta atividade docente, fui, cronologicamente, Analista de Sistemas na Siemens, Analista de Sistemas no Banco Pinto & Sotto Mayor, Assessor Principal de Informática e Organização e Métodos na Câmara Municipal da Covilhã, formador em cursos de formação profissional, docente e posteriormente Subdiretor e Diretor do Instituto Superior de Matemática e Gestão - Fundão. Antes de assumir o cargo de subdiretor obtive a profissionalização em serviço, a pós-graduação em Especialista em Ensino da Matemática e o grau de mestre em Matemática/Educação. Já como diretor, em 2003, obtive o grau de doutor em Matemática. Sou fundador e dirigente do SINPOS - Sindicato Nacional dos Professores/Formadores Pós-graduados. Desde 2007 que exerço em exclusividade a atividade docente no ensino básico e secundário público. Até 2011 fui durante doze anos encarregado de educação, mais de nove no ensino básico e secundário público e quase dois no ensino secundário particular e cooperativo.

Resumo

A Educação do Futuro tem vindo a estar na ordem do dia. Têm sido vários os contributos nesse sentido. Os contributos de Delors e de Morin representam, digamos assim, o pensamento oficial da UNESCO sobre a Educação do Futuro. Todavia, tais contributos precisam de enquadramento na Escola, tendo em conta as dinâmicas que mais têm determinado a sociedade atual. Parece, portanto, fazer todo o sentido colocar a questão: Que Escola Básica e Secundária para a Educação do Futuro?

Com esta questão pretendemos alcançar o objetivo de esboçar um projeto de Escola Básica e Secundária para a Educação do Futuro. Claro está, pode-se sempre questionar uma tal empresa, atendendo à diversidade de caminhos que podem existir nesse sentido. Pese embora saibamos que uma tal diversidade nunca impediu que a Escola existisse e exista. Como tal, este empreendimento se não servir para mais nada, que sirva pelo menos para desbloquear o caminho a outros ou afastar doutras empresas do género.

Para a concretização do objetivo:

- Elaborámos e apresentámos um retrato social, económico, financeiro, político e escolar que nos parece corresponder à atualidade;
- Procedemos a uma meta-análise desse retrato e dissemos dos seus efeitos na escola;
- Fizemos uma interpretação crítica exploratória heurística das propostas de Delors e de Morin, do "Projeto Escola Cidadã" de referencial freiriano e do "Projeto para Uma Ética Mundial" de Hans Küng, e dos seus efeitos na escola;
- Construámos, nesta confluência, um questionário que aplicámos a personalidades e entidades portuguesas com relevante valor social e representativo;
- Utilizámos a análise de conteúdo categorial para análise e interpretação das respostas ao questionário.

Da meta-análise, das interpretações e da análise de conteúdo, identificámos, como estruturantes, e definimos os conceitos de "*Processo heurístico de aprendizagem da informação*", de "*Processo heurístico de construção do conhecimento aprendente*" e de "*Coopetitividade solidária planetária*", e esboçámos um projeto de Escola Básica e Secundária para a Educação do Futuro.

Palavras-chave

Elisão social, racionalidade do compromisso, escola para a educação do futuro, escola aprendente e cidadã planetária, escola família planetária organizada.

Abstract

The Education of the Future has come to be on the agenda. There have been several contributions in that sense. The contributions of Delors and Morin represent, so to speak, the official thinking of UNESCO on the Education of the Future. However, such contributions need a framework in School, taking into account the dynamics that most have determined the current society. It seems, therefore, make sense the question: What Primary and Secondary School for the Education of the Future?

With this issue we intend to achieve the purpose of outlining a project of Primary and Secondary School for the Education of the Future. Of course, one can always to call in question such an undertaking, given the variety of paths that may exist in that sense. Although we know that such diversity never prevented that the school existed and that the school exists. As such, this undertaking if it is not used for anything else, it at least it will serve to unlock the path to others or away from other studies the same genus.

To achieve the goal:

- We have drafted and presented a social, economic, financial, political and scholar portrait which seems to correspond to the present;
- We proceeded to a meta-analysis of that portrait and we said about its effects on school;
- We made a heuristic exploratory critical interpretation of the proposals of Delors and Morin, of the "Project of Citizen School" of the Freirian referential and of the "Project for a Global Ethic" of Hans Küng, and we said about its effects on the school;
- We build, in this confluence, a questionnaire that we applied to Portuguese personalities and entities with relevant social and representative value;
- We used content analysis involving categories for analysis and interpretation of the questionnaire responses.

Of the meta-analysis, interpretations and content analysis, we identified, as structuring, and defined the concepts of "*Heuristic process of learning of the information*", of "*Heuristic process of constructing of the learning knowledge*" and of "*Planetary solidary cooperativeness*", and we sketched a project of Primary and Secondary School for the Education of the Future.

Keywords

Social elision, rationality of the compromise, school for the education of the future, planetary citizen and learning school, organized planetary family school.

Índice

1	História Lead.....	1
1.1	Contexto retard.....	1
1.2	Motivações ou (In)Quietações?	24
1.3	Para quê?	29
1.4	Como fizemos?	31
1.5	Tessitura do trabalho	32
2	Reticulado matricial teórico	35
2.1	Parágrafo introdutório	35
2.2	Reflexos (ou estilhaços ou transfiguras?) na escola	35
2.2.1	Dos efeitos retard do contexto	36
2.2.2	Dos quatro pilares de Delors	43
2.2.3	Dos sete saberes de Morin	52
2.2.4	Do Projeto da Escola Cidadã de referencial freiriano.....	70
2.2.5	Do Projeto para Uma Ética Mundial de Hans Küng.....	76
2.3	(Re)composição concetual	83
3	Metodologia para o estudo acerca das perspetivas de personalidades e entidades portuguesas para a escola para a educação do futuro.....	91
3.1	Objetivos e opções metodológicas.....	91
3.2	Participantes: personalidades e entidades portuguesas.....	93
3.3	Instrumento	95
3.4	Procedimento	97
3.4.1	Organização da investigação	97
3.4.2	Procedimento interpretativo.....	98
4	Resultados sobre as perspetivas de personalidades e entidades portuguesas para a escola para a educação do futuro	100
4.1	Análise de conteúdo e interpretação categorial.....	100
4.1.1	A escola na atualidade	100
4.1.2	O futuro da escola no futuro	101
4.1.3	A escola, a globalização comunicacional e as outras “escolas”	103
4.1.4	A ciência e as tecnologias na escola	104
4.1.5	O perfil do aluno	106
4.1.6	As competências dos docentes.....	107
4.1.7	Os pais/encarregados de educação na e para a escola	108
4.1.8	As competências do pessoal não docente.....	110
4.1.9	A escola e a mudança	112
4.1.10	O projeto de escola para a educação do futuro.....	113
4.1.11	Outros aspetos ou questões relevantes na e para a escola.....	115
4.2	Da solubilidade das interpretações da análise de conteúdo com o quadro concetual	118
5	Discussão e Conclusões: Esboço de um projeto de escola para a educação do futuro ..	121
5.1	Apontamento inicial.....	121
5.2	Conceitos estruturantes	121
5.2.1	Processo heurístico de aprendizagem da informação	121
5.2.2	Processo heurístico de construção do conhecimento aprendente	123
5.2.3	Coopetitividade solidária planetária	125
5.3	Uma reconfiguração da escola	126
5.3.1	Uma escola família planetária organizada	127
5.3.1.1	Uma escola aprendente e cidadã planetária	128
5.3.1.1.1	A ciência e as tecnologias	129
5.3.1.1.2	A mudança	129
5.3.1.1.3	O aluno	130
5.3.1.1.4	Os atores não docentes aprendentes e cidadãos planetários.....	130
5.3.1.1.5	Os pais/encarregados de educação aprendentes e cidadãos planetários	131
5.3.1.1.6	O professor aprendente e cidadão planetário.....	131
5.3.1.1.6.1	Formação inicial.....	132

5.3.1.1.6.2	Caminhada para uma (proto)profissionalidade.....	134
5.3.1.1.6.2.1	Autonomia na heteronomia.....	134
5.3.1.1.6.2.2	Uma estrutura professoral para um conhecimento profissional aprendente	135
5.3.1.1.6.2.3	Desempenho baseado em Planos Individuais de (Proto)profissionalidade	136
5.3.1.1.7	Sobre as linhas orientadoras do currículo e das práticas em contexto de ensino-aprendizagem escolar	137
5.3.1.1.8	Espaço de materialização pedagógica da cidadania planetária.....	139
5.3.1.1.9	Liderança, supervisão e autoregulação	140
5.3.1.1.10	Algumas concretações físicas, instrumentais, organizacionais e funcionais congruentes.....	144
	Referências Bibliográficas/Webgráficas	146
	Anexo - Respostas aos questionários	152
	Índice Remissivo	205

Lista de Figuras

Figura 5-1 - Processo heurístico de construção do conhecimento aprendente	124
---	-----

Lista de Tabelas

Tabela 3-1 - Lista de personalidades convidadas a responder ao questionário e respetivos registos de observações 94

Tabela 3-2 - Lista de entidades convidadas a responder ao questionário e respetivos registos de observações 94

Lista de Acrónimos

ANJE	Associação Nacional de Jovens Empresário
ESA	Entidade Sindical com Anonimato
FNE	Federação Nacional da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
SINPOS	Sindicato Nacional dos Professores e/ou Formadores Pós-Graduados
SIPE	Sindicato Independente de Professores e Educadores
UBI	Universidade da Beira Interior
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

Capítulo 1

1 História Lead

1.1 Contexto retard

“... Propõe, como solução final, a divisão da humanidade em duas partes desiguais. Uma décima parte obtém a liberdade pessoal e um poder ilimitado sobre os restantes nove décimos. Estes têm de perder a personalidade e transformar-se numa espécie de gado, e, infinitamente submissos, atingir, mediante uma série de involuções, uma inocência primitiva, uma espécie de estado de paraíso primitivo, embora trabalhem, aliás. ...”

In Demónios (2008, pág. 378) de Dostoiévski
Editorial Presença

Pretende-se com a designação “Contexto retard” capturar o momento atual que se quer ele próprio indutor de uma aprendizagem reveladora/prospetora - à medida que se vai precisando, integrando e confrontando na vivência do quotidiano - de uma dinâmica de um antes e de um depois que permita construir uma perceção operativa (e, portanto, ativa e mobilizadora) do mundo mais próxima possível do real que habilite prolongadamente à apreensão dos problemas globais e fundamentais e a uma vigilância prolongada dos acontecimentos históricos que se repetem e dos padrões recorrentes e, conseqüentemente, que habilite a uma participação e uma ação individuais e coletivas mais conscientes.

O termo “futuro” contido no tema deste trabalho requer o revisitar de um presente-passado - que se pretende contado numa narrativa referenciada mas inevitavelmente biográfica sobretudo nas escolhas dos acontecimentos e/ou problemas/desafios que para os autores se revelam mais significativos tendo em conta a realidade percecionada relativa à situação em estudo - e um assumir de pontos de vista ou possibilidades relativos a um horizonte temporal vindouro. Pontos de vista que tecidos em conjunto podem revelar-se congruentes, algo contraditórios ou mesmo excludentes por serem também ideais, projetos, esperança, ilusão e utopia. Estamos por isso conscientes que:

A rigor, não se pode falar de educação para o futuro (...) Essa expressão não é mais do que uma metáfora que quer detectar, no melhor dos casos, a insatisfação com o presente e com as mudanças que nele já estão sendo apontadas. Em troca, é importante, sim, analisar as continuidades das “imagens do passado”, as do presente e as suas projecções no futuro (Sacristán, 2000, pp. 38-39).

O excerto acima da obra *Demónios*, também conhecida por "*Os Possessos*", do autor Dostoiévski publicada em 1872, é bem o exemplo da continuidade de uma imagem do passado cujas lúpsulas do presente-passado não descontinuaram e aconselham a considerar a sua projeção no futuro.

A opção por obter perspectivas de personalidades e entidades portuguesas prende-se sobretudo com a visão e qualidade cosmopolitas e universais dessas personalidades e entidades e também, diga-se sem pejo, com a forte intuição motivante de que o papel pioneiro e inovador que Portugal desempenhou neste importante capítulo da evolução do sistema mundial, cujo o intento estratégico lhe valeu o lugar único de primeira potência global com os portugueses dos séculos XV e XVI, se há de revelar mais organizador e unificador no (aparente) caos do estado atual de globalização, desde logo, pela herança de globalização que deixaram a todos os povos pautada, como demonstram Rodrigues e Devezas (2009), por dez ingredientes que fizeram a diferença portuguesa: intento estratégico, vocação globalista, empenhamento científico sistemático, pensar fora da 'caixa', controlo de informação assimétrica, surpresa estratégica, incrementalismo, atitude crítica, inteligência estratégica e improvisação organizacional - que, escrevem os mesmos autores, "(...) giram em torno de cinco elementos nucleares: definição de um desígnio, espírito inovador, utilização sistemática da ciência, improviso e manha estratégica (...)"- e pela, sempre presente ao longo da história de Portugal, sociabilidade, qualidade muito singular dos portugueses, uma das bases mais seguras de educação para a paz e, bem assim, para a família planetária, mostrando o vínculo indissolúvel entre a unidade e a diversidade de tudo o que é humano, às quais estamos associados por essência e vocação (cf. Morin, 1999, pp. 3-4). A propósito, Castells (2007, p. 474) escreveu: "Hoje em dia, as pessoas produzem formas de sociabilidade em vez de seguirem modelos de comportamento (...)", o que parece reforçar a importância da qualidade sociabilidade.

Os contributos de Delors e outros autores datados de 1996¹⁰, de Morin (1999), de Bartolome et al. (2000), de Azevedo (2002) e de Costa Pereira (2007), sobretudo os projetos de Delors¹¹ e de Morin¹² por serem suficientemente abrangentes e traduzirem de alguma forma o pensamento "oficial" da humanidade constituindo-se publicações da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (com a sigla inglesa UNESCO), constituem uma base orientadora para a educação do futuro tendo em conta a caracterização da sociedade do final do século passado. Nesta medida tomaremos estes dois projetos, juntamente com perspectivas

¹⁰ UNESCO (1996). Referimos apenas Delors por questões de economia de escrita. Na verdade, o trabalho (Relatório) é da autoria da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, presidida por Delors, convocada pelo Diretor Geral da UNESCO para refletir sobre a educação e a aprendizagem no século XXI.

¹¹ Este projeto resultou da contribuição de atores de educação de todo o planeta.

¹² O texto foi colocado à consideração de vinte personalidades universitárias e funcionários internacionais.

de personalidades e entidades portuguesas e do autor, como base deste trabalho no que diz respeito à educação para o futuro. Porém, não deixaremos de considerar aquilo que o tempo decorrido, desde a publicação destes dois projetos, até aos nossos dias deixou trazer à luz do dia. Daremos ainda, pela importância complementar, ênfase ao “Projeto da Escola Cidadã” de referencial freiriano por emprestar propostas de práticas necessárias à prática educativa e ao “Projeto para Uma Ética Mundial” de Hans Küng por constituir um caminho racional do compromisso para um ethos mundial.

Sobre as propostas da UNESCO, na nossa perceção, o percurso feito pelos projetos de Delors e de Morin veio confirmar um carácter diminuído mais ao contingencial, por conta das políticas educativas e das práticas educativas, para o primeiro, e um carácter mais sustentável e menos concreto, por conta da inação política, para o segundo. Em linha, aliás, com os enquadramentos temáticos e propósitos da UNESCO aquando da sua solicitação aos autores. O primeiro com o propósito de refletir sobre a educação e a aprendizagem no século XXI e o segundo no quadro do projeto transdisciplinar «educar para um futuro viável». Tais caracteres, podem dever-se ao condicionamento da influência que cada um dos projetos tem na ação política, sobretudo, pelos fatores: exequibilidade, privilegiando-se os conhecimentos operacionais que são facilmente traduzíveis em acções; convergência, privilegiando-se os conhecimentos que são adequados às crenças pré-existentes; e agenda, privilegiando-se os conhecimentos que se integram na agenda estabelecida (Barroso, 2009, p. 1002). Citando o mesmo autor: “a utilização do conhecimento pela política determina o condicionamento político da produção do conhecimento”.

Com efeito, apesar, no caso português que tomamos apenas por referência, do projeto de Delors ter sido, é a nossa perceção¹³, de alguma maneira desvirtuado (e.g., entre outros, no que diz respeito ao desenho e, principalmente, às exigências, à operacionalização e à evidência do valor acrescentado do “*Programa Novas Oportunidades*” sentidas pelos atores e economia real e pressentidas pelo público, de uma maneira geral) pelos executores, pois o sucesso ou insucesso dos projetos/ideais depende sobretudo dos executores, visto que uma coisa é o idealizado/projetado outra é o percebido pela interpretação resultante da tensão entre o autoconhecimento, conciliações e coligações de causas/interesses. Nesta perspetiva,

¹³ Esta hipótese deve-se ao facto do projeto ser suficientemente diretivo e insuficientemente prescritivo para poder ser considerado a origem de determinadas políticas e práticas educativas ou estas uma consequência daquele. Todavia, é legítimo formular a hipótese, e estabelecer desde já a sua adoção que assumimos de ora em diante, pois políticas e práticas educativas, da última década, como: Programa Novas Oportunidades (sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências (escolares, profissionais e outras) adquiridas em diferentes situações de aprendizagem (vida pessoal, social e profissional)); a diversificação da oferta e de percursos formativos (cursos tecnológicos (atualmente instintos), cursos artísticos especializados, cursos profissionais, e, mais recentemente, os Cursos de Educação Formação, PIEF - Programa Integrado de Educação Formação (medida de exceção apresentada como remediação quando tudo o mais falhou) e Percursos Curriculares Alternativos) e as formações pós-secundárias não superiores CET - Cursos de Especialização Tecnológica; podem enquadrar-se nas perspetivas de Delors de educação ao longo da vida, de diversidade da educação secundária, de resposta aos desafios da massificação da via do ensino superior e de luta contra o fracasso escolar.

o projeto continua na sua bondade por realizar, razão pela qual este projeto constituiu uma base para a educação do futuro neste trabalho, não obstante a que vejamos a capacidade de *autoaprendizagem/autoformação*, como uma alternativa, em relação às propostas de Delors, pretendemos nós, mais consistente, sustentável e, por isso, mais libertadora para a aprendizagem e educação ao longo da vida.

Faz, por isso, todo o sentido que quando as propostas de teorias e prática educativas são novas, como é o caso dos projetos de Delors e Morin, os seus autores devam participar diretamente no começo da sua execução e propor a sua generalização apenas se tiverem um sucesso evidente (Flecha & Tortajada, 2000, p. 29). Isto partindo do pressuposto de que a avaliação do sucesso pressupõe um requisito primeiro: dispor-se do tempo suficiente para implementação e avaliação - no caso da educação em Portugal, a ação da tutela, principalmente nos últimos oito anos, tem sido tão prolixa em diplomas que não tem sido possível fazer qualquer avaliação da sua prática. Todavia, o sucesso evidente das teorias e práticas novas pode não chegar, pode parecer/ser simplista. Numa lógica de política e prática informada pela evidência é preciso sobretudo esclarecer, formular problemas e definir alternativas (Levčic & Glatter, 2001, p. 6, citado em Barroso, 2009, p. 990).

Adiantamos, em jeito de antecipação, que, sem prejuízo de mais pormenor posteriormente, claro está, uma tal participação por parte dos autores de novas teorias e práticas remete-nos para um problema prático de índole operacional e logística (e, por via disso, de eventual condicionamento da vontade política) no quadro organizacional, físico, instrumental, funcional e operacional da atual escola¹⁴ básica e secundária: os autores não são inesgotáveis¹⁵ nem omnipresentes. Como fazer então? Há alternativas? A resposta pode ser afirmativa, parece-nos que a supervisão, a adequação das qualificações dos atores e a cooperação, e não apenas a colaboração, (i.e., mais complementaridade do que assistência), entre instituições de ensino e/ou investigação, podem facilitar a aproximação do conhecimento dos autores ao conhecimento dos atores e vice-versa (cf. Barroso, 2009, p. 998).

¹⁴ Não distinguimos entre escola pública e escola privada. “[E]m média nos países da OCDE mais de 90% do ensino básico e secundário e pós-secundário não superior, é público. O financiamento privado é mais evidente no ensino superior, variando de menos de 5% na Dinamarca, Finlândia e Noruega para mais de 75% no Chile e na Coreia (...)” (OECD, 2010a, p. 4).

¹⁵ Para termos uma ideia do potencial, em relação aos docentes, o sistema de ensino básico e secundário de Portugal continental dispunha no ano letivo 2008/2009 de 4,5% de doutores ou mestres e 8,4% de bacharelados no ativo, contra 2,9% de doutores ou mestres e 11,8% de bacharelados ou com outras (não licenciaturas) habilitações no ano letivo 2005/2006. De referir que nas estatísticas do GEPE, a partir do ano letivo 2005/2006 o campo referente ao número de docentes com outras habilitações que não bacharelato, licenciatura, mestrado ou doutoramento aparece vazio, pressupomos, por isso, que deixou de haver docentes nessas condições (GEPE, 2010).

Em face de tudo isto, como tem a Escola Básica e Secundária atual (ocidental, de matriz ocidental, por referencia aos designados países desenvolvidos), cronologicamente mais futura que a educação para o futuro de Delors e Morin, incorporado¹⁶ esta educação para o futuro?

Antes de tentarmos responder à pergunta, devemos dizer que a mesma é colocada à escola ocidental¹⁷ porque a educação do futuro é sobretudo uma preocupação e necessidade do ocidente. A educação do futuro não se revelou ainda uma necessidade aos povos emergentes e aos povos em vias de desenvolvimento. Nos primeiros, porque o crescimento económico que se tem verificado tem vindo em geral a melhorar as condições de vida das populações e, nos segundos, porque não a conhecem. Exceto, claro está, nos meios académicos em que constitui assunto e preocupação e nas pessoas envolvidas por contextos mais planetários, sobretudo nos países emergentes.

A escola ocidental, assim deixam perceber os apelos internacionais à ajuda e desenvolvimento, é um sonho e/ou uma revelação para os povos dos países em vias de desenvolvimento e, parece, funcionar muito bem para os povos dos países emergentes.

Tentando agora responder à pergunta. Apesar dos ideais de Delors e Morin terem sido cronologicamente conhecidos ainda num futuro-passado da escola ocidental, esta tem vindo a fazer a sua operacionalização, sobretudo, de alguns aspetos do ideal de Delors¹⁸, de forma pouco qualificante, global e cidadã tendo em conta:

- as endógenas interações (competições), limitações materiais, instrumentais, organizacionais, corporativas e operacionais da escola, das outras instituições e da economia real;
- as contingências socioeconómicas e socioculturais mais recentes, de que faz parte a volatilidade das ocupações e do mercado de trabalho que exigem adaptabilidade/empregabilidade, nomeadamente, nas sociedades ocidentais;
- as naturezas sistémica/holística e de médio longo prazo que caracteriza os ideais;
- e

¹⁶ No sentido de inscrever, promover e desenvolver um conhecimento capaz de apreender a educação do futuro para nela também inscrever os conhecimentos locais e parciais.

¹⁷ Apesar de sabermos, como refere Justino (2011, p. 33), que “[à] escala global ainda hoje se nota que o processo de difusão do modelo de Estado-nação de génese europeia não deixou de ser acompanhado da difusão e adopção das formas de organização de outros macrossistemas, de que a educação é um exemplo bem característico. No mundo de hoje, a organização dos sistemas nacionais de ensino não apresentam diferenças relevantes. A começar pelo papel do Estado, passando pela organização dos ciclos de ensino e das práticas escolares, para chegar às próprias políticas educativas. Pouco, muito pouco consegue fugir aos padrões internacionais. O conjunto de saberes que ocupam o fundamental do processo de aprendizagem é igualmente muito semelhante: língua materna, língua estrangeira, ciências, matemática, geografia, história, etc., com mais ou menos variações e prioridades relativamente ao conhecimento do próprio país”.

¹⁸ Este “tem vindo a fazer” parece ser de alguma forma corroborado por Grilo (2010a), quando no seu comentário final da sessão de encerramento do fórum “*Pensar a Escola, Preparar o Futuro*”, continua a considerar os pilares da educação do futuro do relatório da UNESCO dirigido por Delors como sendo de relevante importância no papel da escola que é precisa.

- as lógicas dominantes que têm determinado a sociedade (relações de produção, de poder e de experiência, referidas por Castells (2007)) que se reforçaram na última década, logo após a publicação dos ideais, com a tecnologia móvel e os mecanismos de outsourcing e de deslocalização (offshoring), descentrando a escola do seu essencial, envolvendo-a numa luta de incompatibilidades ou quasi-incompatibilidades entre naturezas: a natureza (neo)liberal das lógicas e a natureza mais coletiva e sustentável da escola ocidental e da educação do futuro.

Assim sendo, são estas incompatibilidades, e outras endógenas, que aqui vale a pena contextualizar, para que assim possa ficar mais claro o que pode ser o compromisso da escola ocidental¹⁹ com a educação do futuro e, bem assim, o que esta escola deve ser nessa educação. E é isso que passamos a tentar fazer.

Elegemos o “Good Bye Lenin!”²⁰, a integração da China na OMC (Organização Mundial do Comércio), o surgimento da tecnologia satélite de armazenamento e transporte de dados e de comunicações²¹ e a separação dos mercados financeiros do mercado de trabalho²², como os acontecimentos que mais contribuiram para a *elisão social*^{23,24}. *Elisão social* que está na base da transformação estrutural das relações de produção, de poder e de experiência que caracterizam a nova sociedade atual que é, sobretudo, desinstitucionalizada e desinstitucionalizante; as faladas crise do Estado-nação, crise da/na justiça, crise dos/nos sistemas de proteção social, crise da/na família, crise da/na escola, etc., assim o parecem demonstrar.

As globalizações agenciais desinstitucionalizaram a pessoa e as sociedades e, não obstante terem contribuído inicialmente para reduzir as desigualdades entre países, ao mesmo tempo aumentaram as desigualdades dentro de cada país. Altman (2011, p. 226) escreve mesmo que “[n]as próximas décadas, é provável que a desigualdade aumente tanto entre países como no interior de cada um deles”.

¹⁹ De agora em diante em vez da designação escola ocidental utilizaremos a designação escola.

²⁰ Designação de um filme de 2003 de Wolfgang Becker.

²¹ A utilização desta designação em vez da comumente designação TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação é propositada e será objeto de esclarecimento ulterior.

²² Incluindo a separação dos mercados financeiros e dos mercados de produtos (Altman, 2011, p.168).

²³ Que definimos como a exploração/aproveitamento/utilização, por parte de agentes globais, das fraquezas das instituições sociais constituídas, incumbidas da realização dos ideais humanos, para nelas expandir a sua ação ou evitar, retardar ou diminuir o impacto destas na sua ação.

²⁴ Fenómeno que não se reduz apenas à benignidade do livre trânsito de capitais e às consequências do offshoring descritas por Tedesco (2002, p. 22): “Do ponto de vista económico, a globalização não significa só que os capitais podem mover-se rápida e livremente por todo o planeta. O fenómeno socialmente mais importante é que, como as empresas podem instalar-se em qualquer parte do mundo e manter-se conectadas através de redes de informação, elas tendem a radicar-se ali onde os custos são menores. Esse fenómeno produz o que se denominou “uma espiral descendente de redução de custos sociais”, que tende a debilitar a capacidade dos Estados nacionais para manter os níveis tradicionais de benefícios sociais e de bem-estar (...)”.

A pessoa vive em constante desinstitucionalização política, social, económica, cultural e pessoal. A pessoa, vê-se, assim, a todo o instante, expropriada dos seus objetivos e sem possibilidade de perspetivar quaisquer outros. Deixou de ser possibilidade de se constituir ou ser constituída outorgante em qualquer tipo de compromisso. Passou a ignoto. Todavia, em tom de esperança, Touraine (2005) afirma que “tal combate não está perdido de antemão, porque o sujeito esforça-se por criar instituições e regras de direito que sustentarão a sua liberdade e a sua criatividade. A família e a escola, especialmente, são a aposta dessas batalhas” (p. 239).

A primeira eleição, por representar não apenas o fim do estatismo soviético como instrumento ideológico burocrático político-partidário, mas, e daí tomarmos a designação do filme “Good Bye Lenin!” para designar e situar o acontecimento, também a transição de um ideal coletivista, que, para o bem e para o mal, constitui um património cultural inscrito na história de um povo e de toda a humanidade, para um ideal capitalista que desembocou no capitalismo (neo)liberal atual que Mário Soares (2009) designou, na sua (do capitalismo) fase financeira e especulativa, de economia de casino ou neoliberalismo decadente. A economia do crime global prevista para o século XXI por Castells (2007) está aí. Atente-se no que tem sido possível através das chamadas «transações a descoberto» não reguladas que têm permitido apostar na falência de empresas.

Durante a recente crise económica, um site irlandês chamado Intrade disponibilizava apostas sobre se os fabricantes americanos de automóveis declaravam falência. (...) Ao disponibilizar estas apostas, o site Intrade essencialmente transformou-se numa bolsa para «derivados de crédito», uma categoria que inclui «swaps de risco de incumprimento», cujo uso incorreto contribuiu para causar a recente crise.

Nada torna o paralelo mais claro - biliões de dólares de transações nos mercados financeiros são simplesmente apostas, não investimentos. Os envolvidos apostam na mudança de um número de um dia para o outro sem possuírem seja o que for - uma ação, uma obrigação ou uma hipoteca - que tenha valor intrínseco ou possa dar direito a reivindicar uma parcela de um ativo (Altman, 2011, pp. 201 a 202).

O mesmo parece acontecer relativamente às dívidas soberanas dos Estados-nação, por exemplo, apostando especulativamente no seu incumprimento e daqui resultando toda uma laboração no sentido de que tal possa acontecer sem que os envolvidos sejam titulares de qualquer ativo.

A segunda eleição, - integração da China na OMC - por se revelar uma base de integração global dos mercados, de *offshoring produtivo*²⁵ e de coexistência dos capitalismo de estado e (neo)liberal. Coexistência que, quem sabe?, no futuro, inspire um novo modelo de desenvolvimento económico e social sustentável e inclusivo. Este fenómeno, offshoring, equivale à exportação de empresas e sobre ele Juan Carlos Tedesco escreveu:

O fenómeno socialmente mais importante é que, como as empresas podem instalar-se em qualquer parte do mundo e manter-se conectadas através de redes de informação, elas tendem a radicar-se ali onde os custos são menores (Tedesco, 2002, p. 22).

Farrell (2009) defende que a estratégia de deslocalização ou de offshoring vale a pena ser seguida durante muitos mais anos apontando como uma das vantagens o custo de mão-de-obra mais baixo nos países em desenvolvimento em geral:

A enorme oferta agregada de profissionais competentes disponíveis para serem contratados nos mercados emergentes significa que os seus salários médios se irão manter relativamente baixos no futuro próximo, apesar do que a actual inflação salarial nos pólos concorridos deslocalizados possa sugerir. Considere os engenheiros, a categoria ocupacional com maiores restrições na oferta (...) quando a procura agregada impulsionar o aumento dos salários dos engenheiros na Índia (onde o salário médio é o mais baixo no mundo) dos actuais 12 por cento do nível salarial dos EUA para cerca de 30 por cento, as empresas irão começar a contratar licenciados de muitos outros países - incluindo as Filipinas, a China e o México - onde os salários médios serão menores ou comparáveis. Porque a oferta de engenheiros desses países será suficiente para satisfazer toda a provável procura das operações deslocalizadas das empresas até 2015, tanto quanto conseguimos estimar com razoabilidade, acreditamos que os salários médios dos engenheiros em todos esses países não aumentarão acima do limite de 30 por cento (pp. 120-121).

Porém, a crise de 2008 alterou a lógica das relações internacionais.

A emergência da Ásia para os americanos comuns está cada vez mais associada a perdas de trabalho e a um desafio ao poder americano por parte de uma China cada vez mais confiante. O crash aumentou a consciencialização da

²⁵ Que Friedman (2009, p. 132) define como: "Transferência da produção de determinados serviços [e da produção das empresas] para o estrangeiro - deslocalização (...) Sucede quando uma empresa transfere integralmente uma fábrica, por exemplo, que operava em Canton, Ohio, para Cantão, China. Aí produz exactamente o mesmo produto, da mesma forma, mas com mão-de-obra mais barata, impostos mais baixos, energia subsidiada e despesas com cuidados de saúde mais reduzidas".

vulnerabilidade da economia americana e da dependência do país dos contínuos empréstimos tanto chineses como do Médio Oriente (Rachman, 2011, p. 12).

Também na Europa, as recessões económicas, as dívidas públicas, a crise de dívida contagiosa e, por via disso, o dumping social começam a ser, pelas pessoas comuns, atribuídos também ao offshoring. Todavia, *World of work report 2011*, (ILO, 2011), deixa perceber que as recentes tendências mundiais apontam para não considerar o emprego como fator-chave da recuperação. A preocupação tem sido mais acalmar os mercados financeiros do que alavancar a criação de emprego remunerado. Na prática, lê-se no relatório, “isto significa que o emprego é visto como segunda prioridade face aos objetivos financeiros” (p. IX, tradução nossa). Num apelo à inversão deste curso, Ban Ki-moon, no seu discurso de 3 de novembro de 2011 em Cannes, alerta para o facto de se precisar de pensar a longo prazo para uma mudança, de que chegou a hora de escrever um novo contrato social para o século 21 e que esse contrato deve incluir prioritariamente um Pacto Mundial para o Emprego. Disse ainda:

O desemprego está a crescer em quase toda parte. Mais e mais pessoas jovens não têm emprego e poucas perspectivas de o encontrar. As desigualdades económicas estão a ampliar-se. A Pobreza cresce. É por isso que as pessoas protestam pelos quatro cantos do mundo. Elas estão ansiosas, irritadas e indignadas. Vêem um mundo fora de equilíbrio (UN, 2011b).

O offshoring parece assim revelar-se, por um lado, um contributo da globalização desregulada a contrariar a lógica da soma não nula, ou seja, a lógica do sucesso mútuo desejada por Robert Wright (Rachman, 2011, p. 157) e, ao mesmo tempo, não subsidiário do ideal de globalização de Martin Wolf.

A terceira eleição, - o surgimento da tecnologia satélite de armazenamento e transporte de dados e de comunicações - por ter permitido as quasi-totais imaterialidade e mobilidade dos/nos fluxos de dados e de comunicação dos/nos mercados, a expansão do *outsourcing*²⁶ à escala planetária e muito mais de importante mas que para agora não é relevante. O incentivo principal do outsourcing, tal como do offshoring, é a obtenção de produtos e/ou serviços com o menor custo possível. Assim, sempre que reveste a forma de exportação de trabalho, tem produzido no mundo um efeito semelhante ao do offshoring. Já quando o outsourcing reveste a forma de subcontratação no mesmo território, o impacto negativo nas economias nacionais e locais é menor refletindo-se menos também no social, este efeito

²⁶ Conceito que para Friedman (2009, p. 133) significa “[p]egar numa tarefa específica, mas limitada, que uma empresa realiza internamente (...) e arranjar uma outra empresa que desempenhe exactamente a mesma tarefa e que depois reintegre este trabalho na operação global da primeira empresa [O que equivale, se quisermos, à subcontratação de serviços ou, no caso da construção civil, ao subemprego de obra]”.

poderá ser ainda menor se o subcontratado for nacional e com sede fiscal no mesmo território.

A quarta, e última eleição, - a separação dos mercados financeiros do mercado de trabalho - por estar na base da formação dos mercados financeiros regulado (lícito) e não regulado (ilícito), da especulação financeira (e.g., especulação sobre as dívidas soberanas), dos paraísos fiscais e da, a estes associada, *elisão fiscal*²⁷. Tudo fontes de promoção de mais *economia subterrânea*²⁸ por efeito de sobrecarga tributária da atividade legal, com a consequente *evasão fiscal*²⁹ e respetiva transferência da carga tributária para os contribuintes, e do risco global absorvido pelo trabalho que é local (desemprego³⁰, inflação, transferência da carga tributária para os comuns contribuintes, redução salarial e/ou desproteção social). Paralelamente, os acionistas/investidores desvincularam-se das empresas de produção e dos trabalhadores. Esta desvinculação conduziu a práticas top-down que se têm traduzido, no concreto, em elites que atuam ao nível global disseminando o risco e os trabalhadores sofrem em concreto as consequências com desemprego, redução de salários e/ou desproteção social. Neste sentido, pensamos não descontextualizar o que afirma Tedesco (2002, p. 23): “As elites que actuam em nível global tendem a comportar-se sem compromisso com os destinos das pessoas afectadas pelas consequências da globalização”. Nestas práticas inclui-se também o financiamento do acionista pela empresa (pelo trabalhador/cliente/utente) em vez de ser este a financiar a empresa e a, subjacente, prática de alinhamento dos interesses dos gestores/administradores com os interesses dos acionistas.

A função social do Estado-nação de gerir os riscos (doença, invalidez, perda de emprego, velhice, etc.) dos governados tende a acompanhar a dinâmica de desresponsabilização do capital que é global, no essencial, e do trabalho que é local, como regra (cf. Castells, 2007a, p. 612), e neste sentido o Estado-nação perde legitimidade. Esta perda de legitimidade dos Estados-nação aparece assim associada ao aparecimento de

²⁷ “Respeitando o ordenamento jurídico, o contribuinte faz escolhas que permitem minorar o impacto tributário, evitando, retardando ou diminuindo o pagamento dos impostos. Esta técnica é também conhecida por planeamento fiscal e baseia-se no recurso aos incentivos e benefícios fiscais e à exploração das lacunas na lei (...)” (Martins, 2011a, p. 207).

²⁸ “Economia paralela ou mercado negro com o objectivo de não pagar impostos. Refere-se a actividades legais, como a indústria e os serviços, que não objecto de pagamento de impostos (por retenção não paga ou por evasão e fraude fiscal) ou actividades ilícitas, como o tráfico de armas, narcotráfico, prostituição, branqueamento de capitais e outros negócios provenientes do crime organizado (...)” (Martins, 2011a, p. 207).

²⁹ “É o uso de meios ilícitos para evitar o pagamento de taxas, impostos e outros tributos (...)” (Martins, 2011a, p. 208).

³⁰ Nesta globalização pós-moderna (pós-industrial) a sonhada sociedade de lazer parece estar a emergir como um pesadelo, pois vem sem o contrato de cidadania generalizado e inclusivo do Estado-Providência que foi simultaneamente consequência e condição da modernidade (da industrialização) nos séculos XIX e XX (Candeias, 2009).

diversos défices democráticos entre eles e as forças globais que afectam as vidas dos seus cidadãos. Riscos ambientais, flutuações da economia global, ou mudanças tecnológicas globais não respeitam as fronteiras dos países. Passam ao lado do processo democrático - uma das razões (...) para o declínio da apreciação da democracia nos países onde ela está mais enraizada. (Giddens, 2000, p. 78).

Removidas as fronteiras e as barreiras institucionais representativas das pessoas, estas encontram-se isoladas, desprotegidas e à mercê de esmolos assistencialistas e da boa vontade de outrem ou, segundo Tedesco (Tedesco, 2002, p. 25), de coletividades anónimas, até à sua colonização.

Em face disto, atualmente, vive-se num mundo global paradoxalmente desigual onde tudo se merca e, pior do que isso, em grande medida, se aposta - transaciona descoberta e desreguladamente - de/para lares eletrónicos (desconstrutores dos tradicionais): os Estados-nação, quotas de poluição, como se de caixas de poluição herméticas se tratassem, as democracias, as autocracias, os recursos naturais, as culturas, as demografias, as pessoas e não são todas, apenas aquelas aptas para o mercado intensivo de ideias que marioneta a indústria de capital intensivo que só não substituiu de vez a indústria de mão-de-obra intensiva, e até a mão-de-obra doméstica, porque há, sobretudo na Ásia e na América Latina, um "stock" disponível destas mãos-de-obra a muito baixo custo salarial e social.

Esta última eleição, impõe-nos o dever de nos demorarmos mais para podermos corresponder com clareza ao compromisso da escola para com a educação do futuro. Não porque nos entusiasme mais, mas porque exige mais descodificação e, por isso, mais pormenor e, sobretudo, mais evidências em contexto. A propósito:

Mário Soares escreveu:

Ora o que está podre, a agonizar, é justamente o capitalismo na sua fase financeira e especulativa. É isso que se impõe mudar, regularizando a globalização, acabando com os paraísos fiscais, fonte das maiores especulações, introduzindo regras éticas estritas, preocupações sociais e ambientais e, como disse o «extremista» Sarkozy, no seu discurso de Toulon, «metendo na cadeia os grandes responsáveis pelas falências fraudulentas» (Soares, 2009, p. 97).

João Martins afirma:

Sessenta por cento do comércio mundial é realizado através de transacções internas entre as empresas-mãe e as subsidiárias. É prática habitual deslocalizar filiais para os offshores e a partir daí vender serviços intragrupo para encarecer artificialmente o preço de custo (Martins, 2011, p. 67).

E revela que:

Alex Cobham, antigo professor de Economia na Universidade de Oxford, defende que a fuga aos impostos no comércio internacional e o custo dos incentivos fiscais desnecessários representam 385 mil milhões de dólares em receitas fiscais perdidas pelos países em desenvolvimento, o equivalente a 22 vezes o montante necessário para garantir a educação de todas as crianças do planeta³¹ (Martins, 2011, p. 142).

Sobre a tributação das fortunas, os

dados mostram que 10 por cento dos proprietários mais ricos possuem acima de 70 por cento da riqueza global (Davies et al, 2010.) - e um imposto temporário de 3 por cento sobre a fortuna desses proprietários (similar às propostas recentes na Europa) geraria 4 mil milhões de dólares americanos em receita global em 2010. Só no G20, 3,5 mil milhões de dólares americanos poderiam ser gerados, com a maior parte provenientes dos Estados Unidos (...) Esta receita adicional teria um impacto significativo na redução da dívida, com poucos efeitos adversos no emprego. Por exemplo, os Estados Unidos geraria 1,2 biliões de dólares (o seu nível de dívida pública está em torno de 9 biliões de dólares), a Indonésia geraria 38 mil milhões de dólares americanos (enquanto a sua dívida pública é 18,4 mil milhões de dólares americanos) e a França geraria 258 mil milhões de dólares americanos (com uma dívida pública de 1,8 biliões de dólares americanos). Além disso, um imposto sobre a fortuna seria progressivo e assim poderia servir como um bom instrumento de redistribuição (ILO, 2011, p. 111, tradução nossa).³²

³¹ Pelo conversor do Banco de Portugal, 385 mil milhões de dólares correspondem a cerca de 288 mil milhões de euros à taxa do dia sete de dezembro de dois mil e onze, cerca de 3,7 vezes o montante do empréstimo da Troika a Portugal.

³² 4 mil milhões de dólares correspondem, à taxa do dia 7 de dezembro de 2011, a 3 mil milhões de euros. 3,5 mil milhões de dólares correspondem, à taxa de 7 de Dezembro de 2011, a 2,6 mil milhões de euros.

Sobre a tributação dos ganhos de capital:

O imposto sobre o ganho de capitais é mais controverso. No relatório da OIT (Organização Internacional do Trabalho) são apresentados argumentos que defendem que este tipo de imposto funciona como um desincentivo ao investimento e pode levar a menores ganhos de capital. O mesmo relatório refere evidências empíricas que sugerem que nem sempre se verifica o reinvestimento dos ganhos dos benefícios fiscais e que de facto a ausência de imposto sobre os capitais constitui a criação de oportunidades de evasão fiscal uma vez que por razões de benefícios fiscais os lucros tributáveis são convertidos em investimentos arriscados no mercado de capitais. Segundo o mesmo relatório, este tipo de imposto traria mais justiça ao sistema fiscal, por exemplo,

nos Estados Unidos, "mais da metade dos ativos que podem gerar ganhos de capital tributável são propriedade dos mais ricos, 5 por cento das famílias" (Hungerford, 2010)
(...)

Em 2009, estimava-se que a introdução de uma taxa sobre ganho de capitais na Nova Zelândia criaria nove mil milhões de dólares americanos por ano. Nos Estados Unidos, foi projetado que um aumento nos ganhos de capital e taxas de imposto sobre dividendos de 15 a 20 por cento traria um adicional de 5,4 mil milhões de dólares em 2011, 12,2 mil milhões em 2014 e 19,9 mil milhões em 2019 (ILO, 2011, p. 112, tradução nossa).

Sobre a tributação da atividade e transações financeiras, no mesmo relatório pode ler-se:

Se um imposto sobre transações financeiras fosse aplicado globalmente a uma vasta gama de transações financeiras, iria trazer aos governos uma quantidade bastante significativa de receita. Embora, os estudos revelem que o imposto levaria a um declínio da negociação financeira, Schulmeister (2011) menciona que um imposto sobre transações financeiras de 0,05 por cento para a economia mundial, equivaleria a 1,1 por cento do valor nominal do PIB mundial. A receita seria ainda maior na América do Norte e Europa, entre 1,5 por cento e 1,8 por cento do PIB.
(...)

Usando dados do Fundo Monetário Internacional (FMI) para uma amostra de 15 países da União Europeia, a Comissão Europeia (2010) constatou que a implementação de uma taxa de 5 por cento sobre atividades financeiras geraria entre 11,1 mil milhões de euros e 25,9 mil milhões de euros, dependendo do design do imposto (ILO, 2011, pp. 112;114, tradução nossa).

Sobre o cumprimento das obrigações fiscais e coordenação internacional, a evasão e a elisão fiscais são um problema tanto nos países desenvolvidos como nos países em desenvolvimento que está a necessitar urgentemente de coordenação mundial (ILO, 2011, p. 116).

Ainda no mesmo relatório pode ler-se:

Estima-se que os fluxos financeiros ilícitos de economias em desenvolvimento situam-se entre 850 mil milhões de dólares americanos e 1 milhão de milhões de dólares americanos por ano (Kar e Cartwright-Smith, 2009). Nos países desenvolvidos, este fenómeno atinge um nível prejudicial também muito significativo, o Parlamento Europeu estima que a evasão fiscal custa à Europa entre 200 e 250 mil milhões de euros a cada ano. O mais preocupante é que essa tendência continua a crescer: um estudo mostra que "depósitos de não residentes, que são altamente correlacionadas com a sonegação de impostos em depósitos offshore, cresceram a uma taxa anual de 9 por cento (em termos reais) entre junho de 1996 e junho de 2009 (Hollingshead, 2010).

(...)

A elisão fiscal, em oposição à evasão fiscal (que normalmente é ilegal), engloba inúmeras maneiras legais para reduzir substancialmente os custos fiscais. Uma das técnicas usadas por empresas multinacionais é a de preços de transferência, pela qual as multinacionais ajustam os seus preços internos para que possam transferir lucros offshore para jurisdições de baixos impostos, e transferirem os custos para onde beneficiam de deduções fiscais (Shaxson, 2011). Estima-se que os preços de transferência custam só aos Estados Unidos até 60 mil milhões de dólares por ano (Gravelle, 2010) (ILO, 2011, p. 116, tradução nossa).

Segundo João Pedro Martins em entrevista à Antena 1, em 22 de novembro de 2011, a nível internacional o montante estacionado em paraísos fiscais é de 10 biliões (10 milhões de milhões) de euros e 50 por cento de todo o comércio internacional passa por paraísos fiscais.

Martins (2011, p. 138) escreve também que:

Os centros financeiros offshore têm funcionado como um interface entre a economia lícita e o mundo do crime organizado. As várias modalidades de sonegação fiscal deslocam a carga tributária do capital para o trabalho, contribuindo de forma significativa para aumentar as desigualdades e as injustiças sociais. Os paraísos fiscais distorcem os mercados e constituem um entrave à inovação e ao empreendedorismo, ao mesmo tempo que provocam uma quebra gradual no ritmo do crescimento económico, desviando investimentos dos territórios onde é necessário capital e promovendo um sistema de recompensas sem esforço. Este truque de ilusionismo que faz

desaparecer o dinheiro, sem que os ricos contribuam de forma justa pela utilização dos recursos públicos, é uma das principais causas do crescimento da corrupção que funciona por meio de um conluio entre intermediários financeiros de sector privado e os governos dos países que abrigam as actividades dos paraísos fiscais.

Em referência aos paraísos fiscais como o alvo principal do debate sobre a corrupção, a presidente da Comissão do Desenvolvimento do Parlamento Europeu, Eva Joly, citada por Martins (2011, p. 138), argumenta que “não existe nada mais importante para as pessoas que querem enfrentar a pobreza no mundo do que mapear os fluxos de dinheiro sujo e impor sanções aos territórios que não cooperam com este processo”.

Ainda sobre os paraísos fiscais, Martins (2011, pp. 144-145) afirma que:

A globalização dos paraísos fiscais é um império mais vasto do que a Roma antiga. É um sistema ultrajante que santifica a corrupção e explora os mais pobres de entre os pobres. Muitos empresários, banqueiros e governantes são arrastados para este vício escravizante do dinheiro fácil. Quando homens e mulheres são recompensados pela ganância, a ganância torna-se um factor de corrupção.

(...)

Numa carta enviada aos accionistas, Warren Buffett, considerado o terceiro homem mais rico do mundo depois de Carlos Slim Helú, magnata mexicano das telecomunicações, e de Bill Gates, patrão da Microsoft, escreve: “Quando chove ouro procuramos um balde e não um dedal.”

(...)

Enquanto uma minoria continuar a nadar nas águas da riqueza dos paraísos fiscais, vamos ter sempre uma maioria de pessoas afogadas pela pobreza.

Mesmo depois da crise financeira de 2008, as políticas de baixo custo do dinheiro, promovidas pelos bancos centrais, com o objetivo de ajudar a economia real são aproveitadas (através do *carry trade*³³) para financiamentos de alto risco que podem estar a impulsionar a maior bolha global de ativos (Roubini & Mihm, 2010). Mais uma vez a regulação parece impor-se.

Este processo de *elisão social* tem vindo ao longo do tempo a produzir e/ou construir ineficiência nas instituições legitimada por práticas discursivas³⁴ e, embora em muitos casos

³³ “Num *carry trade*, os investidores contraem empréstimos numa moeda e investem esse capital em lugares onde ele dará um rendimento mais elevado” (Roubini & Mihm, 2010, p. 357).

³⁴ “As práticas discursivas não são pura e simplesmente modos de fabricação de discursos. Ganham corpo em conjuntos técnicos, em instituições, em esquemas de comportamento, em tipos de

com apropriação indevida, por discursos políticos, por trabalhos académicos, por relatórios de instituições supranacionais e pelos media.

Ineficaz, ineficiente e responsável pelo déficit público são alguns dos enunciados centrais utilizados no discurso que designa a crise estrutural do Estado, fortalecendo a dicotomia entre público e privado. O público designa tudo o que é ineficiente, aberto ao desperdício e à corrupção e o privado, por sua vez, remete à esfera da eficiência e da qualidade (Zulke & Nardi, 2009, p. 163).

Robinson dos Santos e António Andrioli afirmam que

O discurso destes [Fundo Monetário Internacional e Banco Mundial] remete para a qualidade total na educação, onde os investimentos e benefícios são projetados e calculados da mesma forma como se procede em uma empresa (s/d, pp. 3-4).

Em face disso, as instituições têm vindo, por um lado, a ser alvo de estudos com objetivos definidos no sentido de confirmar problemas (procura) que legitimem a decisão de fazer o que se quer fazer (oferta) delas/nelas e, por outro, a incorporar soluções (oferta) disponíveis ou que previamente se pretendem implementar ou previamente agendadas antes mesmo da sua falta ser sentida como problema (procura). Com o acentuar das dívidas soberanas e com o seu controlo por parte dos mercados financeiros, ao argumento da ineficiência juntou-se o argumento da insustentabilidade, aprofundando o ciclo da ineficiência-insustentabilidade e o ciclo da procura-oferta/oferta-procura que caracterizam o processo de *elisão social* (cf. Barroso, 2009, pp. 991-1001). Para dar alguns exemplos: instituições públicas com gestão privada, as parcerias público-privadas, a profissionalização dos políticos (maior propensão à dependência pelo poder numa lógica de gestão das carreiras políticas e não de missão de servir o povo), a profissionalização dos dirigentes institucionais (melhor enquadramento na teoria da agência, alinhamento dos interesses do gestor/administrador com os de outros interessados que não os utentes/clientes), a profissionalização das Forças Armadas ou serviço militar voluntário (menos favorável a golpes de estado e a governos militares e a nacionalismos), a criação de formação fora do contexto escolar (dando origem a mercados de formação³⁵) e a profissionalização desespecializada dos docentes. Sobre este último exemplo, Greenspan (2009, pp. 436-437), escreveu:

transmissão e difusão, em formas pedagógicas, que ao mesmo tempo as impõem e as mantêm" (Zulki & Nardi, 2009, p. 162).

³⁵ A propósito, Azevedo (2000, p. 336) afirma que "[o] acréscimo de influência dos empresários na educação e na formação a este nível de ensino [secundário] não tem normalmente um equivalente directo no aumento do seu envolvimento na oferta de lugares de formação, antes se traduz essencialmente na participação mais activa e preponderante na formulação, na aplicação e na

peças cujo saber respeito, e que se encontram em posição privilegiada, queixam-se de que os professores de matemática da minha infância foram substituídos por professores com licenciaturas em educação que com demasiada frequência não possuem qualquer diploma profissional em matemática ou ciências ou mesmo competência no conteúdo da disciplina. Em 2000, por exemplo, cerca de dois quintos dos professores do ensino secundário público não tinham especialização ou conhecimentos genéricos de matemática ou de matérias afins.

(...)

A certificação dos professores (que requer por norma uma licenciatura em educação) tem muito pouco a ver com o facto de um professor ser eficiente.

(...)

O National Council of Teachers of Mathematics acabou por reconhecer, num relatório apresentado em Setembro de 2006, quão fraco se tornara o nosso ensino da matemática e deixou talvez alguma razão para ter esperança, contrariando o seu parecer infeliz de 1989. Com efeito, o relatório anterior recomendava um currículo que abandonava a tónica nas competências matemáticas básicas (multiplicação, divisão, raízes quadradas, etc.) e obrigava os alunos a estudar um vasto leque de tópicos especiais da disciplina. Sempre tive curiosidade em saber como é possível aprender matemática a menos que tenham sólidas bases do essencial e nos concentremos em muito poucos assuntos ao mesmo tempo. Pareceu-me uma tolice pedir às crianças que usassem a sua imaginação antes de saberem o que estavam a imaginar;

Maria do Carmo Vieira fala do

anátema lançado sobre a competência científica de um professor, que a nosso ver constitui a condição *sine qua non* para a transmissão do conhecimento, e que pouco peso tem na definição do «perfil do professor», é, como já dissemos, fruto de teorias que vitimam não só alunos, mas também professores, estes últimos devido à sua deficiente formação científica (Vieira, 2010, p. 18, negrito nosso).

A tendência para o generalismo verifica-se também na linguagem, as ressignificações tendem a ser cada vez mais neutras e a esconderem por debaixo do esmalte dos grandes substantivos abstratos a pessoa em concreto. O termo parentalidade substituiu o termo filiação, utente substituiu os termos doente/paciente, aluno, etc..

avaliação das próprias políticas nacionais, regionais e locais de preparação e de selecção dos jovens para o ingresso posterior no mercado de trabalho”.

Tudo isto está de acordo com a lógica de globalização capitalista. O que é standardizável/massificável é possível ser automatizado ou alvo de outsourcing ou de offshoring e, por isso, pode ser (re)produzido o mais rapidamente possível, ao mais baixo custo possível e comercializado com o maior lucro possível.

A escola tem-se revelado fisicamente imune ao offshoring, não tem sido possível deslocalizar uma escola, por exemplo, de Portugal para a China. Todavia assiste-se à “deslocalização” onshoring (dentro do território nacional ou regional) da escola por questões demográficas, claro, associadas à desigualdade social, financeira, económica e competitiva dentro dos países e entre países, ou seja, associadas à sociedade desinstitucionalizada/desinstitucionalizante, ou ainda, por outras palavras, associadas à globalização que para Mário Soares (2009, p. 97) se impõe regular.

Também o e-learning (uma forma de outsourcing e até de offshoring) não tem substituído a escola; a telescola foi a modalidade de ensino a distância mais próxima do e-learning, mas não se pode dizer que substituiu a escola. A telescola funcionava no contexto da educação formal em sala de aula, com horário e com orientação presencial de um docente/monitor que orientava as atividades e os trabalhos dos alunos.

Esta impossibilidade de proceder ao offshoring da escola, neste quadro da globalização desregulada, faz com que esta satélize e seja satélite de um conjunto de atividades sociais, culturais, económicas, partidárias e institucionais (incluindo a instituição família) de grande exposição aos efeitos da *elisão social*. A escola vê-se, assim, confrontada com o impacto dos efeitos da *elisão social*:

- sobre si enquanto instituição per si: instabilidade laboral; redução orçamental com impacto na sua atividade; obsolescência legislativa refletora da crise do Estado Social e do Estado-nação que à medida que procura redefinir-se e redimensionar-se, num quadro de grande (i)mediatismo e de globalização desregulada, deposita na escola os fracassos das suas políticas, e a cada novo fracasso (incerteza) faz corresponder uma “nova escola” com nova(s) disciplina(s)/conteúdo(s) (ou nova instabilidade nos currículos não disciplinares), ou seja, a cada novo fracasso faz corresponder uma escola sempre (neo)multifuncional, com reflexos negativos nas capacidades e práticas de auto e hetero avaliação/regulação da ação da escola;
- sobre as atividades que gravitam à sua volta e que projetam e exportam para a escola os problemas da pobreza, desvinculação familiar, desemprego, desvinculação laboral e social, imigração, emigração.

Porém, no que toca ao outsourcing, alguns dos serviços da escola têm sido subcontratados (alimentação, segurança, auditoria interna/avaliação interna, apoio tecnológico, e.g.). Reforçando o que foi dito a propósito do e-learning, ou outras modalidades de ensino a distância, que poderiam apresentar-se como uma possibilidade de outsourcing, até ao momento não o foram ou não têm conseguido sê-lo.

Assim, relativamente ao offshoring e ao outsourcing a escola revela ter na sua natureza globallocalidade - a qualidade de ser local no global. E perante a globalização desregulada que por natureza assimetra(ou) e induz(iu) a crise do Estado-nação e, conseqüentemente, a crise da democracia política, extinguindo o espaço de cidadania individual e coletiva tão reclamado pelos quatro cantos do mundo, parece ser uma comunidade de “resistência” à segmentação do mundo em excluídos e não excluídos e ao associal que igualiza interesses diferentes e representa o interesse global, inscrevendo a identidade local na construção de uma comunidade global. Uma comunidade, portanto, impossível de espartilhar por quaisquer redimensionamentos e/ou redefinições do Estado-nação, pois este será sempre ou demasiado grande para governar o local ou tão pequeno quanto o local. Em suma, uma comunidade que constrói e promove um conhecimento que reconhece e inscreve o local no global e o global no local (cf. Castells, 2007; Tedesco, 2002; & Morin, 2002). Parece-nos. Se assim não é, deverá sê-lo. Pois, para Ban Ki-moon, a questão não é mais sobre um bebé ou uma geração, mas sim sobre toda a humanidade (UN, 2011).

Esta expressão de Ban Ki-moon faz ainda mais sentido quando se sabe que a corrupção está associada a grandes desigualdades sociais, é isso, sem dúvida, que representa a correlação entre o IDH - Índice de Desenvolvimento Humano e o IPC - Índice de Perceção da Corrupção. Nos países com IDH baixo corresponde um IPC alto. Os países do ocidente têm um IDH elevado ou muito elevado, enquanto que, por exemplo, os países emergentes (Brasil, Rússia, Índia, China, África do Sul) tinham em 2011 um IDH³⁶ médio de 0,665 que corresponde ao IDH médio mundial, mas a continuar a verificar-se o aprofundamento do dumping social e ecológico e o acentuar das desigualdades sociais, a propensão para a corrupção provavelmente aumentará. E por esta via estará à vista o ciclo da corrupção, a mais corrupção corresponde mais corrupção. Perante a desigualdade de oportunidades e o conseqüente afrouxamento dos valores pessoais, a pessoa fica mais exposta e/ou refém do agente corrupto. E nesta condição, conhecer o agente corruptor certo é o método mais adequado para obter ou aceder ao que se pretende. O mais corrupto é o melhor, passa a ser o exemplo a seguir e conquistar. Para o corrupto um direito do outro passa a ser um favor seu. Os estudos revelam que a corrupção desfavorece ainda mais os desfavorecidos. A corruptela e o pequeno tráfico de influência não funciona como uma forma de redistribuição compensatória favorável aos

³⁶ O IDH é um índice composto que mede as realizações em três dimensões básicas do desenvolvimento humano - uma vida longa e saudável (indicador: Esperança de vida à nascença), o conhecimento (indicadores: Média de anos de escolaridade e Anos de escolaridade esperados) e um padrão de vida digno (indicador: Rendimento Nacional Bruto per capita) (PNUD, 2011).

desfavorecidos, na medida em que estes não possuem redes de apoio familiares e de amigos com capital cultural e económico. O caso de Strauss Kan, por exemplo, e sem que se possa retirar deste exemplo qualquer juízo de valor, a troca de uma caução de 7 milhões de dólares obteve a liberdade condicional, montante que não está ao alcance do comum dos mortais, demonstra bem como a justiça tem um preço, não é para todos. Este é, muitas vezes, utilizado como mecanismo dilatatório de ganhos, mais não seja imateriais, que não está ao alcance de qualquer um. A corrupção funciona com a impunidade. Isso leva a população a não considerar a essência da democracia e da justiça, além do próprio cidadão se tornar um corrupto (PNUD, 2011; & Sousa, 2011). E isto é anti-cidadania, o contrário do que a escola deve ser, construir e promover.

A globalização atual é assimétrica e polarizadora. Aprofundou, ao contrário do que defendia Martin Wolf, as desigualdades económicas e sociais. Segmentou mais o mundo e hierarquizou socialmente. O extremo dos ricos e poderosos (os excecionados da expressão de Eduardo Lourenço "*A História humana está sem sujeito*"³⁷, os um por cento denunciados nos protestos recentes mundiais) e o extremo dos mil milhões muito pobres referidos por Ban Ki-moon (2011) em conferência de imprensa de 31 de outubro de 2011 a propósito da comemoração do nascimento do habitante sete mil milhões. No primeiro, temos a finança subterrânea sem rosto que governa o mundo, os jogadores, no sentido dostoiévskiano³⁸, aqueles que têm condições para desfrutar e tirar prazer do jogo e que jogam também para isso mesmo, jogam tudo sem preocupações para voltar a jogar o jogo da especulação e da fuga aos impostos. No segundo, os que vivem excluídos, os descartados, os que não têm a menor capacidade de mobilização. No meio, temos, marionetados pelos primeiros, os que seguram os dois extremos: os trabalhadores genéricos, permanentemente ameaçados com o desemprego, sem nenhuma capacidade de reprogramar, que não pressupõem a incorporação de informação e conhecimento para além da capacidade de receber e executar sinais, que podem, portanto, ser substituídos por máquinas ou por outro corpo em qualquer parte do mundo; os trabalhadores autoprogramáveis que adquirem capacidade para uma redefinição constante das especialidades necessárias a determinada tarefa e para o acesso a fontes de aprendizagem dessas qualificações especializadas; e os trabalhadores com grande mobilidade, que podem escolher onde querem estar espacial e temporalmente no planeta, altamente qualificados a trabalhar com produtos intangíveis, já que terão de o fazer através de redes digitais móveis (Castells, 2007, pp. 464 - 465; & Altman, 2011, pp. 171 - 172).

Esta globalização tem vindo também a resultar num jogo de soma nula, senão mesmo negativa, quanto ao combate concertado dos problemas climáticos. Peter Kent, ministro do ambiente canadiano, a propósito das mudanças climáticas, acabou de anunciar publicamente o abandono pelo Canadá do protocolo de Quioto por entender que este não funciona porque

³⁷ Expressão utilizada por Eduardo Lourenço em entrevista à revista VISÃO de 22 de dezembro de 2011.

³⁸ "*O Jogador*", obra de 1866 do autor Fiodor Dostoiévski.

não representa uma solução global, pois os dois maiores emissores de CO₂, Estados Unidos e China, não são abrangidos pelo mesmo. A lógica de soma zero, na qual o lucro de um país equivale à perda do outro, impediu que as nações chegassem a acordo no combate às alterações climáticas e continua por detrás de outros problemas internacionais, como o da guerra no Afeganistão ou o do acesso às reservas de energia, água e alimentos (Rachman, 2011).

Mas perante tudo isto a escola tem virado costas a si mesma, em alguns aspetos num comportamento autodestrutivo ou autofágico e, até, esquizofrénico como dissociação da ação e do pensamento. A escola não se tem valorizado a si mesma. Não tem valorizado o seu “produto”. À parte do que se refere às implícitas diferenças de tipos de subsistemas, como diz Justino (2010, p. 98): “Nos sistemas educativos, em especial com forte peso de serviço público, as regras da oferta e da procura são completamente diferentes. A educação é mesmo um exemplo de não mercado e a recompensa do agente inovador nem sempre existe”. O relatório *Education at a Glance* de 2011 da OCDE, revela que o melhoramento das habilitações académicas para além do mínimo exigido para a docência, resulta apenas em prémios financeiros (nalguns casos através de bonificação de tempo de serviço para a progressão que se vai diluindo/perdendo ao longo da carreira) e/ou redução do número de horas e não em possibilidade de preferência em concursos para o exercício docente, nem em diferenciação de categorias ou de acesso a topos de carreira, nem em possibilidade de exercício de funções diferenciadas (OECD, 2011, pp. 410-411). E, no entanto, a escola organiza-se também, para não falarmos em desempenhos e contributos diferenciados, num quadro de funções diferenciadas. Por exemplo, no caso português, a avaliação do desempenho docente pelos pares, as coordenações de grupos e/ou departamentos curriculares, etc.. Este facto, impede ou, pelo menos, torna mais difícil a aproximação do conhecimento dos autores ao conhecimento dos atores e vice-versa (cf. Barroso, 2009, p. 998). A dificuldade e resistência à incorporação do novo, parece ser uma sua resultante ou consequência. É portanto evidente a possibilidade de desmotivação profissional e de desaproveitamento de todo um potencial de conhecimento e qualificações. O que nos atuais tempos que descrevemos, da incerteza, da “hiperciência”, do hipertexto e da compressão dos currículos para níveis de ensino precedentes, se não é, pelo menos parece uma contradição. Neste aspeto, a escola parece ser uma *não escola*.

Uma outra contradição, embora mais aparente porque de facto é mais um desafio, reside nos efeitos na escola da cultura da virtualidade real construída pela sociedade em rede de que fala Castells (2007, pp. 475-476). As tecnologias de imagem e comunicação móvel alteraram os processos quotidianos de memorização, planeamento/organização, sequencialização e concentração/atenção, processos fundamentais para a escola. Num simples telemóvel memoriza-se quase tudo o que se quer memorizar podendo-se recuperar acedendo-lhe a qualquer momento onde quer que se esteja. Hoje, dificilmente, se memorizam números de

telefone. E porquê? Porque estão no telemóvel. Portanto, o exercício de memorizar é menos frequente e, por isso, perdeu importância. Com um telemóvel, a qualquer momento se marca e desmarca um encontro. Já não é preciso planear e desplanear antecipada e organizadamente como era antes do telemóvel. As tecnologias de armazenamento e transporte de dados e de comunicação permitem estar ao mesmo tempo em vários espaços e num mesmo espaço em vários tempos; em que todos os acontecimentos e/ou expressões são instantâneos ou não apresentam uma sequência previsível. Tudo isto exige menos concentração, pois se memorizamos menos concentramo-nos menos, se podemos planear e desplanear a todo o momento preocupamo-nos, organizamo-nos e concentramo-nos menos e se podemos não dar continuidade concentramo-nos menos.

Também o facto de que a mais escolaridade e qualificações corresponde mais e melhor emprego parece ser desmentido por Ban Ki-moon quando diz que o desemprego dos jovens está a aumentar quase por toda a parte e são poucas as perspectivas de o encontrar e, por isso, pede um pacto mundial para o emprego (UN, 2011b). As razões principais já foram aqui expostas, sabe-se que em tempos de crise económica e, sobretudo, financeira quando esta determina a aquela, as oportunidades de emprego diminuem e, conseqüentemente, a permanência na escola aumenta. Não obstante, a escola tem agora a missão de preparar para a vida ativa e retardar a entrada na vida ativa. Esta parece ser mais uma contradição, embora, pensamos nós, mais de contingência.

Este é o mundo de terríveis contradições de que fala Ban Ki-moon (UN, 2011a). Um mundo de irracionalidades. Não adianta fazer a apologia da repressão nem da libertação da ambição humana: A história recente da humanidade mostra-nos que,

apesar das sociedades se terem construído sobre modelos religiosos e terem vivido o resultado do conformismo das ideologias e da imanência, o que significa esperar do mundo a redenção, a liberdade e a esperança (Monteiro, 2006a).

A ambição, os condicionalismos últimos da existência humana e as necessidades e carências humanas (Küng, 1996, p.98) são intrínsecas à condição humana caracterizada pela contradição e estranheza do comportamento humano por se tratar, como define sublimemente Hannah Arendt em "*A condição humana*", de condição que tende a suprir a existência através de formas de vida que o homem impõe a si mesmo para sobreviver.

Nesta medida, a antropologia humana aconselha a que sempre que se pensa em privar alguém de condição para a sua sobrevivência se deva antecipadamente e em diálogo criar alternativa aceitável e viável. Para que se perceba, o autor deste trabalho em visita, no pino do verão, a

uma aldeia portuguesa, em conversa com moradores, depois de ter perguntado se tinha havido muitos incêndios por lá, obteve como resposta: “*Nem por isso, mas os fogos também são precisos.*”. E a justificação que obteve quando perguntou o porquê de os incêndios serem precisos, foi simples: “*Então como é que nos aquecemos aqui no inverno?! Isto agora aqui não se pode tocar em nada! É tudo do parque natural!*”.

A escola, não estando ameaçada na sua existência, assim o declaram a nossa realidade apresentada e a literatura consultada, precisa de se refundamentar para desconstruir essas irracionalidades e construir a racionalidade que propomos no prólogo, para a qual o “*Projecto para Uma Ética Mundial*” de Hans Küng (1996) é um caminho racional do compromisso. Construir, portanto, sobre continuidades, para que a escola possa ser a escola do futuro do futuro que é passado como foi referido no prólogo. Refundamentar que deve ligar o que é ao que deve ser, tomando por base, principalmente, como foi avançado, as propostas de Jacques Delors e Edgar Morin, o Projeto de Escola Cidadã de referencial freiriano, o que foi dito até aqui, as respostas às dez questões que constituem a parte empírica deste trabalho e a nossa percepção.

Porém, parece ser possível, para já, sob a primazia do sistémico, da sustentabilidade, da humanidade, com base no que foi exposto, refundamentar a escola na coerência de sete fundamentos:

- Eleger o ensino³⁹ e o estudo⁴⁰ como meios e a autoaprendizagem como meio e como fim para a sustentabilidade do conhecimento sistémico e do desenvolvimento pessoal e comunitário planetários;
- Integrar nos currículos e/ou nas práticas de desenvolvimento destes, os interligados conhecimento do conhecimento (metaconhecimento) e a meta-aprendizagem, consubstanciados nas relações de experiência e práticas quotidianas;
- Mobilizar o conhecimento⁴¹ aprendente para a(o) promoção/fomento e construção da Economia Biónica Construtiva e da Economia Social. A primeira definida como

desenvolvimento pela descoberta de processos, técnicas e novos princípios aplicáveis à tecnologia a partir da reavaliação da capacidade

³⁹ “Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa (...) Foi socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível - depois, preciso - trabalhar maneiras, caminhos métodos de ensinar” (Freire, 1998, p. 26).

⁴⁰ Respeitante a toda a atividade acompanhada ou pessoal (solitária) de planeamento, organização, consolidação do conhecimento aprendente includente que envolve a interação e retroação no anel, que já antecipamos, “*conativar <->ver/observar<->fazer<->ensinar<->avaliar/ajuizar/refletir*”.

⁴¹ Referimo-nos ao conhecimento includente que inclui também os saberes (conhecimento prático e aplicacional, pessoal, interpessoal, cultural e espiritual).

que a Natureza tem de construir com economia ambiental, com economia cultural, com economia social, com simplicidade e com otimização [adequação] (Monteiro, 2006b).

E a segunda inspirada no modelo experimentado de Empresa Social⁴² de Muhammad Yunus (2011);

- Eleger a prática da civilidade, pelo exemplo, para construir e desenvolver a cidadania plena e planetária (ou pelo menos complexa referida em Estêvão (2006, p. 43));
- Promover a cultura da verdade coletiva/comunitária construindo-a na conciliação judiciosa das verdades individuais;
- Constituir-se um espaço de construção de relações reais de experiência entre diferentes, ecológica, cultural, artística, desportiva, lúdica, democrática,
- Constituir-se um espaço de organização aprendente que se autoregula e autoreformula numa liderança descentrada polimórfica⁴³ aprendente.

Pensamos nós que a coerência destes fundamentos poderá contribuir para abrir clareiras à luz da mudança e esperança que a sociedade necessita.

1.2 Motivações ou (In)Quietações?

Já foi dito do porquê da opção por um trabalho académico aludindo indiretamente a motivações/(in)quietações. Contudo, aqui exige-se mais demora. A motivação para este trabalho é sobretudo pessoal, do foro da profissionalidade pessoal, e por isso, a abordagem deve ser escrita na primeira pessoa do singular. A necessidade de tratar este tema impôs-se-me naturalmente, ou melhor, foi-se-me impondo, e eu fiz dela um compromisso que estabeleci comigo próprio. A escola nunca me pediu nem nunca me fez sentir que precisasse, pelo menos imperativamente, de empreender este esforço. E a instituição que acolheu este trabalho fê-lo essencialmente pelo projeto em si, mas se se entender que ao acolher o projeto acolheu a motivação pessoal, então o “eu” que se leia “nós”, tenho todo o gosto.

Sinceramente, não tendo condições de futuro que possam sustentar por completo o contrário, tenho obrigação de saber que este trabalho encerra em si utopia e por isso resulta simultânea e alternadamente de (i)motivações, (in)satisfações e (in)quietações, mais destas últimas julgo, que passo a corporizar num conjunto de interrogações/interpelações. Espero que não

⁴² Empresa que tem como objetivo, segundo Yunus (2011, p. 29), “a resolução de um problema social usando métodos próprios das empresas, incluindo a produção e a venda de produtos ou de serviços”.

⁴³ Liderança descentrada polimórfica, conforme Sanches (2009, p. 106).

me escape mais alguma porque se escapar(em), mais à frente, assim o espero, se irá dar por falta dela(s).

É possível saber quem somos todos, sem saber quem somos cada um, quem somos nós? É possível conhecer o todo sem conhecer as partes?

É possível uma escola para a escola que há em cada um?

É possível a escola apreender um mundo e um planeta perceptíveis para o mundo e para o planeta que há em cada um?

É possível uma escola emancipada e emancipadora? Com que autonomia na globalização? E com que heteronomia⁴⁴ na globalização?

É possível a globalidade na escola, sem apreender os principais desafios globais, as globalizações, a sociedade no todo e as dinâmicas das globalizações?

É possível a escola potencializar a aprendizagem das diversas formas através das quais a humanidade pode ser negada, omitida ou promovida? É possível uma escola para a racionalidade que definimos?

Deve a escola ser protagonista e/ou protagonizada na e pela mudança?

A escola tal como se encontra tem espaço para existir ou coexistir tendo em conta, principalmente, a globalização comunicacional, a existência das escolas mediática, as escolas de contingência, o ensino a distância e outros contextos de formação?

A escola tal como se encontra tem condições para existir nos desafios, nas globalizações, na diversidade pessoal e familiar?

⁴⁴ Entendemos heteronomia não como fator de impedimento ou de ofuscação da autonomia mas como relação com cada outro(a), com os/as outros(as), com o mundo, com o planeta, com o cosmos, sem a qual a autonomia não se cria, constrói e desenvolve ou regenera. A autonomia como pressuposto para a construção e desenvolvimento de uma verdade mais coletiva requer ficar no silêncio para que cada um se confronte com a sua própria existência e/ou escute o(s) outro(s) confrontando-se com a existência deste(s) na sua existência, requer responsabilidade na liberdade democrática, na cidadania planetária e, portanto, na heteronomia. Condições de que depende a autonomia e que dependem do exercício desta. Sem heteronomia, sem relação com cada outro(a), com os/as outros(as), com o mundo, com o planeta e com o cosmos, a autonomia não faz qualquer sentido; seria mais grupo fechado, ilha, anomia ..., possibilidade de corrupção, ou pelo menos de corruptela, de caciquismo, de despotismo, de autismo, visão, estratégia e ação redutoras, etc.. Em suma, podemos dizer que as exigências que se colocam à liberdade de cada um(a) são as mesmas que se colocam à autonomia de cada um(a). De um modo geral, os efeitos da complexidade e interdependência planetárias fazem sentir quase em tempo real qualquer desequilíbrio no binómio auto/hetero. Aliás, a humanidade comunidade destino planetária de Morin (2002) não é possível sem a existência simultânea do auto e do hetero.

Que docentes na e para a escola básica e secundária para a educação do futuro?

Que pais/encarregados de educação na e para a escola básica e secundária para a educação do futuro?

É possível transformar o avanço do conhecimento num instrumento, não de distinção, mas de promoção do género humano?

É possível conciliar a competição incentivadora com a cooperação fortificante e com a solidariedade que promove a união entre todos?

É possível uma escola de continuidades que conciliem o avanço dos conhecimentos e capacidade de assimilação de cada um?

Porque é que tudo que é habilitação académica para além do requisito mínimo não é necessário mas sim uma espécie de capricho pessoal? Mais conhecimento não é necessário? Numa altura em que o conhecimento científico é cada vez mais temporal e, portanto, o conhecimento fundamental mais compacto, vasto, abrangente e horizontal, o requisito mínimo de formação inicial é suficiente para trinta ou quarenta anos de docência?

Porque é que os docentes doutorados não devem dizer aos seus alunos que o são no que ensinam? Pode não ser motivante para os alunos?

Porque é que a formação contínua tem que estar limitada no tempo, no espaço, na oferta de formação e de formadores?

Porque é que os docentes são obrigados a fazer formação se não a precisam ou se têm capacidade de autoaprendizagem/autoformação?

Porque é que nos questionários que chegam à escola, no âmbito de trabalhos de pós-graduação e de projetos de investigação - embora agora, mas muito recentemente, já aconteça com menos frequência - os doutorados não constam das opções?

Como se pode ensinar/aprender sem conteúdo?

Como é que uma abordagem e/ou desenvolvimento de um conteúdo disciplinar e/ou de um objeto de aprendizagem disciplinar podem ser avaliados como não fazendo parte do saber científico?

Como é que os alunos podem valorizar a escola se o(s) seu(s) docente(s) é(são) avaliado(s) em sala de aula por docente(s) com menos habilitações escolares?

Como é que os alunos podem valorizar a escola se percebem que mais vale conhecer a pessoa certa do que perder tempo a estudar?

Porque é que os docentes não têm espaços próprios seus de estudo na escola? É suposto terem, à sua conta, as condições de estudo em casa?

Porque é que os acervos das bibliotecas escolares raramente têm em conta as necessidades dos docentes?

Porque é que um docente profissionalizado, com estudos feitos em organização e administração escolar, administração educativa, supervisão pedagógica, desenvolvimento curricular, etc., não pode ser candidato à liderança (de topo) de uma escola? Os currículos dos cursos destas especialidades não diferem muito dos estudos mencionados?

Porque é que tem de continuar a ser apenas uma possibilidade os alunos terem acesso ao conhecimento do conhecimento disciplinar?

Porque é que tem de continuar a ser apenas uma possibilidade os alunos terem acesso ao conhecimento horizontal, ou seja, ao conhecimento interdisciplinar, multidisciplinar e transdisciplinar?

Como é que formações de sessenta horas, ou cursos sem graduação, podem substituir cursos longos e avançados de graduação?

Porque é que se faz esta pergunta a um dirigente sindical: *Não teme serem considerados elitistas por só admitirem pós-graduados?* É possível pensar que o conhecimento sucedâneo exclua ou ameace o conhecimento prévio? Faz mais sentido nivelar por baixo ou promover a inclusão?

É possível criar/construir conteúdos e objetos de aprendizagem sem se ser autor? Ou não é preciso criar/construir conteúdos e objetos de aprendizagem?

É possível construir sequências didáticas significativas sem autoconhecimento, sem autodidatismo, sem um amplo e profundo conhecimento vertical e horizontal dos conteúdos curriculares, sem cultura dialógica, tecnológica e aplicacional que possa potenciar, evidenciar e mobilizar as mundividências, as experiências quotidianas e as várias inteligências nos alunos?

É possível criar instrumentos e conteúdos de avaliação (auto e hetero avaliação e auto e hetero regulação) sem ser autor? Ou não é preciso criar instrumentos de avaliação?

É suposto o docente ser o manual dos manuais. É possível o docente ser o manual dos manuais sem ser autor? Ou basta existir um dossiê pedagógico que todos os docentes utilizam em todas as escolas e em qualquer parte?

Faz sentido formar profissionais de educação generalistas quando se lhe exige, simultaneamente, mais concreto (contexto) para o conhecimento fundamental e mais conhecimento disciplinar vertical para mais conhecimento horizontal?

É possível passar de mero utilizador a criador, a autor de conteúdos e objetos de aprendizagem, sem tempo e sem espaço próprios?

É possível construir autores sem autores?

É possível autoria significativa sem cultura sistémica?

É possível especializar sem especialistas?

É possível a existência real do saber pedagógico sem o saber científico?

O autor não é preciso na escola básica e secundária?

É possível liderar sem lideranças?

É possível liderar sem dar o exemplo?

É possível ser líder sem ser autor?

É possível a supervisão (e ainda por cima, reflexiva) sem autores?

É possível a liderança sem cultura sistémica?

É possível autonomia sem heteronomia?

É possível a autonomia sem liderança(s)?

É possível conciliar a proximidade pela autonomia da escola com a escolha da mesma pelos alunos?

É possível relações de experiência numa escola sem espaço, sem tempo e sem contextos de relação apropriados?

É possível escrever/influenciar o sistêmico sem conhecimento local vertical e local horizontal?

É possível uma competitividade sustentável e crítica sem a natural insatisfação resultante da capacidade de autoaprendizagem?

É possível inscrever o local (concreto) no global (abstrato) sem adequar as linguagens, metodologias, espaços e tempos?

É possível uma escola para todos e de todos sem autores?

Qual a missão da escola básica e secundária para a educação do futuro?

É possível uma escola preparar os alunos para a comunidade planetária organizada de Morin (2002) onde trabalhem e vivam sem que aprendam a aprender?

Como se pode construir cidadania sem o exemplo da prática da civilidade?

Será possível uma escola para o desenvolvimento sustentável⁴⁵, ou melhor, para a sustentabilidade, ou melhor ainda, para a humanidade planetária como valor absoluto e fim supremo?

É possível uma cidadania mundial e planetária? É possível uma escola comunidade planetária organizada de Morin (2002)?

1.3 Para quê?

A expressão "*Para quê?*" não só implica objetivo mas também que o caminho para ele se faça com o escrutínio permanente do "*Vale a pena?*". Um "*Vale a pena?*" performativo e

⁴⁵ Compreende em tudo a humanidade, no sentido que lhe atribuímos no prólogo, como fim, como *comunidade destino* (Morin, 2002), pois sem esta o conceito não tem nem nunca teria qualquer existência. Portanto, de agora em diante não faz mais sentido falar de desenvolvimento humano e desenvolvimento sustentável ou de desenvolvimento sustentável e inclusivo, pois quem confere existência (significação e pragmática) ao conceito é a humanidade e não uma não humanidade e, por outro lado, não pode haver (ou conceber-se) desenvolvimento humano sem desenvolvimento sustentável nem este sem inclusividade incluindo a complexidade de Morin.

humanitário. O que exige caminhar, por um lado, com menos eficácia e mais eficiência e, por outro, conseguindo o maior número possível de aproximações ao ponto do infinito. E desta forma conseguir que o objetivo conseguido revele esforço e argumentos suficientemente mobilizadores para valer a pena o prosseguimento. É com esta consciência que temos vindo e vamos continuar a fazer o caminho, que sabemos difícil de concretizar, pelo menos na sua operacionalização, para responder à questão central da investigação "*Que Escola Básica e Secundária para a Educação do Futuro?*" esboçando um projeto de Escola Básica e Secundária para a Educação do Futuro tendo em conta o nosso concetual, o reticulado matricial teórico e as perspetivas de personalidades e entidades portuguesas. Esboçar este projeto a partir do objeto de estudo Escola Básica e Secundária para a Educação do Futuro é de facto o objetivo deste trabalho. Pode porventura, achar-se inútil um tal esboço perante os caminhos diversos e/ou distintos que há e haverá para trilhar, mas apesar disso a escola existe e essa existência é sempre em qualquer caso operativa, concreta e imperfeita. E não obstante se saber desta sempre antecipada imperfeição, a escola nunca deixou de ser pensada e concretizada. Também os teoremas da incompletude de Gödel pareciam imobilizar e paralisar o progresso da ciência e no entanto

a matemática floresceu como nunca, com liberdade para postular novos sistemas de axiomas e explorar novas estruturas abstractas com novas ferramentas intelectuais. Tanto na física como na matemática as revoluções não foram fins, foram novos começos (Dyson, 2008, p. 207).

Ou, socorrendo-nos de outra perspetiva, tomando emprestadas as palavras de Montalcini na sua obra "*O Elogio da Imperfeição*", dizer:

creio poder afirmar que na pesquisa científica (...) para o êxito e a satisfação pessoal (...) contam muito mais a dedicação total e a atitude de fechar os olhos diante das dificuldades: dessa maneira podemos enfrentar problemas que os outros, mais críticos e mais perspicazes, não enfrentariam.

E, sendo agora mais substantivos, mesmo ao nível operativo e concreto a escola deve e é possível ser pensada na coerência dos denominadores comuns e não comuns que indiscutivelmente existem, como procuraremos fazer.

Portanto, este trabalho se não servir para mais nada, que sirva pelo menos para desbloquear o caminho a outros ou afastar doutras empresas do género.

1.4 Como fizemos?

No prólogo deixámos registado que a elaboração do objeto de estudo e as opções técnico-metodológicas de abordagem resultam, portanto, do percurso biográfico do autor, da sua atitude de distanciamento epistémico e do confronto com narrativas de outros autores, personalidades e entidades. A expressão “*Como fizemos?*” em vez de “*Metodologia*” tem que ver com esse registo que encerra em si tudo o mais que o universo de trabalho de pesquisa exige.

Assim sendo, e para não irmos mais longe, atendendo a que o objeto de estudo é a Escola Básica e Secundária para a Educação do Futuro e nesta, compreenda-se Escola Básica e Secundária, o autor vem fazendo o seu percurso à vinte e dois anos consecutivos, não podendo por isso subtrair-se a este trabalho como ator e, portanto, simultaneamente como interprete e interpretado em que pergunta(ou) e foi perguntado, construindo desta maneira - umas vezes de forma ocasional, outras vezes de forma mais intuitiva, outras de forma mais intencional, organizada e metódica (indutiva e/ou dedutiva) outras menos, que não é forçosamente linear porque muitas vezes num vaivém - um seu quadro concetual perguntador orientador mutável, constituído, para já, pelas questões/(in)quietações explicitadas. Questões que sugerem caminhos “numa lógica de descoberta, de exploração e de construção emergente, própria das investigações qualitativas [e da complexidade sistémica e intersistémica da realidade]” (Lessard, 1994; & Mucchieli, 1996, mencionados por Amiguiño, 2008, p. 186). Questões que possibilitam, pensamos nós, argumentadamente relacionar considerações teórico-empíricas permitindo nortear, orientar e organizar a investigação. E neste sentido, o quadro perguntador toma “o carácter indutivo de construção do conhecimento que constitui uma referência fundamental das investigações qualitativas” (Amiguiño, 2008, p.186). Quadro que agora confrontamos com outras narrativas de outros autores, personalidades e entidades num processo exploratório e heurístico de construção emergente de um novo ou de uma expectativa confirmada mais próximos possível do ponto do infinito, ou seja, da escola para uma educação sob a primazia da sustentabilidade, sob a primazia da humanidade humanitária.

Um trabalho, como este, sobre a escola para uma educação sob a primazia da sustentabilidade, sob a primazia da humanidade humanitária, epistemologicamente, tem que, prioritariamente, enquadrar-se genericamente na investigação qualitativa. E nesse quadro epistémico, o trabalho toma uma abordagem simultaneamente:

- Interpretativa/hermenêutica⁴⁶, porque implica o biográfico do autor, reconhecendo a interdependência deste e do objeto de estudo, num esforço cruzado de compreensão deste através da visão do autor e da visão de outros autores, personalidades e entidades;
- crítica, porque permite um interpretativo atento a configurações políticas, socioeconômicas e socioculturais em que o objeto de estudo e a pesquisa se desenrolam; e
- exploratória⁴⁷ e heurística⁴⁸ porque nos fluxos do interpretativo/critico se propõe simultânea e constantemente prover de maior conhecimento sobre o tema em investigação e aproximar da melhor solução possível.

Tendo como pano de fundo esta abordagem, elegemos o inquérito como instrumento de análise empírica das questões centrais da investigação. Para estas, contribuíram o quadro perguntador explicitado e o reticulado matricial teórico (que é mais que o quadro teórico ou, mesmo, matriz teórica) fornecendo um conjunto de indicadores.

O inquérito por questionário foi o método selecionado para a inquirição e recolha de dados junto de um conjunto predeterminado de personalidades e entidades/organizações.

A análise de conteúdo e interpretação categorial foi a técnica utilizada para tratar as respostas dos inquiridos tomando-as como base de inferência e inferir sobre as mesmas.

Como resultante final, foi assim possível, esboçar um projeto de Escola Básica e Secundária para a Educação do Futuro.

1.5 Tessitura do trabalho

A possibilidade de escolha individual característica da sociedade atual exige agora mais do que nunca que a história tenha não apenas sujeito ou alguns sujeitos mas um sujeito coletivo. E para isso, é mister que cada pessoa deva ser simultaneamente sujeito/objeto empírico e epistémico para que a sua verdade se inscreva numa verdade mais coletiva e vice-versa através também de uma verbalidade escrita. Desta epistemologia e da sua adoção demos conta no prólogo.

⁴⁶ O conceito de procedimento hermenêutico é aqui tomado também como "(...) interpretações efectuadas a partir da análise do conteúdo (...) de perguntas abertas de questionários (...)" (Sousa, 2009, p. 31).

⁴⁷ (cf. Mattar, 1994)

⁴⁸ Moustakas (1994, citado em Holanda, 2006, p. 365), aponta também para cinco modelos de pesquisa qualitativa: modelo etnográfico ou etnografia; teoria fundamentada ou "grounded research theory"; hermenêutica; a pesquisa fenomenológica e a heurística.

Em contexto retard, tentámos capturar o atual do mundo naquilo que, em nosso entender, mais tem influenciado e determinado as dinâmicas da sociedade atual. Tentámos um enquadramento da escola nesse contraditório atual e como tem esta incorporado os ideais de educação de Delors e de Morin. Procurámos demonstrar, e pensamos que conseguimos, que a escola está condenada, em qualquer caso, a existir e, por isso, obrigada a envolver-se e a saber responder, sem se transvestir, a problemas que as relações de poder, de produção e de experiência que sateliza transfiguram como seus. Identificámos algumas das suas, quanto a nós, principais contradições. E, em face de tudo isso, avançámos uma matriz de fundamentos para a escola.

De seguida, demos conta de um quadro perguntador que constituiu as nossas motivações/(in)quietações.

Quadro perguntador que ao mesmo tempo se foi construindo no e construindo o objeto/objetivo do estudo. Objetivo que apresentámos no "*Para Quê?*".

Em "*Como fizemos?*", procedemos ao enquadramento da investigação no campo qualitativo. Apontámos e justificámos a abordagem interpretativa/hermenêutica, crítica, exploratória e heurística como a mais adequada à natureza do trabalho e ao objetivo do mesmo. Coerentemente, confirmámos, como mais adequados à investigação, o inquérito como instrumento e o inquérito por questionário como método complementar de recolha de dados (Quivy & Campenhoudt, 2008, pp. 231-232). Dissemos da eleição da análise de conteúdo e interpretação categorial como técnica para tratamento das respostas e para inferência sobre as mesmas. E, por fim, referimos como resultante final o esboçar um projeto de Escola Básica e Secundária para a Educação do Futuro.

No capítulo 2, procedemos a uma meta-análise crítica heurística "Dos efeitos retard do contexto", a interpretações críticas exploratórias heurísticas das propostas de Delors e de Morin, do "Projeto de Escola Cidadã de referencial freiriano" e do "Projecto para Uma Ética Mundial" de Hans Küng e dissemos dos seus reflexos na Escola Básica e Secundária para a Educação do Futuro. E posto isto, apresentamos uma (re)composição concetual que se foi construindo ao longo do caminho interpretativo/hermenêutico, crítico, exploratório e heurístico que fizemos.

No capítulo 3, apresentamos a metodologia para o estudo acerca das perspetivas de personalidades e entidades portuguesas para a escola para a educação do futuro, explicitando os objetivos e opções metodológicas, os participantes, o instrumento e o procedimento.

Os resultados sobre as perspetivas de personalidades e entidades portuguesas para a escola para a educação do futuro, enformados pela apresentação, análise e interpretação das

respostas dos respondentes ao inquérito e pela relação de enquadramento dessas interpretações com o quadro conceitual que construímos até aí e com outro(s) que estas suscitaram neste vaivém de fluxos, encontram-se no capítulo 4.

Finalmente, no capítulo 5, como discussão e conclusões, definimos os conceitos estruturantes de "*Processo heurístico de aprendizagem da informação*", de "*Processo heurístico de construção do conhecimento aprendente*" e de "*Coopetitividade solidária planetária*" e esboçamos um projeto de escola para a educação do futuro como desembocadura dos fluxos que se foram construindo ao longo de um contínuo dialogante simultaneamente perguntador, conceitual, interpretativo/hermenêutico, crítico, exploratório e heurístico.

Capítulo 2

2 Reticulado matricial teórico

"(...)De facto, os indivíduos sentem-se hoje cada vez mais «ignorantes» perante a quantidade maciça de "informações" [aspas nossas] (que, segundo parece, duplica cada 5 anos) e a avalanche de novidades quotidianas, mas necessitam por isso também cada vez mais de um sistema orientador de conhecimentos, que lhes permita ordenar e assimilar criticamente os pormenores desconcertantes do seu dia-a-dia.(...)"

Hans Küng⁴⁹

2.1 Parágrafo introdutório

Designámos este capítulo de "*Reticulado⁵⁰ matricial teórico*". E porquê? Ao propormo-nos esboçar um projeto sobre a Escola Básica e Secundária para a Educação do Futuro e considerando o contributo ainda do contexto desenvolvido, referenciais como os projetos⁵¹ "*Educação para o século XXI*" de Delors e "*Os Sete Saberes necessários para a educação do futuro*" de Morin, o "*Projeto de Escola Cidadã*" de referencial freiriano e o "*Projeto para Uma Ética Mundial*" de Hans Küng são, é um facto, incontornáveis. E perante esta feliz incontornabilidade procuramos exploratória, heurística e criticamente (re)apresentar e (re)analisar aquele contributo e interpretar estes referenciais, não esquecendo que em relação aos referenciais temos a vantagem do tempo a nosso favor, que pelo exercício da crítica, que é nosso e, por isso, vale o que vale, se quer revelar a intrínseca e voluntária unidade de cada uma das partes, gerar um "todo" articulado e integrado e uma (re)composição concetual para uma praxis escolar.

2.2 Reflexos (ou estilhaços ou transfiguras?) na escola

Neste tópico, pretendemos, em síntese, identificar os reflexos (ou estilhaços ou transfiguras?) do contexto e dos referentes teóricos na escola a serem traduzidos numa praxis escolar do "*Que fazer?*" ao nível físico, organizacional, funcional e instrumental sustentada e orientada por uma matriz de fundamentos já por nós avançada e, se necessário for, melhorada. Fundamentos e praxis sobre os quais pode e deve - por serem função, e portanto

⁴⁹ Na sua obra *Projecto para Uma Ética Mundial*.

⁵⁰ O termo reticulado é aqui utilizado para significar simultaneamente o articulado e a integração dos referenciais, e para assegurar um empenho nesse sentido.

⁵¹ Na verdade os trabalhos de Delors e de Morin não têm a designação de projetos. O primeiro apresenta propostas sobre educação para o século XXI e o segundo saberes necessários para a educação do futuro. Não obstante, o seu horizonte temporal remete para uma ação, uma construção no futuro e, por essa razão, lhe chamamos projetos.

objetos/imagens, dos registos e das dinâmicas sociais e políticos que os demandam - passar o processo social e político de construção da Escola Básica e Secundária para a Educação do Futuro.

2.2.1 Dos efeitos retard do contexto

Parece exigir-se outro rumo à empresa globalização.

Se é certo que a integração mundial dos mercados poderia ter sido, pela potencial criação de interdependência entre as nações, uma racionalidade para um mundo menos desigual e de paz, não é menos verdade que as globalizações a que esta globalização nos levou resultaram numa globalização de soma nula, assumamos não a radicalidade mas a verdade, soma negativa para os mais desfavorecidos e soma positiva para os mais favorecidos. Desde logo por ter criado globalizações entropia, isto é, globalizações em que a soma delas é muito menos que o todo, que a globalização do bem-estar e do destino da humanidade como fim. O que temos é uma globalização financeira que se alimenta da *elisão social* e que se faz transportar pela quasi-sua quasi-globalização digital e comunicacional. E em função da globalização financeira, por distorção, temos uma quasi-ou pseudo ou agencial economia informacional/global. Não temos globalização política, e por conseguinte, social, ambiental e cultural. As desigualdades aumentam a cada dia e com elas a corrupção. A sociedade segmentou-se em excluídos e em potenciais excluídos pelos excluídos que excluem. Os recursos naturais são irracionalmente explorados sem que os povos da sua origem obtenham maior IDH, como demonstra o relatório do PNUD (PNUD, 2011) relativamente aos países com fontes fáceis de receita (e.g., reservas de petróleo e/ou de gás, ouro, diamante, etc.). As pessoas perderam o seu espaço de cidadania e reclamam a democratização⁵² da democracia e das não democracias, reclamam a democracia real, a democracia verdadeiramente participativa. A solução global para os problemas climáticos globais está agora mais distante. O desemprego aumenta a cada instante. O trabalho é cada vez mais individualizado e diferenciado e menos decente ou mal pago. As condições para a construção de verdades coletivas que inscrevam as verdades individuais deterioraram-se em função de uma sociedade que é cada vez mais desinstitucionalizada, o ser humano cada vez mais autarquia e a informação cada vez menos informação da informação e servida com o carimbo de produto acabado para todos, etc..

Por assim dizer, num mundo em que a *elisão social* (pre)domina. Num mundo de terríveis contradições. Num mundo de esperança colonizada. Num mundo onde os poderosos são robots, muitos deles, mas muito poucos no global, sem saberem o poder que possuem. Num mundo onde o mimetismo foi, e será no que sobra, por este andar, substituído por máquinas.

⁵² Toma-se aqui como referência "A história Imaginada" de Memórias do Futuro capítulo III da obra *Vida e Morte da Democracia* de John Keane (2009).

Num mundo de sobrevivência. Num mundo de trabalhadores individualistas, trabalhadores de ideias e de especialistas em especializações sem compromissos familiares ou outras obrigações que os prendam à sua terra (cf. Altman, 2011, p. 171). Num mundo em que grandes partes deste necessitam que o máximo número possível dos seus cidadãos trabalhe em ocupações tão altamente qualificadas quanto possível para poderem cobrar mais impostos e garantir que os padrões de vida de toda a gente continuem a subir (Altman, 2011, p. 165), pois tratam-se de partes do mundo com populações envelhecidas, com compromissos pesados em termos de pensões de reforma e despesas com a saúde, com grandes dívidas públicas acumuladas ao longo dos anos de défices orçamentais e poucas fontes fáceis de crescimento económico. Num mundo onde a competitividade e a cooperação parecem estar condenadas a viver juntas, lado a lado. Ou melhor, o desenvolvimento económico a viver lado a lado com o desenvolvimento social e humano que são simultaneamente seus dependentes e tributários e parte da sua natureza. Num mundo onde, não parece haver outra solução, a sustentabilidade se mostra como solução e parece dizer: Olhem para mim, eu sou a solução porque sou a relação com tudo o que torna para além da humanidade a possibilidade de humanidade.

Num mundo assim, é preciso perguntar: Como tem a escola respondido a esta realidade? Ou antes, a escola tem percebido conscientemente esta realidade? Ou melhor, que enquadramento tem a escola nesta realidade?

Não tendo, como já vimos, a escola outra alternativa senão existir independentemente do tipo e configuração espaço-temporal de governo, a não ser que se considerasse como resposta alternativa adequada o individualismo como valor absoluto seguido, conseqüentemente, da animalidade e da inevitável barbárie. E vindo a escola a revelar-se, como demonstram as tendências dos relatórios internacionais, o lugar onde mais tempo passam as crianças e jovens. Sendo ainda a escola a instituição formal mais presente no mundo e que fala a linguagem mais universal, a linguagem do conhecimento científico, parece-nos que tem que ser a escola a principal outorgante do contrato de compromisso com a sustentabilidade pois esta exige a linguagem e a presença planetárias daquela. A linguagem que tem que resultar de dialéticas judiciosas entre preferências individuais, por vezes, incompatíveis e entre verdades territoriais, por vezes, incompatíveis (cf. Murcho, 2011, p. 47). É aqui que entra o professor, sim, numa escola básica e secundária é principalmente o professor, pois trata-se de ajudar o aprendente/aluno⁵³ a construir⁵⁴, a partir do aprender em potência, relações com o saber onde o conhecimento básico fundamental - que é cada vez mais comprimido, mais volátil, mais abrangente, mais relacional, mais sináptico, mais último e atual, mais conhecimento (saber) do conhecimento (saber), para possibilitar um novo permanente - é o

⁵³ De ora em diante, por razões de facilidade de leitura, exceto nas citações, onde se lê "aluno" deve ler-se "aprendente/aluno" e onde se lê "alunos" deve ler-se "aprendentes/alunos".

⁵⁴ Este construir é relativo ao construtivismo de Jean-Louis Le Moigne por acomodar, parece-nos, comprometidamente a racionalidade por nós definida e o desenvolvimento neurobiológico, neuropsicológico e neurosociológico.

objeto-saber. Objeto-saber que é condição para aprender, pois não se pode aprender nada sem ser sobre o aprendido. Ou, sem relação com o aprendido. O significante faz o significado e vice-versa. O professor, agora mais que nunca é, ou melhor, na generalidade ainda não é mas deve ser, o manual dos manuais, a sinapse das sinapses. E sendo o professor apenas uma parte da escola, o que tem sido a escola no seu todo como parte da relação com o saber e, mais latamente, com o conhecimento? Pois, porque a relação com o saber e, a montante e a jusante deste, com o conhecimento também é relação com os outros, relação com o espaço e com a experiência do momento.

A tudo isto a escola tem respondido autodestrutivamente. Em vez de formações iniciais de docentes de banda larga, em vez de definir perfis de especialização para especializações, respondeu com perfis de formação inicial de docentes de banda estreita, com habilitações mínimas. Desmotiva(ou) e, mesmo, inibe(iu) a resposta ou subtilmente a pergunta de outro conhecimento. Separou o ensino da aprendizagem não permitindo a quem ensina permanentemente aprender permanentemente, por um lado, ao não atribuir tempo e espaços próprios para a aprendizagem permanente, por outro, ao condicionar a aprendizagem permanente à oferta de formação e de formadores e, por outro lado ainda, ignorando ou, pelo menos não valorizando e validando, a capacidade de autoaprendizagem e de autoformação de docentes. O carácter obrigatório, que em Portugal se verifica, da chamada formação contínua não cria em muitos casos relação com o aprender, nem uma relação com o saber/conhecimento, não surge sob a primazia da necessidade espontânea de aprender ou se quisermos sob a primazia do autoconhecimento no heteroconhecimento (Charlot, 2000), num desacerto com aquilo que parece ser o desenvolvimento neurobiológico, neuropsicológico e neurosociológico do ser humano.

A escola atual é uma escola sem tempo nem espaço para aprender e, portanto, não aprende a aprender o novo e muito menos aprende a aprender a ensinar o novo.

A recompensa pelo menor esforço característica da sociedade desigual e, por isso, corrupta deve ser assumida pela escola como sua antítese.

A imprevisibilidade das ocupações, sobretudo e por enquanto nos países ditos desenvolvidos, e as mudanças permanentes da sociedade de hoje exigem currículos, práticas e desenvolvimentos curriculares mais verticais e/para currículos mais horizontais.

Nos atuais tempos que descrevemos, da incerteza, da “hiperciência”, do hipertexto e da compressão dos currículos para níveis de ensino precedentes, por um lado, e tendo em conta o quadro diferenciado de funções que organiza a escola, por outro, torna-se evidente a necessidade de valorização e aproveitamento de todo o potencial de conhecimento e qualificações dos atores escolares para tornar mais fácil a aproximação do conhecimento dos

autores ao conhecimento dos atores e vice-versa (cf. Barroso, 2009, p. 998) e a diminuição da resistência à incorporação do novo.

As relações com a tecnologia digital e de comunicação como instrumentos da vida do cotidiano têm vindo a evidenciar a necessidade da escola criar cada vez mais exemplos, espaços e tempos de memorização, de concentração e de não desmotivação, de continuidades/regularidades/sequenciação através de experiências e metodologias diversificadas mais profundas, sistemáticas, significativas e mobilizadoras auto e hetero reguladoras e auto e hetero reflexivas, indo assim de encontro o mais possível às histórias sinápticas e de avaliação de cada aluno e desenvolvê-las (Spitzer, 2002).

Os novos modos de vida e de família, deixam as crianças e os jovens à mercê de experiências virtuais prolongadas, permitindo que as suas realidades deixem de o ser na realidade e passem a ser realidades virtuais. Realidades virtuais dissonantes e dessincronizadas da realidade real. Na realidade real a sintonia e sincronia entre imagens, sons, cheiros e tatos e as interações e relações, em situações normais, verificam-se. Experiências virtuais que vão construindo a personalidade para o bem e para o mal.

E, neste sentido, a escola deve proporcionar a integração destas realidades. Sobretudo o espaço de sala de aula deve constituir-se como um espaço de descodificação e codificação de verdades individuais para construir dialética e dialogantemente verdades coletivas integrativas. A contribuir favoravelmente para tal, parece-nos, a neurobiologia funcional sugere que a aprendizagem ultra-rápida e a multitarefa em alguns domínios através da modelação e do desenvolvimento de zonas de sobreposição podem melhorar na adolescência (Blakemore & Frith, 2009; Spitzer, 2002).

A escola e, sobretudo, para não dizer somente, a sala de aula, é cada vez mais o espaço privilegiado de construção do conhecimento e da educação formal. Ora, como sabemos, os comportamentos são atualmente construídos mais pela experiência real fortemente marcada pelo contexto, pela sobrevivência, pela exclusão, pela escassez, pela abundância para poucos, por dicotomias vastas que rebocam sistemas de relações de poder, de produção e de experiência muito díspares.

Assim, o professor e, de maneira menos intensa, todos os restantes atores da escola têm agora a missão de partilhar o seu e os projetos dos alunos com a sua visão mais experienciada e educadora do global e, por conseguinte, gerir e potenciar o desenvolvimento das histórias sinápticas e de avaliação de cada um e do todo.

Tudo isto nos remete para a questão da sustentabilidade e, por conseguinte, para a questão da humanidade estar em causa. Como refere Hans Küng (1996, p. 99):

hoje - após a glorificação de “Para Além do Bem e do Mal” de Nietzsche - já não podemos contar com um «imperativo categórico» quase-inato e subsistente em todos os indivíduos, susceptível de transformar o bem-estar de **todos** os homens na norma que rege o comportamento **individual**.

Pois, escreveu ainda Hans Küng (1996, p. 98), “[d]os condicionalismos últimos de existência humana e das necessidades e carências humanas não é possível extrair uma pretensão incondicional, um dever «categórico»”.

Ninguém se sente obrigado a agir incondicionalmente e universalmente para a sustentabilidade. Para além disso, a este respeito, nenhum conjunto de regras, normas ou enunciados é racionalmente validada, pois pela mesma via é possível argumentar o seu contrário.

Será, então, possível que a sustentabilidade se nos apresente a todos e em toda a parte como um “imperativo categórico”, ou seja, como algo incondicional e universal? Ou, mais radicalmente, o agir para a sustentabilidade é um dever para todos e em toda a parte incondicional e universal? A resposta não pode ser, infelizmente, afirmativa. Embora, e aqui reside a esperança, seja possível, mas tão-somente como probabilidade, como possibilidade. E uma vez ante esta possibilidade, qual o seu sujeito principal? A escola? Sim, a escola. E como pode a escola contribuir para tal? Desde logo, parece-nos que a escola deve reconhecer-se aprendente e reconhecer a existência de novas linguagens e metodologias que determinam o mundo de hoje para, por um lado, libertar-se de competições autodestrutivas e, por outro, poder descodificá-lo e assim questioná-lo de forma, suficientemente determinada, que lhe permita influenciá-lo. E como condenada a existir, a ser cada vez mais a casa das crianças e dos jovens de todo o mundo e única detentora de uma linguagem universal, a ciência, sob a primazia da racionalidade e da civilidade, isto é, sob a primazia da humanidade, que são de facto os seus principais fundamentos, deve começar por rejeitar tudo o que atenta contra a dignidade humana, bem como qualquer condição de sobrevivência na vida humana e perceber que negligenciar uma relação sistémica com o mundo é pôr em causa a humanidade. Neste sentido, a escola tem a missão ou, pelo menos, o compromisso árduo de, primeiro, operar e/ou enunciar sistemicamente o mundo para de seguida o poder anunciar, explicitar e firmar sistemicamente. Assim, a escola deve aprender-se sistémica para sistemicamente se ensinar e ensinar sistemicamente e se dar como exemplo permanente disso, inscrevendo-se, vivida assim sempre intensa e profundamente, nas experiências reais das crianças e jovens com que estes constroem os comportamentos, as relações, as atitudes e os valores da humanidade como um fim em si mesma e nunca, em caso algum, como um meio. No fundo, e no essencial, trata-se de construir, sobretudo pela coerência do exemplo, nas crianças e nos jovens uma

tão elevada (trans)consciência⁵⁵ de que cada um e todos fazem parte de um todo que é comunidade planetária, ou melhor, família planetária, que é humanidade, e que portanto inevitavelmente acabará ao longo do tempo por mudar comportamentos⁵⁶, mentalidades e tornar-se cultura e, cremos nós, de geração em geração inscrever-se no código genético de cada um e do todo. Esta é a condição para amar e esta ação é essencialmente conhecer aprendente⁵⁷ porque se alimenta deste e este é seu dependente. E dado que o conhecer aprendente é aprendizagem/ensinamento e estes acontecem sobretudo na interação com o outro, então a aprendizagem/ensinamento são humanidade e esta, por sua vez, é amor. Mas sendo o amor simultaneamente conhecimento aprendente e humanidade, é por conseguinte sustentabilidade e sistemicidade e é, por isso, também, agir com organização, com racionalidade portanto tal como a definimos (cf. Bento XVI, 2006, p. 30).

Sendo o amor essencialmente conhecer aprendente e este⁵⁸ relação da pessoa consigo mesma, relação com o outro e relação com o mundo (cf. Charlot, 2000), é, por isso, simultaneamente autoconhecimento, heteroconhecimento e relação com cada parte, relação com o entre as parte, relação com o todo e em toda a parte e, para isso, é, também, agir, é organização, é racionalidade. Autoconhecimento onde está o passado em ação e sonhos suspensos e heteroconhecimento onde estão passados em ação e sonhos suspensos. Neste sentido, o autoconhecimento é autoaprendizagem/autoensinamento e o heteroconhecimento é heteroaprendizagem/heteroensinamento. E é esta relação espontânea e incessante de circularidade entre autoaprendizagem/autoensinamento, heteroaprendizagem/heteroensinamento e racionalidade que contém, aprende, apreende e

⁵⁵ O prefixo “trans” quer significar, complementando, uma consciência em ação transversal a todos os seres humanos, mas uma consciência ação em comunhão. Ver, a propósito, o conceito de transindividual desenvolvido em Lucien Goldmann (1972).

⁵⁶ Segundo Spitzer (2002, p. 167): “A aprendizagem significa a mudança a longo prazo das representações corticais”.

⁵⁷ Por agora, entendido como conhecer que habilita a (outro) conhecer.

⁵⁸ Este “este” para Charlot (2000) é relativo ao “saber”. Charlot (2000, p. 61) parte da análise que considera pertinente de distinção de informação, conhecimento e saber que Monteil (1985) faz. Monteil (1985) considera que “informação é um dado exterior ao sujeito” e que tal como o saber está “sob a primazia da objetividade” e portanto é transmissível, é “produto comunicável”, é “uma informação disponível para outrem”. O saber pode “entrar na ordem do objeto”. Já “o conhecimento é resultado de uma experiência pessoal ligada à atividade de um sujeito provido de qualidades cognitivo-afectivas, como tal, é intransmissível, está sob a primazia da subjetividade”. Neste sentido Charlot (2000, p. 62) considerando, como Schlanger, que saber é uma relação, acrescentou que então esta relação “é uma forma de relação com o saber”. Charlot (2000) parece, assim, excluir a possibilidade de relação com o conhecer. Todavia, nós consideramos que, e mais ainda na escola básica e secundária, a informação, o conhecimento e o saber não são transferíveis mas sim autoproduções, são construções de (e/ou inscrições em) relações do sujeito consigo mesmo, com os outros e com o mundo que podem e devem ser objeto de educação, isto por um lado. Por outro, consideramos o conhecer, entenda-se de ora em diante este conhecer/conhecimento como “conhecer/conhecimento aprendente”, como condição primeira e incluyente para a construção de (e/ou a inscrição em) qualquer relação com a informação e de qualquer relação com o saber no atual mundo complexo e, mais que nunca, mutável (incluindo a volatilidade das ocupações) que exige de cada um, sem exceção, o exercício de uma cidadania executiva. Assim, sempre que fazemos referência a Charlot (2000), neste contexto, é no sentido de que adotamos esse seu ente ser “*relação com*” relativamente ao conhecer/conhecimento aprendente. Querendo significar com este conhecer/conhecimento aprendente, um conhecer/conhecimento relação com o conhecer/conhecimento sustentadora e integradora de outras relações com o conhecer/conhecimento.

ensina o cuidado, a atenção, o compromisso com o bem-estar comum. Quanto mais e melhor esta relação de circularidade tanto mais e melhor o compromisso com o bem-estar comum, com a humanidade.

A escola na sua condição de existência tendencialmente global, que fala global, com o privilégio de ter toda a biologia democrática, abertura e/ou plasticidade das crianças e jovens para possibilitar o concreto no global e este naquele, não pode economizar nessa relação de circularidade. Desde logo, não pode economizar no conhecimento, o conhecimento mínimo tem de ser sempre o máximo conhecimento possível, para que possamos ser quanto antes mais humanidade. Apetece-nos dizer, apetece-nos não, devemos dizê-lo, não podemos deixar morrer, em todos os sentidos, as crianças e os jovens, eles são o maior potencial de humanidade, nem podemos descuidar os idosos porque testemunham muito mais do que não se deve fazer e fazem-nos vigilantes permanentes desse compromisso intergeracional com o bem-estar comum que representam com o qual se confrontam e nos confrontam.

Para tal, a escola deve ser mais aprendente e autónoma na heteronomia e ser objeto de pergunta para perguntar-se numa perspetiva do seu futuro, como já dissemos, quanto ao seu enquadramento, como instituição formal física, organizacional, funcional e instrumental, nos desafios, nas globalizações, no mundo atual multipolar e nos projetos pessoais e coletivos, perguntar-se sobre que competências e/ou agires para atores educativos e alunos/formandos e, por inerência, que currículos, práticas, didáticas e desenvolvimentos curriculares, perguntar-se da sua relação com instrumentos educativos, tecnologia e ciência, sobre o seu papel na mudança em geral e sobre que seu projeto. E deve definir e incorporar no seu projeto de ação, primeiro que tudo, um conceito de informação tendo em conta que “[o] cérebro não recebe nada mediado. Ele produz por si próprio!” (Spitzer, 2002, p. 355), tendo em conta que o ser humano não é informado mas é autoinformado e, simultaneamente, definir e incorporar no seu projeto de ação um conceito de competitividade pautado por uma prática de soma mútua e não por uma prática de soma nula ou de soma negativa para a maioria e positiva para uma pequeníssima minoria suportada na máxima **“eu sou tanto mais competitivo quanto menos tu fores e serei o mais competitivo quando tu deixares de competir”**. Portanto, a escola deve definir e incorporar no seu projeto de ação um conceito de informação e um conceito de competitividade que permitam perceber o mundo e intervir nele no sentido de mais sustentabilidade e, por conseguinte, no sentido de mais humanidade e não no sentido em que se praticam e agenciam hoje esses conceitos. Sobre o conceito de competitividade podemos desde já adiantar que (por força da contingência do momento atual) este se deve originar mais na regulação da globalização dos mercados e menos na flexibilidade, não se podendo deduzir disto uma qualquer negação da globalização plena, isto é, da globalização simultaneamente política, económica, social, ambiental e cultural, bem pelo contrário, seria, aliás, um contra-senso com o que temos vindo a afirmar. E neste sentido a escola deve enformar o conceito de competitividade pela prática da cooperação e

igualdade de oportunidades na construção e no acesso ao conhecimento disciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar e pela prática da civilidade que permitam assegurar a prática na escola de uma cidadania planetária e da precedente democracia participativa. Tudo isto parece exigir simultaneamente a respetiva adequação física da escola e dos conceitos e práticas de liderança, organização, de construção do conhecimento, currículo, autoregulação e autoavaliação escolares.

2.2.2 Dos quatro pilares de Delors

Do quadro prospetivo do Relatório de Delors este identifica e descreve três grandes desafios.

A propósito das desilusões do progresso económico e social e dos perigos que ameaçam o meio ambiente, Delors afirma:

Nós por nenhum meio agarrámos todas as implicações disto, no que diz respeito tanto em relação aos fins como aos meios do desenvolvimento sustentável e das novas formas de cooperação internacional. Este problema irá constituir um dos maiores desafios políticos e intelectuais do próximo século (UNESCO, 1996, p. 13, tradução nossa).

Referindo-se a um outro desafio, escreve:

as tensões permanecem latentes e explodem entre nações, entre grupos étnicos ou a propósito de injustiças acumuladas no plano económico e social. Num contexto marcado pela crescente interdependência entre os povos e pela globalização dos problemas, os decisores têm o dever de avaliar estes riscos e empreender ações para os superar (UNESCO, 1996, p. 14, tradução nossa).

E, por último, identifica um outro desafio referindo-se assim:

Como é que nós podemos viver juntos na 'aldeia global' se nós não conseguimos viver juntos nas comunidades às quais naturalmente pertencemos - a nação, a região, a cidade, a aldeia, a vizinhança? Será que damos algum contributo para a vida pública e sabemos fazê-lo? Esta questão é central para a democracia. A vontade de participar deve ser lembrada, deve vir do sentido de responsabilidade de cada pessoa; ora, apesar de ter conquistado novos espaços, dominados anteriormente pelo totalitarismo e pelo despotismo, a democracia tem tendência a debilitar-se em países que têm instituições democráticas desde há muitas décadas, como se tudo tivesse,

incessantemente, de recomeçar, renovar-se e ser reinventado (UNESCO, 1996, p. 14, tradução nossa).

Para depois perguntar:

Como poderiam estes grandes desafios não causar preocupação nas políticas educativas? Como poderia a Comissão deixar de sublinhar os caminhos pelos quais as políticas educativas podem ajudar a criar um mundo melhor, contribuindo para o desenvolvimento sustentável da humanidade, para a mútua compreensão entre os povos e para o renovar da prática democrática? (UNESCO, 1996, p. 14, tradução nossa).

Tomando o objetivo destas questões, Delors identifica e explicita um conjunto de sete tensões a enfrentar para superá-las em melhores condições: *a tensão entre o global e o local; a tensão entre o universal e o singular; a tensão entre tradição e modernidade; a tensão entre o longo prazo e o curto prazo; a tensão entre a necessária competição e a igualdade de oportunidades; a tensão entre o extraordinário desenvolvimento dos conhecimentos e as capacidades de assimilação do homem; e a tensão entre o espiritual e o material* (UNESCO, 1996, pp. 14-16, tradução nossa).

Sobre estas tensões, dizer que nos parecem de facto principais e atuais volvidos que estão dezasseis anos desde que foram publicadas em 1996. Contudo, nestes dezasseis anos muito veio à luz do dia e, por isso, pensamos poder contribuir para reforçar a sua explicitação com aquilo que poderíamos chamar de subtensões na medida em que aquelas acomodam estas.

Reconhecendo, apesar de nos basearmos apenas e só no documento original que constitui o Relatório de Delors, que pode haver limitações nossas na interpretação das explicitações contidas no relatório, gostaríamos, sob a linha deste autor, de referir aquelas que são para nós as principais subtensões.

A subtensão entre razão e entendimento: a razão que é mais unidimensional não pode sobrepor-se ao entendimento que é mais multidimensional, sob pena de se verificarem desastres como o de Fukushima. Pois, tal como referimos no prólogo, o entendimento é sempre, para além do fim da razão, possibilidade de razão e neste sentido o entendimento surge como que um novo ente responsável por emprestar as condições para essa possibilidade para bem de cada um e de toda a humanidade.

A subtensão entre irracionalidade e racionalidade: a não tomada de consciência de cada uma das partes e do todo por ação de situações, acontecimentos, modismos, ideologias, paradigmas, discursos dominantes e/ou perceções que conduzem ao "*oito ou oitenta*", a extremos para além dos limites da homeostase da humanidade. A racionalidade, como a

definimos, deve reconhecer essa irracionalidade que conduz à adoção de métricas, hermenêuticas e ações extremadas prejudiciais à recontextualização, à vida das palavras e, bem assim, à debilitação do projeto homeostático da ação educativa da escola na sua proprioção, no seu sentido perceptivo de que cada parte e o todo tem uma existência e localização própria, na sua interoção, na sensação do seu interior refletida na indeteção ou quasi-indeteção de desequilíbrios no seu interior, e na sua exteroção, na sensibilidade ao seu exterior.

Ainda como complemento às tensões de Delors parece-nos fazer sentido considerar agora uma outra tensão. A tensão entre virtual e “real”⁵⁹. Já adiantámos sobre as dissonâncias e dessincronias da realidade virtual e da atenção que estas devem merecer pela escola. Não obstante, reforçamos ainda que a integração harmónica das realidades virtual e “real”, deve permitir a harmonização entre desenvolvimento neurobiológico, neuropsicológico e neurosociológico e a aprendizagem no sentido de potenciar o mais possível em cada um (e consequentemente em todos) a sua expressão individual e social para a construção de uma realidade de vizinhança mais próxima entre sonho (realidade pensada ou desejável) e realidade vivida ou possível. Essa integração deve também habilitar à *civilização das ideias*⁶⁰ no sentido de que a humanidade, que é sustentabilidade e sistemicidade, deve comunicar-se e ser comunicada mas também, e essencialmente, tocar-se e ser tocada.

Tendo por pano de fundo os desafios e as tensões a enfrentar e depois de apontar, como chave para o século XXI e em convergência com o conceito de sociedade da aprendizagem, o conceito de educação ao longo da vida como fundamental por ultrapassar a distinção tradicional entre educação formal inicial e educação permanente, o Relatório Delors faz basear a educação ao longo da vida em quatro pilares.

O pilar, aprender a conhecer:

combinando um conhecimento geral bastante amplo com a possibilidade de estudar em profundidade um número reduzido de matérias, isto é, aprender a aprender para beneficiar das oportunidades proporcionadas pela educação ao longo da vida (UNESCO, 1996, p. 37, tradução nossa).

O pilar, aprender a fazer:

a fim de adquirir não só uma habilidade profissional, mas também, de uma forma mais abrangente, a competência que torna a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipa. Que significa também, aprender

⁵⁹ As aspas querem significar a carga subjetiva e intersubjetiva do real.

⁶⁰ Parte constituinte de uma frase de Edgar Morin já citada no prólogo.

a fazer no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho, oferecidas aos jovens e adolescentes, seja informalmente como resultado do contexto local ou nacional, seja formalmente, envolvendo cursos, alternando estudo/ensino e trabalho (UNESCO, 1996, p. 37, tradução nossa).

O pilar, aprender a conviver:

desenvolvendo uma compreensão do outro e uma valorização da interdependência: realizando projetos comuns e aprendendo a gerir conflitos - num espírito de respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz (UNESCO, 1996, p. 37, tradução nossa).

O pilar, aprender a ser:

de modo a melhor desenvolver a personalidade de cada um para ser capaz de atuar com uma cada vez maior autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal. Nesse contexto, a educação, não deve ignorar qualquer aspeto do potencial da pessoa: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas e competências comunicacionais (UNESCO, 1996, p. 37, tradução nossa).

Como temos vindo a dizer, este trabalho da UNESCO, sob a coordenação de Jacques Delors, para além de revelar preocupações holísticas de futuro através do conceito de educação/aprendizagem ao longo da vida, congrega um conjunto de pistas e recomendações para dar resposta a uma diversidade de necessidades de contingência. Há de facto no documento a preocupação de dar resposta a questões práticas e de contexto. Aliás, o que é próprio de um documento com tamanha participação mundial e, inerente, diversidade de realidades que fazem dele o referencial para a educação do futuro mais participado e representativo do mundo. Todavia, não podemos ignorar que este documento tem vindo a servir de orientação a políticas e práticas educativas e formativas que como já referimos, de alguma forma, desvirtuaram a proposta de Delors nele contida. No que diz respeito ao ensino básico e secundário português, há experiências, por exemplo, como mencionámos anteriormente, de implementação de percursos formativos alternativos com alternância entre posto de trabalho e escola, de mecanismos de certificação de competências, de mobilidade entre cursos e de transição para o ensino superior a partir de percursos alternativos distintos. Experiências que se deixaram perceber menos positivamente. Não obstante, a forma e os mecanismos de implementação e execução não podem, como não podia deixar de ser, comprometer a proposta de Delors, e por isso a proposta continua válida, tanto mais que a proposta vai mais longe. A proposta vai mais longe ao focar-se na perspetiva de uma sociedade da aprendizagem e, nessa medida e no âmbito desta, referindo que “a escola deve

transmitir tanto o desejo de, e o prazer em, aprendizagem, a capacidade de aprender como aprender” (UNESCO, 1996, p. 19).

Indiscutivelmente, o relatório coloca a aprendizagem como a nova centralidade da escola.

E neste sentido, o relatório elege explicitamente o *aprender como aprender* como a única maneira de satisfazer a necessidade de cada pessoa de responder às novas exigências das constantes mutações da vida pessoal e profissional. Enfatiza o pilar *aprender a conviver* como fundamento da educação por ser fundamental para viver em harmonia não esquecendo os outros três pilares que, segundo o mesmo relatório, oferecem as bases para o *aprender a conviver*. Ao mesmo tempo, Delors baseia a educação ao longo da vida⁶¹ nos quatro pilares acima referidos e referencia o conhecimento como o passaporte para a educação ao longo da vida.

No entanto, Delors apenas explicita a dinâmica do aprender a aprender no pilar aprender a conhecer. Delors, centra, assim, a dinâmica da educação ao longo da vida no aprender a aprender a conhecer.

Sem quaisquer intenções comparativas, até porque estamos cientes das limitações metodológicas da atividade comparada na educação como nos dá conta Canário (2006), parece-nos que Delors ao fazer referência ao conhecimento como estabelecedor das bases para a educação ao longo da vida e ao colocar explicitamente ou literalmente a dinâmica do aprender a aprender apenas no aprender a aprender a conhecer, reconhece também os restantes três pilares como pilares do conhecimento. Não obstante, atendendo a que a dinâmica do pilar aprender a aprender a conhecer estabelece com os restantes pilares as bases da educação ao longo da vida, então este pilar confere simultaneamente dinâmica aos restantes pilares por serem, como mencionámos, também pilares do conhecimento e, no sentido mais lato, de base à educação ao longo da vida, podendo-se assim compreender que o aprender a fazer, o aprender a conviver e o aprender a ser são de facto aprenderes: aprender a aprender a fazer, aprender a aprender a conviver e aprender a aprender a ser.

Dos pilares de Delors há que realçar em termos práticos, por um lado, a relevância atribuída a um currículo suficientemente abrangente e diversificado de forma a constituir uma matriz de conteúdos fundamentais - a tratar em profundidade acompanhados de práticas e desenvolvimentos que habilitem a agir em meios envolventes incertos e constantemente em mutação - e uma formação/cultura geral como porta de entrada para a educação ao longo da vida e, por outro, o exemplo da civilidade como forma de conviver e ser.

⁶¹ No documento original a expressão utilizada primeiramente é “learning throughout life”, aprendizagem ao longo da vida, e só depois aparece a expressão “education throughout life”, educação ao longo da vida.

Entretanto, a tendência para uma maior permanência na escola acentuou-se, no caso português a escolaridade obrigatória vai agora até aos dezoito anos, as ocupações tornaram-se mais voláteis, a procura de mão de obra é agora, sobretudo para os jovens, mais escassa, e cada vez mais qualificada, o que obrigou a menos diversidade de oferta de percursos escolares e formativos na escola básica e secundária e a uma maior incidência de uma matriz curricular mais compacta, abrangente, diversificada, sináptica e integrada - o que trará indubitavelmente outros desafios/exigências (ou, porque não, oportunidades) organizacionais, funcionais, instrumentais, físicos, científicos, didáticos, pedagógicos aos decisores políticos, às lideranças escolares, aos docentes, aos alunos e todos os atores educativos - que obrigará, pensamos nós, a adoção de didáticas experimentais e aplicacionais diversificadas que exigem uma maior amplitude vertical curricular e uma mais efetiva transversalidade curricular, para possibilitar mais autonomia na heteronomia, capacidade de autoaprendizagem/autoformação e, bem assim, de adaptabilidade, empregabilidade e criação de emprego próprio. Este facto, altera quanto a nós as pistas e recomendações do relatório a propósito da diversificação da oferta de percursos educativos e formativos, da perspetiva quanto aos desafios do fracasso escolar e abandono escolar, pese embora este parecer estar mais relacionado com uma maior oferta de trabalho e com o crescimento económico, e de certa maneira o objeto do aprender a fazer, quando no relatório se lê:

a comissão considera que a construção de um sistema educativo mais flexível, com maior diversidade de cursos e maior possibilidade de transferência entre diversas modalidades de ensino, ou entre a vida profissional e a formação contínua, constituiriam respostas válidas para o desajustamento entre a oferta e a procura de emprego. Tal sistema ajudaria também a reduzir o insucesso escolar e o enorme desperdício de potencial humano que dele decorre (UNESCO, 1996, p. 18).

Na proposta de Delors notamos ainda a ausência de um **aprender a aprender a ensinar** e de um **aprender a aprender a avaliar/ajuizar/refletir**.

A designação processo de ensino-aprendizagem pressupõe, para além da dimensão processual presente na designação, uma dimensão projetual, dialético-dialógica e reflexiva. Como dissemos, a relação com o conhecer aprendente é relação consigo mesmo, relação com o outro e relação com o mundo, com uma forma de apropriação do mundo. Charlot (2000), afirma:

aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, às suas concepções de vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros (...) Esse outro é

aquele que me ajuda a aprender matemática, aquele que me mostra como desmontar um motor (p. 72).

Spitzer (2002), por referência a Harmut von Hentig (2001, p. 357), escreve: “que as escolas e os professores, pela primeira vez na história, têm a missão de preparar os alunos para um mundo que eles ainda não conhecem em pormenor” (p. 357). E conclui escrevendo ainda: “Assim, um dos pressupostos mais claros é que os alunos e estudantes do ensino superior devem aprender basicamente uma coisa: a aprender”.

Daqui deve resultar que ninguém é recetor passivo e que portanto cada pessoa tem a sua forma própria e única de aprender e, por conseguinte, de atribuir significados ao que recebe e que, para isso, é preciso, em primeiro lugar, que quem quer que alguém aprenda algo, se esforce por encontrar formas, estratégias, metodologias, instrumentos, recursos, exemplos, contextos/concretizações/etnografias, mensagens, metáforas, sinónimos, representações, mímicas (no caso do professor enunciações, explicitações, concretizações e objetivações), etc., auto e hetero regulações/avaliações/ajuizações/reflexões para que esse alguém aprenda esse algo também auto e hetero regulando-se. Ou seja, quem quer que alguém aprenda algo deve esforçar-se, em primeiro lugar, por tornar mais fácil a esse alguém aprender esse algo com as suas melhores ferramentas e recursos pessoais e/ou coletivos. Para tal, e mais concretamente, o esforço deve começar por incidir no aprender como esse alguém aprende e no apreender o que esse alguém aprendeu para que este possa dar significado a esse algo, descubra a sua melhor forma pessoal de aprender e descubra também que existem outras formas de aprender contactando/interagindo (hetero avaliando/ajuizando/refletindo) com uma maior diversidade de formas de fazer. E esses aprender como o outro aprende e apreender o que o outro aprendeu é, sobretudo, aprender a ensinar e aprender a avaliar/ajuizar/refletir. Ou, de acordo com a dinâmica do conhecimento, esse aprender a aprender como o outro aprende e esse apreender o que o outro aprendeu é, sobretudo, aprender a aprender a ensinar e aprender a aprender a avaliar/ajuizar/refletir.

E isto é válido em qualquer contexto social formal ou informal, seja de trabalho (de fazer), comunicação, negociação, convivência/partilha/compartilha, etc..

Estes aprender a aprender a ensinar e aprender a aprender a avaliar/ajuizar/refletir são, sobretudo, relevantes no contexto de aprendizagem formal da escola básica e secundária. Desde logo porque a transição para a escola, primeiro, para o nível básico e, depois, para o nível secundário exige, sem escolha, a aprendizagem de novas linguagens, progressivamente, mais simbólicas e abstratas e a construção e manipulação de estruturas que exigem não apenas uma abordagem implícita mas, principalmente, a sua enunciação, explicitação, objetivação e mobilização. Trata-se de aprender a melhor forma de crianças e jovens aprenderem a integrar harmonicamente e de forma enunciada, explícita, objetiva e

manipulativa um currículo e a sua articulação. Currículo e articulação que são, sobretudo, formais, mas também informais (o que exige paralelamente uma outra integração entre o formal e o informal de forma a não prejudicar, inibir, comprometer e/ou condicionar no presente e no futuro a autenticidade, a criatividade e a curiosidade espontâneas das crianças e jovens), feitos de conteúdos, procedimentos, processos, interações e estruturas formais de base fundamentais para a vida pessoal, profissional e social, com base num potencial, inicialmente, sobretudo, de aprender virtual e sempre, é certo, numa biologia democrática em que o círculo "conativar para um <-> ver/observar um <-> fazer um <-> ensinar um <-> avaliar/ajuizar/refletir um" e, sempre, em contínuo "conativar para vários <-> ver/observar vários <-> fazer vários <-> ensinar vários <-> avaliar/ajuizar/refletir vários" e "conativar para muitos <-> ver/observar muitos <-> fazer muitos <-> ensinar muitos <-> avaliar/ajuizar/refletir muitos" parece ser a abordagem teórico-prática de aprendizagem mais eficiente atendendo à diversidade de conteúdos e processos, à heterogeneidade de atores e à diversidade de mundos, objetivos e interesses pessoais e coletivos. Neste círculo infinito, o *avaliar/ajuizar/refletir um*, *avaliar/ajuizar/refletir vários* e *avaliar/ajuizar/refletir muitos* toma o *conativar*, o *ver/observar*, o *fazer* e o *ensinar* como seus antes e surge, por tal, como o estágio mais elevado da aprendizagem, porque é neste que se enuncia, explicita, objetiva e mobiliza o objeto aprendido, ou melhor, o objeto agora apreendido⁶² e, por isso, passível de mobilizar num agir com autonomia na heteronomia. Mas *aprender a aprender a ensinar* e o *aprender a aprender a avaliar/ajuizar/refletir* são também relevantes na medida em que na escola básica e secundária habilitam, parece-nos, pelo exercício da enunciação e explicitação, a apreender a vida ou as vidas (pela dialética autonomia/heteronomia) que existe(m) no que foi enunciado e explicitado mobilizando-o com mais autonomia na heteronomia e, em consequência, criam condições de apreensão das bases do aprender a aprender cuja observação e verificação, como demonstrámos, é cada vez mais prematura e urgente pela perenidade do conhecimento e das ocupações.

Mas o *aprender a aprender a avaliar/ajuizar/refletir* verifica-se na ação antes do *avaliar/ajuizar/refletir*, na ação durante o *avaliar/ajuizar/refletir* e na ação depois do *avaliar/ajuizar/refletir*.⁶³

⁶² Celso Antunes (2004, p. 27), a propósito, no contexto da matemática, mas que nós generalizamos, cremos sem perda de contexto nem de significado, diz: "decifrando os signos [ou, dando mais um passo, enunciando e explicitando] (...) [a pessoa] conquista a permanência do objecto, descobrindo que possuiu uma existência separada das acções específicas do indivíduo sobre ele [, possibilitando a mobilização do objeto para diversas situações de fazer e, mesmo, de ensinar]".

⁶³ E em última análise, podemos sempre pensar que em cada uma destas ações estão implicados simultaneamente o *conativar/ver(observar)/fazer/ensinar/avaliar(ajuizar/refletir)* e o *conativar-se/ver-se(observar-se)/fazer-se/ensinar-se/avaliar-se(ajuizar-se/refletir-se)* relativo a si (ao próprio) em todos os antes, em todos os durante e em todos os depois possíveis de combinar em todos os antes e durante. Na Sociedade de aprendizagem de Delors, ou melhor, na sociedade educativa de Delors, que todos desejamos, pois é aí que está a humanidade, isto aplica-se de forma mais intencional ou não, ou de forma mais ou menos implícita ou mais ou menos explícita, não só à relação entre professor-aluno, como à relação entre aluno-aluno, como a uma qualquer relação entre pensantes.

E a mesma verificação existe sempre nos restantes aprenderes: *aprender a aprender a conhecer; aprender a aprender a fazer; aprender a aprender a conviver; e aprender a aprender a ser*. Estamos portanto em presença de aprenderes que se implicam mutuamente em omnipresença com a incerteza, a incompletude e a perenidade que alimentam e de que se alimentam.

Posto isto, como vimos, na escola básica e secundária, trata-se de aprender as ferramentas básicas de acesso ao conhecimento e o conhecimento fundamental suficientemente vertical e horizontal que habilitem ao aprender a aprender mais dourado e robusto cada vez mais antecipado por exigências das sucessivas mudanças cada vez mais sobrepostas, isto é, no fundo, que habilitem a um aprender a aprender como base fundamental da especialização para especializações.

Desta interpretação à proposta de Delors resultam, como se percebeu, reflexos na escola. À medida que vamos avançando não só o nosso quadro perguntador/concetual se vai clarificando como se vão antecipando contornos mais explícitos sobre alguns aspetos da escola para a educação do futuro.

Reforçou-se a ideia de que ninguém é informado mas autoinforma-se e, nessa medida, o conceito de informação na escola deve ser atualizado. O conceito de competitividade aparece de novo enquadrado dialeticamente quando Delors identifica a tensão entre a indispensável competição e a igualdade de oportunidades e propõe uma atualização do conceito de educação ao longo da vida de maneira a conciliar a competição incentivadora com a cooperação fortificante e com a solidariedade que promove a união entre todos (UNESCO, 1996, pp. 15-16).

Os aprenderes parecem exigir currículos simultaneamente mais fundamentais e abrangentes, isto é, com mais profundidade e amplitude vertical e horizontal acompanhados do máximo de variedade de práticas e experiências, a todos os níveis, para possibilitarem, por um lado, a integração e inclusão de todos e, por outro, ao longo do tempo, trazer em ação a compreensão, o diferente e, por via disso, o inovador, o plural, o sistémico, o global, a humanidade. Assim sendo, o que acabamos de considerar, envolve os moduladores da aprendizagem (atenção, emoção, motivação, satisfação instintiva ou inteligência social, relacionadas com as valorizações) e o estímulo das inteligências múltiplas, o que traz também para o professor a oportunidade de ser, ou conseguir/poder ser, um exemplo em ação de estímulo e gestão destes moduladores e inteligências. E, tudo isso, exige de quem ensina e avalia muitas competências e saber, sobretudo, a sua área, saber dominar a sua disciplina (Spitzer, 2002, pp. 146, 175 e 352), estudar aprofundadamente a sua disciplina para assim poder haver maior interdisciplinaridade e transdisciplinaridade entre as disciplinas envolvidas (Grilo, 2010b).

Neste ponto, os reflexos na escola da interpretação aos aprenderes de Delors realçam, parece-nos, a necessidade de uma escola mais aprendente e autónoma na heteronomia e configuram uma resposta que, quanto a nós, pede enquadramento no mesmo quadro perguntador e de adequação de conceitos e práticas que derivou da análise resultante "*Dos efeitos retard do contexto*".

2.2.3 Dos sete saberes de Morin

Já tínhamos avançado que o contributo de Morin surgiu no quadro do projeto transdisciplinar «educar para um futuro sustentável» da UNESCO.

E neste sentido Federico Mayor, diretor-geral da UNESCO de 1987 a 1999, no prefácio da proposta de Morin (2002), aponta a democracia, a equidade e a justiça social, a paz e a harmonia com o nosso meio ambiente natural como devendo ser palavras-chave, os desafios dizemos nós, deste mundo em transformação.

Trata-se de uma proposta com a chancela da UNESCO contendo considerações de personalidades e funcionários internacionais⁶⁴ dos quatro cantos do mundo, tal como escreve o próprio Morin (2002, p. 9): "*Este texto foi colocado à consideração de personalidades universitárias e de funcionários internacionais do Este e do Oeste, do Norte e do Sul*".

Morin nesta proposta explicitou aqueles que são para si os problemas globais e fundamentais que o conhecimento deve ser capaz de apreender e apresenta sete princípios-chave que pensa serem necessários para a educação do futuro.

Existem sete saberes «fundamentais» que a educação do futuro deveria tratar em qualquer sociedade e em qualquer cultura, sem exceção nem rejeição, segundo os costumes e regras próprias de cada sociedade e de cada cultura (Morin, 2002, p. 15).

Morin refere-se assim aos saberes: "*Ensinar o conhecimento dos conhecimentos*"; "*Os princípios de um conhecimento pertinente*"; "*Ensinar a condição humana*"; "*Ensinar a identidade terrena*"; "*Enfrentar as incertezas*"; "*Ensinar a compreensão*"; e "*A ética do género humano*"; explanando-os pela mesma ordem nos Capítulos 1 a 7.

Morin, parece, eleger os saberes "*Ensinar o conhecimento dos conhecimentos*" e "*Os princípios de um conhecimento pertinente*" como forma de "combater" "*As Cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão*", expressão esta que dá o título ao Capítulo 1. O "*Ensino da condição humana*" e o "*Ensino da identidade terrena*" são saberes que Morin eleva,

⁶⁴ No texto são identificados vinte personalidades universitárias e funcionários internacionais.

relativamente ao primeiro, como forma de restaurar a unidade da natureza humana que é simultaneamente física, biológica, psíquica, cultural, social e histórica nas diversidades dos conhecimentos e dos humanos e, referindo-se ao segundo, como forma de mostrar através da história do ser planetário - desocultando as opressões e dominações sofridas pela humanidade mostrando assim como todas as partes do mundo se tornaram intersolidárias - que todos os humanos confrontados para sempre com os mesmos problemas de vida e de morte vivem uma mesma comunidade de destino planetário. O "*Enfrentar as incertezas*", ensinando as incertezas contidas nas ciências, e o "*Ensinar a compreensão*" são, nesse sentido, os saberes que permitem a abertura e a construção de uma verdade mais coletiva e, por consequência, possibilitam uma educação para o entendimento e para a paz. O saber "*A ética do gênero humano*" surge como finalidade e configura uma "*antropo-ética*", para nós, uma racionalidade, que ensinada na circularidade da realidade tripla que trazemos em cada um de nós "*indivíduo->sociedade->espécie*", onde cada um dos termos interage com cada um dos outros, deve permitir, simultaneamente, a convivência democrática, "uma tomada de consciência da nossa Terra-Pátria que se traduza numa vontade de realizar a cidadania terrena" (Morin, 2002, pp. 16-21) e conceber a humanidade como comunidade planetária ou, quanto a nós, como família planetária.

Sobre o saber científico em que se apoiam estes saberes e todo o texto que os explicita, no prólogo pode ler-se:

Acrescentamos que o saber científico, no qual se apoia este texto para situar a condição humana, não só é provisório como ainda (...) destapa profundos mistérios que dizem respeito ao Universo, à Vida, ao nascimento do Ser Humano. Aqui abre-se um indecível no qual intervêm as opções filosóficas e as crenças religiosas através de culturas e civilizações (Morin, 2002, p. 15).

Para Morin o conhecimento que ele designa por conhecimento pertinente toma, tal como em "*Dos efeitos retard do contexto*" e tal como da proposta de Delors, uma importância central. O conhecimento dos conhecimentos deve aparecer como uma necessidade primeira sendo um dever capital da educação armar cada um para o combate vital pela lucidez (Morin, 2002, pp. 14 e 38).

Morin, ainda, a este propósito escreve assim:

Para articular e organizar os conhecimentos e assim reconhecer e conhecer os problemas do mundo é necessário uma reforma de pensamento. Ora esta reforma é paradigmática e não programática: é a questão fundamental para a educação, porque ela respeita à nossa aptidão em organizar o conhecimento (Morin, 2002, p. 39).

Como tal, considera necessária uma racionalidade verdadeira à qual se refere desta maneira:

A verdadeira racionalidade, aberta por natureza, dialoga com uma realidade que lhe resiste. Opera num vai e vem incessante entre a instância lógica e a instância empírica; é o fruto do debate argumentado das ideias e não a propriedade de um sistema de ideias. Um racionalismo que ignora os seres, a subjectividade, a afectividade, a vida é irracional. A racionalidade deve reconhecer a parte do afecto, do amor, do arrependimento. A verdadeira racionalidade conhece os limites da lógica do determinismo, do mecanicismo; sabe que o espírito humano não saberia ser onisciente, que a realidade contém mistério; negocia com o irracionalizado, o obscuro, o irracionalizável; não só é crítica como autocrítica. Reconhece-se a verdadeira racionalidade pela capacidade de reconhecer as suas insuficiências (...) Começamos a ser verdadeiramente racionais quando reconhecemos a racionalização inclusa na nossa racionalidade e reconhecemos os próprios mitos, cujo mito do poder ilimitado da nossa razão é o do processo garantido (Morin, 2002, pp. 27-28).

Morin (2002, p. 50), considera portanto uma racionalidade que compreende “um pensamento que separa e que reduz por meio de um pensamento que distingue e que religa. Não se trata de abandonar o conhecimento das partes pelo conhecimento da totalidade, nem a análise pela síntese, há que conjugá-los”. Como citámos no prólogo, trata-se de um apelo à civilização das ideias.

Parece-nos ser de facto o conhecimento pertinente com racionalidade que constitui, para Morin, o paradigma do pensamento para a educação, ou antes dizemos nós, que constitui o projeto do pensamento para a educação. Dado que, em coerência com o que vimos afirmando, e com o que diz Morin, o paradigma tanto pode libertar como mutilar a própria racionalidade. O conceito de projeto tem a dinâmica permanente da incompletude na medida em que esta está inscrita profundamente como residente. Podemos dizer, por conseguinte, que no conceito de projeto a dinâmica é simultaneamente imprinting que a inscreve a fundo e normalização que elimina o que poderia contestá-la.

Romão (s/d) faz uma leitura comparada das propostas de Delors e de Morin à luz do referencial freiriano. Segundo Romão (s/d, p. 11), o “*ensinar o conhecimento do conhecimento*” de Morin corresponde ao primeiro pilar de Delors, “*aprender a conhecer*”. Para aquele autor, “*ensinar o conhecimento do conhecimento*”, constitui um dos sete saberes de Morin que ao longo da sua obra o desdobra em três desenvolvidos nos “*Capítulo 1 - As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão*”, “*Capítulo 2 - Os princípios de um conhecimento pertinente*” e “*Capítulo 5 - Enfrentar as incertezas*”. Não encontra na proposta de Morin qualquer saber que corresponda explicitamente ao “*aprender a fazer*” de Delors.

Faz corresponder os saberes "*ensinar a condição humana*", "*ensinar a identidade terrena*" e "*a ética do género humano*" explicitados, respetivamente, nos capítulos 3, 4 e 7 da proposta de Morin ao pilar "*aprender a conviver*" de Delors. E, por fim, para Romão (s/d), o saber "*ensinar a condição humana*" de Morin corresponde mais visivelmente ao pilar "*aprender a ser*" de Delors.

Ainda sobre a leitura comparada de Romão (s/d, p. 12), este autor afirma, relativamente aos saberes explicitados por Morin, que:

- no capítulo 1, Morin, "propõe a epistemologia como centralidade do processo pedagógico";
- no capítulo 2, Morin, "recupera a categoria da totalidade, sugerindo a transdisciplinaridade";
- no capítulo 5, Morin, "concentra-se nas incertezas que teriam acometido as "ciências físicas" (microfísica, termodinâmica, cosmologia), as "ciências da evolução biológica" e as "ciências históricas";
- conseguir o objetivo do saber "*ensinar a identidade terrena*" do capítulo 4 da proposta de Morin

(...) significa encarar o ser humano como uma unidade complexa, a um só tempo física, biológica, psíquica, cultural, social e histórica, que carrega em si também uma condição ternária de indivíduo/sociedade/espécie. [E diz ainda que aqui,] Morin vai mais longe que o Relatório Delors, desenvolvendo sua reflexão sobre a identidade terrena e, no limite, concluindo sobre a dimensão cósmica dos seres humanos.

Sobre, como refere Romão (s/d, p. 13), a "insistência de Morin quanto à "natureza" do ser humano", Romão (s/d) enfatiza o carácter ternário da condição humana *indivíduo/sociedade/espécie*, em que cada um destes termos é indissociável dos restantes por serem ao mesmo tempo meio e fim uns dos outros, que se encontra explicitada por Morin no "*Capítulo 3 - Ensinar a condição humana*" e no "*Capítulo 7 - A ética do género humano*".

Romão refere ainda que:

do "circuito indivíduo/sociedade" deriva seu [de Morin] projeto de sociedade democrática, concebendo a democracia no sentido helénico do termo: governo dos governados, ou de regime que se fundamenta no "controle da máquina do poder pelos controlados (s/d, p. 13).

E termina considerando, uma das boas contribuições, o facto de nesta parte da obra de Morin, isto é, no "*Capítulo 7 - A ética do género humano*", o autor considerar a escola possibilidade prática e concreta de ser um "laboratório de vida democrática" (Morin, 2002, p. 121) num mundo em que cada vez mais a democracia se encontra ameaçada.

Da leitura comparada de Romão (s/d) resulta que dos sete saberes de Morin nenhum corresponde, como mencionámos, ao pilar "*aprender a fazer*" de Delors e que o saber "*ensinar a compreensão*" constante do "*Capítulo 6 - Ensinar a compreensão*" de Morin também não tem correspondência com qualquer um dos quatro pilares de Delors.

Num outro trabalho de Romão (2000), este autor reformula alguns aspetos relativos à relação entre os pilares "*aprender a fazer*" e "*aprender a ser*" de Delors e os saberes da proposta de Morin.

Assim, Romão (2000, p. 31) escreve o seguinte a propósito da correspondência dos saberes de Morin com o pilar "*aprender a fazer*" de Delors:

o saber fazer na sua dimensão mais plena perpassa todo o texto moriniano, pois a racionalidade que ele assume como "Razão Complexa" é, na verdade, a Razão Dialético-Dialógica, que tem como princípio fundante o constante ir-e-vir da realidade para a elaboração teórica e desta para aquela.

Sobre a relação dos saberes de Morin com o pilar "*aprender a ser*" de Delors, Romão (2000, p. 33), escreve:

Aprender a ser" (...) encontra visíveis e inúmeras traduções nos saberes de Morin e Freire. (...) Este ser complexo, a um só tempo plenamente biológico e psicológico, mas que só esgota sua plenitude pela cultura, que é um fenómeno histórico-social, é familiar aos dois pensadores de que estamos tratando [, Freire e Morin]. Ambos consideram que o homem é, dialeticamente, unidade na diversidade, na medida em que a identidade única da espécie humana, dada pela cultura, não consegue apagar a multiplicidade das culturas.

Relativamente ao saber "*Ensinar a compreensão*" de Morin este continua também neste trabalho de Romão (2000) a não ter qualquer enquadramento, pelo menos no que nos é dado a perceber, nos pilares de Delors. Romão (2000) apenas se refere ao conceito de *compreensão* a propósito daquilo que considera ser uma preocupação comum de Freire e Morin "com a integração de cada saber nas totalidades mais amplas que os têm como partes constitutivas" (p. 38), mencionando que neste sentido estes autores se aproximam de Lucien Goldmann

elaborador do conceito de *compreensão* enquanto categoria epistemológica ou como passo necessário do conhecimento.

Este saber "*Ensinar a compreensão*" é na escola condição base para aprender e para ensinar. Pôr-se no lugar ou na perspectiva do outro é condição para a construção de verdades mais coletivas, para a construção de um todo cada vez mais todo. Condição para que ocorra a manifestação da ideia do outro e, assim, se dê a sua descoberta pelo coletivo que a estimulará se a ideia, através da dialética e da dialógica árdua e judiciosa, for por este percebida construtora de mais humanidade, ou a esclarecerá/consensualizará nas suas consequências e alternativas se a perceber menos tributária de humanidade. E, neste sentido, este saber parece ser para nós, não por largueza de espírito nossa, base de todos os pilares de Delors ou, se quisermos ver esta relação de um ponto de vista mais estreito, base explícita para o "*aprender a conviver*" de Delors.

Quanto à relação dos saberes de Morin com o "*aprender a ensinar*" que identificámos e nos propusemos acrescentar aos quatro pilares de Delors, pensamos que a relação não pode ser mais explícita, pois os saberes de Morin são ensinares que, por isso, só fazem sentido se foram aprendidos com aprenderes.

Sobre a relação dos saberes de Morin com o "*aprender a avaliar/ajuizar/refletir*" que, também, identificámos e nos propusemos acrescentar aos quatro pilares de Delors, consideramos que este aprender é fundante de toda a antropológica de Morin. É este aprender que em interação e retroação com os restantes sob o princípio epistémico da incerteza, a condição humana de cada um e do todo, a identidade terrena de cada um e do todo e a compreensão dialético-dialógica construída de cada um, entre cada um e o todo e este e cada um, portanto, democrática, pode construir, desenvolver e consistencializar o conhecimento pertinente ou, mais latamente, a verdade mais coletiva, a sustentabilidade, o sistémico, o amor, a humanidade.

Posto isto, pretendemos agora proceder a uma análise nossa destes saberes dando-lhe uma tradução para uma praxis escolar.

A ação educativa é, por interdependência planetária e cósmica da condição humana, ação para a sustentabilidade. A proposta de Morin teve e tem esse principal propósito como escreveu Federico Mayor, diretor-geral da UNESCO à altura, no prefácio da mesma: "Este texto [, Os sete saberes necessários para a educação do futuro] é, pois, publicado pela UNESCO como contribuição para o debate internacional sobre a forma de reorientar a educação para o desenvolvimento sustentável" (Morin, 2002, p. 12).

Mas os mesmos motivos porque a ação educativa é ação para a sustentabilidade, exigem que a ação educativa tenha sempre subjacente a incerteza como princípio epistemológico e o não estar segura de trabalhar no sentido da sua intenção (Morin, 2002).

No tocante ao conhecimento, qualquer que seja a construção de/do conhecimento é sempre como temos vindo a fundamentar relação do sujeito consigo mesmo, relação com o outro e relação com o mundo.

Neste sentido, a construção de/do conhecimento deve ter em conta:

- a epistemologia do conhecimento,

[o] conhecimento do conhecimento, que contém a integração do conhecedor no seu conhecimento (...) Devemos compreender que existem condições bioantropológicas (as aptidões do cérebro <-> espírito humano), condições socioculturais (a cultura aberta permitindo os diálogos e trocas de ideias) e condições noológicas (as teorias abertas) que permitem «verdadeiras» interrogações, isto é, interrogações fundamentais sobre o mundo, sobre o homem e sobre o próprio conhecimento (Morin, 2002, p. 36);

- a pertinência do conhecimento. Isto é, evidenciar: o contexto que lhe dá sentido; o global contido de forma hologramática em cada conhecimento, ou de acordo com a verdade cognitiva do princípio de Pascal de que é impossível conhecer o todo sem conhecer particularmente as partes (e vice-versa); o multidimensional no sentido em que o conhecimento pertinente deve reconhecer este multidimensional e aí inserir os seus dados, multidimensional que no ser humano se traduz nas dimensões simultaneamente biológica, psíquica, social, afetiva, racional e que na sociedade se traduz nas dimensões histórica, económica, sociológica, política, religiosa ... (Morin, 2002, p. 42); e o complexo como *ligação entre a unidade e a multiplicidade* desde que os elementos diferentes que constituem *um todo (como o económico, o político, o sociológico, o psicológico, o afectivo, o mitológico)* sejam inseparáveis e desde que exista *tecido interdependente, interactivo e inter-retroactivo entre o objecto de conhecimento e o seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre elas* (Morin, 2002, pp. 42-43);

- a condição humana, não só para inserir os dados no complexo humano mas, também, para religar o novo conhecimento/saber a fim de que este

seja assimilado e integrado e, assim, se prossiga o caminho da hominização da humanidade e “o desenvolvimento verdadeiramente humano que significa desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertença à espécie humana” (Morin, 2002, pp. 52 e 59);

- a identidade terrena, para compreender a condição humana no mundo e a condição do mundo humano a fim de pensar os seus problemas e os problemas do seu tempo que têm que se tornar inteligíveis planetária e, também, cosmicamente através de uma pragmática projetual que traga a cada um e a todos a consciência e o sentimento de pertença a uma terra que é a primeira e última pátria;
- a(s) incerteza(s) do real, incerteza do conhecimento, incertezas e imprevisibilidade da ação e a incerteza do ser humano, que constituem também a epistemologia do conhecimento por estarem ligadas a este que não pode refletir mas apenas traduzir a realidade mediante realidades que podem estar mais ou menos distantes da realidade sempre impossível de apreender uma vez que é esta que nos agarra e não nós a ela. Incertezas que tomadas em consciência são caminho e oportunidade de conhecimento pertinente. Relativamente ao ser humano, Morin considera a existência dos seguintes princípios:
 - O “princípio de **incerteza cérebro-mental**, que decorre do processo de tradução/reconstrução própria a todo o conhecimento” (Morin, 2002, p. 90, **negrito nosso**);
 - O “princípio de **incerteza lógica**, que Morin citando Pascal escreve: «nem a contradição é sinal de falsidade, nem a inconstância é sinal de verdade»” (Morin, 2002, p. 90, **negrito nosso**);
 - O “princípio de **incerteza racional**, porque se a racionalidade não mantém a sua vigilância autocrítica, cai na racionalização” (Morin, 2002, p. 91, **negrito nosso**);
 - O “princípio de **incerteza psicológica**: existe a impossibilidade de ser totalmente consciente do que se passa na maquinaria do nosso espírito, o qual conserva sempre qualquer coisa de fundamentalmente inconsciente. Existe assim a dificuldades de um auto-exame crítico para o qual a nossa sinceridade não é garantia de certeza, e existe os

limites a qualquer autoconhecimento” (Morin, 2002, p. 91, **negrito nosso**).

- a compreensão intelectual ou objetiva e a compreensão humana intersubjetiva, que permitem a construção de um tal conhecimento pertinente humana e socialmente multidimensional e que não são trazidas por nada nem por ninguém (incluindo pela comunicação), são sempre autocompreensão que tem que ser mediada pela heterocompreensão para ensinar uma antrope-ética, uma ética propriamente humana (Morin, 2002, pp.99-114);
- a antrope-ética que nos diz para assumirmos a missão antropológica do milénio (Morin, 2002, p. 114):
 - Trabalhar para a humanização da humanidade;
 - Efectuar a dupla condução do planeta: obedecer à vida, guiar a vida;
 - Realizar a unidade planetária na diversidade;
 - Respeitar ao mesmo tempo, no próximo, a diferença e a identidade consigo próprio;
 - Desenvolver a ética da solidariedade;
 - Desenvolver a ética da compreensão;
 - Ensinar a ética do género humano.

Antrope-ética que deve na escola orientar a construção do seu projeto de escola e na comunidade educativa orientar o seu projeto educativo local.

Ora, tudo o que acabamos de escrever e articular remete-nos para algo que temos vindo a afirmar e que vem, assim, a tomar consistência.

A escola encontra-se organizada em relação ao conhecimento em disciplinas e parece deixar somente ao aluno a possibilidade de criar a unidade, a transdisciplinaridade, de forma indutiva na(s) especialização(ões) e/ou na vida ativa.

Os saberes de Morin e sua articulação e integração parecem poder operacionalizar-se de “todo”, e assim deve ser, em todas as dimensões da escola enquanto organização formal, mas a sala de aula ou contexto formal de ensino-aprendizagem escolar parece tomar aqui um lugar privilegiado na medida em que, por norma, é neste espaço que a ação educativa relativa ao conhecimento formal acontece e pode acontecer em conjunto com os restantes saberes de Morin.

Como mencionou Marçal Grilo (2010b):

Porque a interdisciplinaridade, a multidisciplinaridade e a transdisciplinaridade não são incompatíveis com as disciplinas, pelo contrário, só pode haver interdisciplinaridade [, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade] se houver estudo aprofundado das disciplinas que colaboram nessa interdisciplinaridade [, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade]. É muito raro aparecer uma nova disciplina, a bioquímica é talvez a única nova disciplina que foi criada para além das clássicas. Porque no fundo nós temos problemas que têm uma grande interdisciplinaridade [, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade] e devem ser abordados nessa interdisciplinaridade [, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade], mas para que esses problemas sejam abordados e resolvidos necessitamos de aprofundar as próprias disciplinas, não há uma disciplina de ambiente, no ambiente convergem várias disciplinas: a biologia, a física, a química, a geologia, a botânica, isto é, é necessário que não percamos esta ideia de compatibilidade entre o que deve ser estudado como disciplina e o que deve ser estudado como interdisciplinar [, multidisciplinar e transdisciplinar].

Recuperando Pascal citado por Morin quanto à verdade cognitiva do princípio daquele, como devendo, segundo Morin, inspirar a educação do futuro: “penso ser impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, bem como conhecer o todo sem conhecer particularmente as partes” (Morin, 2002, p. 41) e considerando, para não irmos mais longe, que neurobiologicamente o global⁶⁵, o sistema executivo, conforme designado por Blakemore e Frith (2009), se desenvolve mais tarde com o processo de mielinização (aumento da massa branca e, portanto, da velocidade entre as partes cerebrais) e de sintonização dos processos cognitivos dos lobos frontais no córtex frontal (Blakemore & Frith, 2009; Spitzer, 2002), a aprendizagem na escola parece estar mais de acordo com o processo de conhecer o todo conhecendo particularmente as partes. O processo contrário ou ambos em simultâneo poderão antecipadamente acontecer sob o argumento de que a aprendizagem faz o desenvolvimento cerebral e vice-versa, mas a este nível de consciência funcional e executiva mais global e antro-po-ético parece, pelo menos no estado em que se encontra o conhecimento neurobiológico, neuropsicológico, neurosociológico, neurocultural e das psicologias cognitiva, diferencial e do desenvolvimento, apenas se poder pensar acontecer depois da formação de zonas sobrepostas de redes funcionais que possam conter a história sináptica e de avaliações como uma síntese de interação entre as partes, entre o todo e as partes e entre estas e aquele.

⁶⁵ Valores, cooperação, conforme Spitzer (2002).

Partindo, portanto, do princípio de que tudo isto assim acontece, a organização disciplinar da escola parece, por agora, ser um caminho para um todo caminhando pelas partes destinado a ser descoberto, construído e desenvolvido solitariamente por cada um. A confirmá-lo temos também as políticas educativas, a organização e funcionamento da escola atual e a formação/cultura/atuação dos atores educativos que não têm, naquilo que nos é dado a perceber e mesmo entender, outra intencionalidade consciente, explícita, objetiva, funcional e executiva.

Por outro lado, os saberes de Morin pedem que nos concentremos noutros aspetos práticos da escola atual.

A ação de construção do conhecimento⁶⁶ na escola deve ter como princípio e necessidade permanentes a epistemologia do conhecimento no sentido moriniano de que do conhecimento do conhecimento faz parte a integração do conhecedor e por isso “[o] conhecimento, procurando construir-se por referência ao contexto, ao global, ao complexo, deve mobilizar o que o conhecedor sabe do mundo” (Morin, 2002, p. 36 e 41). E sendo assim, à que considerar a relação, tendo em conta a multidimensionalidade moriniana⁶⁷ do ser humano e da sociedade que interagem, que o conhecedor autor ou não tem com o saber/conhecimento do mundo mas também a relação que quem aprende tem com este saber/conhecimento do mundo, no sentido de Charlot (2000).

Nesta perspetiva, à que explicitar e enunciar a história do autor e do conhecedor e fazer emergir os metaconhecimentos do conhecedor e do aprendente, relativos ao conhecimento em toda e qualquer ação de abordagem, construção e desenvolvimento deste.

Explicitar e enunciar a história relativa ao conhecimento, nomeadamente, no tocante ao(s) objetivo(s), motivação(ões), intenção(ões) ou finalidade(s) primeiras, isto é, que estiveram na sua origem, pode permitir perceber que o conhecimento se pode construir intencionalmente ou não. Que pode ser construído sob fins, objetivos, motivações ou filiações pessoais ou de outrem (encomendados) pré-determinados e, nesse caso, é de origem intencional. Ou que pode ser construído por ação/experiência casual ou espontânea e nesse caso é de origem não intencional, se é que pode não haver intencionalidade na ação humana, pois não estamos na posse de todo o conhecimento sobre o funcionamento humano. Mas a história do conhecimento é também relação do autor - e este é relação com os outros (sociedade) e com o mundo, é relação multidimensional no sentido de Morin (2002, p. 42) - com o conhecimento e relação deste com as circunstâncias e condições que o conceberam e em que se concebeu. O que nos dá também a noção de que o conhecimento é condição humana e ambivalência e

⁶⁶ Quando aqui nos referimos a conhecimento podemos estar a referir-nos a conteúdos, principalmente, curriculares e a processos, procedimentos e/ou técnicas a eles associados.

⁶⁷ Morin (2002, p. 42)

que, portanto, deve ser simultaneamente auto e hetero conhecimento no sentido de que deve ser compartilhado, confrontado e escrutinado coletivamente. Neste sentido, o conhecimento da biografia, mesmo que sumária, do autor relativamente aos seus interesses, ocupações e modos de vida torna-se sobremaneira importante e relevante em contexto formal de ensino-aprendizagem escolar.

A história relativa à origem do conhecimento, à relação do autor com este e às circunstâncias e condições que conceberam e em que se concebeu o conhecimento, dá-nos a noção de que o conhecimento pode na intenção primeira ou noutra posterior estar ao serviço de mais humanidade ou de menos humanidade como nos lembra a história, por exemplo, do conhecimento nuclear que possibilitou a construção de armas nucleares.

Por outro lado, a história do conhecimento faz-se por referência também à trajetória do conhecimento, isto é, ao caminho que fez até ser de interesse relevante no ensino e avaliação, até ser património educativo da humanidade no sentido em que é do domínio/interesse público o seu interesse e a sua relevância e, por isso, atingiu uma certa, por assim dizer, neutralidade por conta da diversidade de mundos pessoais, de circunstâncias e situações em que foi considerado como válido, relevante e, na linguagem de Morin, pertinente. Estas neutralidades do conhecimento poderão corresponder, no nosso entender, aos arquipélagos de certezas de que fala Morin.

Nestas perspetivas, a história do conhecimento torna-se essencial no currículo e nas práticas educativas em contexto formal de ensino-aprendizagem escolar nas quais o professor tem um papel determinante.

Para além disso, a relação do conhecedor autor ou não com o conhecimento - que é também relação com os outros (sociedade) e com o mundo, é relação multidimensional no sentido de Morin (2002, p. 42) - pede que o conhecedor, nessa medida, explicita, enuncie e mobilize em contextos formais de ensino-aprendizagem escolar as suas motivações, as circunstâncias e as condições de construção da sua relação com o conhecimento e explicita, enuncie e mobilize a(s) relação(ões) desse conhecimento com o conhecimento anterior que o sustenta e com o conhecimento transdisciplinar (o outro conhecimento disciplinar e não disciplinar), sempre numa perspetiva da relação com o conhecimento sucedâneo⁶⁸ e numa perspetiva das

⁶⁸ Um exemplo da matemática: quando se tem presente que a integração definida (conhecimento sucedâneo) se pode relacionar com o cálculo de áreas e com a decomposição de figuras/polígonos regulares (conhecimentos anteriores) é de todo conveniente, aquando do estudo da decomposição de figuras posterior ao estudo do cálculo de áreas, dar aos alunos a possibilidade de calcular a área de uma figura irregular, por exemplo de um terreno seu conhecido retirado do Google Earth, por decomposição em figuras geométricas conhecidas (quadrados, retângulos, triângulos, círculos, semi-círculos, trapézios, etc.). Assim, o aluno pode ficar a saber calcular o valor aproximado da área de uma figura irregular, ou seja, uma aproximação do integral definido, sem ter estudado a integração definida ou quando tiver que se relacionar com a integração definida pode, por referência ao

limitações do, pelo menos seu, conhecimento e, portanto, das possibilidades de relação com outros conhecimentos, ou seja, de relação com o conhecimento horizontal. Nesta perspectiva, torna-se muitíssimo relevante traduzir tudo isto na cooperação⁶⁹ (e sempre que sensatamente necessário também na colaboração) entre atores educativos da mesma área disciplinar, de áreas disciplinares diversas e de outros saberes informais e nas práticas educativas em contexto formal de ensino-aprendizagem escolar. Para tal, revela-se, mais uma vez, indispensável, principalmente para quem ensina, uma formação simultaneamente multidisciplinar e de mais elevado nível de conhecimento e domínio disciplinar vertical. Desta forma, pode alcançar-se uma maior amplitude na construção do conhecimento vertical e, conseqüentemente e tendo em conta o reconhecimento das limitações do conhecimento vertical, alcançar-se mais conhecimento horizontal e uma maior integração entre conhecimento vertical e conhecimento horizontal em contexto formal de ensino-aprendizagem escolar. Em suma, desta forma, pode possibilitar-se a construção de um complexo no sentido de Morin (2002, pp. 40-41).

Quanto á relação do aluno com o conhecimento, esta é relação do aluno consigo mesmo, com o(s) outro(s) e com o mundo, no sentido terminológico de Charlot (2000), mediada pelo autor ou conhecedor não autor do conhecimento. Em contexto formal de ensino-aprendizagem escolar, esta relação do aluno com o conhecimento é relação do aluno consigo próprio, relação com os colegas alunos, com o professor/aprendente⁷⁰ e com a sociedade toda que traz consigo e relação com o mundo, mediada pelo professor. O professor assume aqui o papel triplo e simultâneo de aprendente, de autor ou conhecedor não autor do conhecimento e de mediador, enquanto que o aluno assume aqui o papel de aprendente e, sempre que possível e quanto muito⁷¹, de professor na construção cooperativa/compartilhada com os seus pares de uma compreensão e de um conhecimento mais coletivo. Sendo que tais assunções são permanentemente vividas no círculo "*conativar <-> ver/observar <-> fazer <-> ensinar <-> avaliar/ajuizar/refletir*". Portanto, pertence ao professor fazer refletir a sua relação com o conhecimento no contexto formal de ensino-aprendizagem escolar e o papel de despoletar e mediar a construção e avaliação da relação do aluno com o conhecimento. Sobre o fazer refletir a sua relação de professor (conhecedor autor ou não do conhecimento) com o conhecimento, é explicitar, enunciar e mobilizar o que dissemos a esse propósito anteriormente em tudo que é ação educativa escolar em contexto formal de ensino-aprendizagem. Sobre o papel de despoletador e mediador na construção e avaliação da relação do aluno com o conhecimento, deve criar as condições antes, durante e depois para

contexto, sempre relacioná-la à relação com o conhecimento anterior (com o cálculo da área e com a decomposição de figuras regulares).

⁶⁹ Que contém a compreensão, a identidade terrena e a antropo-ética de Morin (2002).

⁷⁰ De ora em diante, por razões de facilidade de leitura, exceto nas citações, onde se lê "professor" deve ler-se "professor/aprendente" e onde se lê "professores" deve ler-se "professores/aprendentes".

⁷¹ Na escola básica e secundária, o papel do aluno, dado o estado embrionário e jovem e ainda pouco maturo de acumulo de conhecimento e de aquisição de processos e metodologias para a construção e avaliação da relação com conhecimento, é mais de aluno.

ativação do círculo "conativar <-> ver/observar <-> fazer <-> ensinar <-> avaliar/ajuizar/refletir". Para tal, conhecer e analisar o projeto educativo, os projetos curriculares, o regulamento interno, os instrumentos de autoregulação da escola, enfim, se quisermos de uma maneira geral e liberta destas designações, conhecer e analisar os instrumentos estruturantes da escola para os integrar na ação educativa é, parece-nos, o imperativo primeiro. Isto sem ignorar que toda a ação educativa deve retroagir com estes instrumentos, a fim de os melhorar. Conhecer e analisar os contextos familiar, social, económico e cultural dos alunos, a sua relação geral com o conhecimento disciplinar, a sua relação com a escola e os seus interesses e expectativas, parece-nos que deve ser o passo seguinte do professor para a mobilização do potencial dos alunos. Este passo deve ser seguido de uma visita intencional do professor, coorganizada e guiada pelos alunos, à localidade e/ou bairro (espaços afetivos) destes para tomar conta de referências⁷² materiais e imateriais de pertença dos alunos e do potencial destas referências para a construção de relações destes com o conhecimento disciplinar, com os pares e com a escola. O partilhar de projetos entre alunos e professor e o estabelecimento democrático de procedimentos e estratégias para a realização desses projetos, parecem ser essenciais para o compromisso da partilha desses projetos. A realização intencional de encontros com os pais/encarregados de educação no começo e ao longo do ano letivo no sentido de acertar estratégias e procedimentos de organização e funcionamento e estabelecer compromissos de cooperação para a realização dos projetos de todos parece-nos também indispensável. Uma outra ação indispensável é a avaliação diagnóstica no início do ano letivo que deve, por um lado, permitir uma avaliação longitudinal da relação dos alunos com o conhecimento disciplinar anterior de suporte à relação dos alunos com o conhecimento novo e, por outro, permitir a auto e hetero regulação do processo de ensino-aprendizagem.

Posto isto, cada nova abordagem, construção e desenvolvimento de conhecimento novo exige ao professor planificar a ação educativa em contexto formal de ensino-aprendizagem escolar por forma a criar condições para que cada aluno possa construir relação com o conhecimento novo com base, simultaneamente, na relação com o conhecimento anterior e no projeto educativo. E para isso, parece-nos ser necessário planificar simultaneamente para o mais significativo e para o mais diversificado possível, sem evitar, mas antes com, o propósito de suscitar e despoletar situações que comportem a possibilidade de dificuldade, de erro, de incerteza, de ilusão, etc., de construções enviesadas e/ou inconsistentes, de incompletude. Desta forma, o professor: torna explícitas a possibilidade de erro e de incerteza e a sempre incompletude contida no conhecimento, por este ser sempre conhecimento relativo a parte de um todo que a envolve; torna explícito que se deve sempre enfrentar a incerteza e o erro por caminhos mais certos, mais neutros⁷³ e, por isso, mais sustentáveis⁷⁴; e torna explícito o

⁷² Que constituem recursos para a construção de objetos/conteúdos de aprendizagem, de sequência didáticas e de outras abordagens e desenvolvimentos que facilitam a integração e articulação de relações com conhecimentos.

⁷³ Relativo à neutralidade do conhecimento que referimos anteriormente.

ganho de mais eficiência, por possibilitar em todos ou, pelo menos, num maior número de alunos a relação com o conhecimento novo e, assim, possibilitar também, caso seja necessário, replanificações também mais eficientes e a construção de verdades mais coletivas.

Referimo-nos própria e concretamente à construção de sequências didáticas e de objetos/conteúdos de aprendizagem que contêm e/ou vão de encontro às referências afetivas e às mundividências dos alunos, à utilização de recursos educativos tecnológicos dinâmicos e não dinâmicos diversificados e a metodologias de ensino-aprendizagem heurísticas. Isto, na linha das explicitações mencionadas anteriormente, com o intuito de possibilitar o melhor potencial e as melhores dinâmicas das inteligências múltiplas dos alunos e, bem assim, de criar bases sólidas e consistentes para mobilizar e reconhecer a permanência da relação com o conhecimento novo na maior diversidade possível de contextos humanos, sociais, ambientais e culturais. Assim, a criação de familiaridade com aplicações referentes a contextos não vivenciados, o recurso seletivo e estratégico à internet e as designadas visitas de estudo a contextos diversos dos da convivência habitual dos alunos parecem-nos serem de extrema importância.⁷⁴ Também a abordagem heurística permite, de forma organizada e democrática, a cada aluno orientado pelo professor e em interação com os seus pares fazer o caminho dialético-dialógico dos porquês no sentido de desocultar dificuldades, ilusões, incertezas, construções enviesadas e/ou inconsistentes, etc., incompletudes, e assim construir verdades mais consistentes e coletivas. Esta abordagem dos porquês possibilita aos alunos mapearem as suas relações com o conhecimento e, orientados de novo heurísticamente, caso se torne necessário, pelo professor, explicitá-las/partilhá-las a este e aos seus pares.

⁷⁴ Correspondentes aos arquipélagos de certeza que refere Morin (2002).

⁷⁵ A este propósito e para uma relação com os problemas-chave do mundo (do planeta), a utilização de conteúdos constantes de relatórios mundiais produzidos e editados em várias línguas, disponíveis na internet com livre acesso, por instituições mundiais governamentais e não governamentais desde a área ambiental, à área económica e financeira, aos direitos humanos, à educação, emprego, desenvolvimento humano, etc., para planificação e construção de atividades, exercícios e problemas relacionados com o currículo em contexto formal de ensino-aprendizagem escolar, pode contribuir para a construção de relações com o conhecimento pertinente, para a construção e ação da identidade terrena, para o aprender/ensinar a condição humana e a compreensão, para enfrentar a incerteza e o erro e para uma consciência executiva da antro-po-ética, enfim, pode contribuir para a construção e ação do cidadão do mundo, do planeta; do cidadão com direitos e deveres para com todos e para com o mundo, para com o planeta, a terra primeira e última pátria de todos (Morin, 2002).

Damos alguns exemplos: No âmbito das línguas, a leitura de conteúdos desses relatórios nas línguas não maternas curriculares pode enquadrar-se no currículo e permite construir a relação e ação do aluno com os problemas do mundo, do planeta; o mesmo resultado pode ser alcançado no âmbito do currículo da geografia quando, por exemplo, se utilizam conteúdos desses relatórios sobre a demografia e índice de desenvolvimento humano; o mesmo poderia ser conseguido pelas ciências utilizando, por exemplo, conteúdos sobre ambiente, indústria e energia; o mesmo pode ser conseguido no âmbito da matemática, dando um exemplo muito simples e concreto: "No mundo, mil milhões de pessoas passam fome, este número equivale a quantas vezes a população de Portugal sabendo que Portugal tem uma população de aproximadamente dez milhões de pessoas?", o facto de se possibilitar concluir que o número de pessoas que passam fome no mundo equivale aproximadamente a cem vezes a população portuguesa, permitiria aos alunos perceber melhor a dimensão do problema e compreendê-lo como um problema do mundo, um problema de todos nós; etc..

Mas os contextos formais de ensino-aprendizagem escolar devem permitir também aos alunos fazer autonomamente e entre pares, para que cada um possa ter contacto com outras formas e estratégias de fazer, possa aprender a sua melhor forma de aprender construindo assim a sua melhor relação com o conhecimento e/ou possa ensinar a sua forma de fazer. E de forma ainda mais coletiva, os contextos formais de ensino-aprendizagem escolar devem proporcionar ações dialético-dialógicas sobre o feito e o fazer alargadas a todos os seus pares mediadas/orientadas heurísticamente pelo professor no sentido de aprender/ensinar um fazer verdade mais coletiva. Trata-se, deste modo, de experienciar e compartilhar em convivência democrática, obviamente organizada, outras formas de compreensão, outras formas de aprender/ensinar a compreensão.

Mas a ação educativa em contexto formal de ensino-aprendizagem escolar requer a ação de avaliar/ajuizar/refletir, o que implica auto e hetero avaliação, auto e hetero ajuizar, auto e hetero refletir. Daí a importância da observação direta, da autoavaliação/autoajuização/autoreflexão oral e, principalmente⁷⁶, da autoavaliação/autoajuização/autoreflexão escrita colaborativa⁷⁷ e da avaliação/ajuização/reflexão oral e escrita colaborativa, que permitem a auto e hetero regulação do processo de ensino-aprendizagem, que permitem, em relação ao objeto de conhecimento em avaliação, ao professor e ao aluno, identificar e/ou verificar a necessidade de consolidação, de novas abordagens e/ou desenvolvimentos ou, ainda, decidir avançar para novo conhecimento.

Neste sentido, o aluno enquanto avaliador de si, relativamente ao objeto/sujeito de conhecimento em avaliação, é chamado a avaliar-se introspectivamente/reflexivamente e objetivamente/subjetivamente, no respeito pelos critérios de avaliação/correção/classificação previamente estabelecidos e explicados pelo professor. O aluno tem assim a oportunidade de validar a sua relação com o conhecimento, refletir, no caso de não se ter avaliado no máximo, sobre o que fez mal ou menos bem e respetivos porquês, para autonomamente ou com a ajuda heurística do professor e/ou dos pares desconstruir para construir a sua relação correta/adequada com o conhecimento. Isto com base na tomada de consciência do seu esforço, do seu investimento, do caminho que fez e da relação que construiu com o conhecimento e, bem assim, daquilo que não fez, daquilo que poderia ter feito melhor ou feito de outra forma, daquilo que foram as dificuldades e/ou os constrangimentos que não lhe permitiram avaliar-se melhor ou daquilo que permitiu avaliar-se no máximo. Desta forma, o aluno estabelece consigo mesmo uma relação autoregulatória, autocrítica, autocompreensiva e auto-orientadora.

⁷⁶ Este principalmente refere-se ao “respeito pelo espaço interior do Outro” (Moreira & Silva, 2006, p. 129).

⁷⁷ O autoavaliação/autoajuização/autoreflexão é comentada pelo professor a que se segue o comentário do aluno, no sentido de investigação-ação colaborativa (Paiva, Barbosa, & Fernandes, 2006, pp.77 - 108, Moreira, 2006, pp. 109-128).

Ainda no mesmo sentido, o aluno deve ter a oportunidade de avaliar, em relação ao objeto/sujeito de conhecimento, sob a supervisão⁷⁸ do professor, introspectivamente/reflexivamente e objetivamente/subjetivamente, o outro (seu par), no cumprimento dos critérios de avaliação/correção/classificação previamente estabelecidos e explicados pelo professor. Este exercício de avaliação do outro proporciona ao aluno avaliador perceber/percecionar a relação do outro com o objeto de conhecimento, consolidando e/ou abrindo assim a sua relação com o conhecimento em avaliação e, por outro lado, ter em conta o ser/a humanidade do outro sujeito de avaliação naquilo que foi o seu esforço, a sua dedicação, o seu caminho, as suas pressentidas dificuldades, os seus pressentidos constrangimentos, as suas pressentidas intenções, as suas conhecidas e/ou pressentidas expectativas/sonhos, etc., para assim poder avaliar o outro compartilhando-o compartilhando-se. Desta forma, o aluno avaliador estabelece consigo mesmo e com o outro uma relação auto e hetero regulatória, auto e hetero crítica, auto e hetero compreensiva e auto e hetero orientadora.

Assim, sempre que possível, devem ser criadas em contexto formal de ensino-aprendizagem escolar as condições para que estas duas formas de avaliação ocorram, sendo que no caso de haver lugar à avaliação do desempenho pelos pares, supervisionada⁷⁹ pelo professor/docente, num dado instrumento de avaliação, a heteroavaliação deve ser prévia à autoavaliação.

Neste contexto, importa sublinhar em relação, principalmente, à avaliação escrita - avaliação em que o avaliado se confronta solitariamente com a relação que tem com o conhecimento - a necessidade de acertar com o final de tratamento de cada novo conhecimento, com o final do tratamento de cada unidade de novos conhecimentos e com, aqui com mais flexibilidade, o final de tratamento de duas ou mais unidades de novos conhecimentos, a fim, por um lado, de um estudo mais continuado e sistemático e, conseqüentemente, de um melhor aproveitamento por parte dos alunos e, por outro, a fim de avaliar um todo tanto quanto possível revelador da (e revelado pela) interdependência das partes. Convém, a propósito, notar, sobre a elaboração dos instrumentos de avaliação, no que toca, por uma via, à transparência quanto ao tempo de duração e às cotações dos itens e, por outra, à existência, sempre que possível, de relação gradativamente ascendente de interdependência entre os itens sem pôr em causa a autoreferência de cada item que deve conter em si o global. Isto sem esquecer que a construção dos itens⁸⁰ deve ter também em consideração, em coerência com toda a ação educativa, a relação com a identidade dos avaliados, a relação entre estes e a relação destes com o mundo.

⁷⁸ Claro está que em contexto formal de ensino-aprendizagem escolar, ou seja, de sala de aula, a supervisão em tempo real não basta. O professor supervisor tem que proceder ao registo e/ou à recolha dos registos das avaliações feitas pelos alunos e à verificação das mesmas.

⁷⁹ Também neste caso a supervisão em tempo real não basta. O professor supervisor tem que proceder à recolha das respostas corrigidas e classificadas/avaliadas pelos alunos e à posteriori verificar da correção e classificação efetuadas confirmando-as ou não e proceder ao seu registo.

⁸⁰ Não cabe nos objetivos deste trabalho uma abordagem específica à Teoria de Resposta aos Itens.

De tudo isto, parece podermos retirar que a escola deve também dar condições físicas, organizacionais, instrumentais e funcionais de preparação, estudo e avaliação aos alunos, aos professores e a todos os restantes atores educativos.

Acresce que, o contexto formal de ensino-aprendizagem escolar, a designada sala de aula, sendo um espaço por excelência de relação dialético-dialógica e de construção de verdades mais coletivas, é por inerência um espaço de experiência real pelo exemplo, a começar pelo professor, de civilidade, um espaço de exemplo, senão de justiça, pelo menos, de respeito pelos direitos e deveres de cada um e de todos. E nesta medida, a designada sala de aula é um espaço de construção e ação de cidadania, um espaço de relação com a democracia participativa⁸¹, como parece insinuar em forma de pergunta Morin (2002, p. 121), “um laboratório de vida democrática”, um espaço de construção de consciência executiva antropo-ética, antropo-ética de Morin (2002).

Contudo, é preciso garantir que esta antropo-ética é compartilhada por toda a comunidade educativa, sob pena de ações voluntaristas e isoladas redundarem em fracasso por ação de um coletivo maior. O *Projeto da Escola*⁸² construído com o contributo de cada um e de toda a comunidade educativa e, se possível, da representativa comunidade envolvente releva nesse sentido.

Correlativamente, esta compartilha requer, à falta de outra interpretação, adequação, autonomia, organização, liderança e supervisão de *inteligência geral*⁸³, a fim de assegurar simultaneamente os sete saberes de Morin (2002): o ensinar o conhecimento do conhecimento; o ensinar o conhecimento pertinente; o ensinar a condição humana; o ensinar a identidade terrena; o ensinar a enfrentar as incertezas; o ensinar a compreensão; e o ensinar para uma ética do género humano, para a antropo-ética.

Chegados aqui, dizer que os reflexos na escola deste quadro de interpretação aos saberes necessários para a educação do futuro de Morin (2002) vêm mais uma vez e, parece-nos, de forma cada vez mais objetiva e concreta a constituir-se como uma resposta que pede enquadramento num quadro perguntador sobre a escola do futuro que pergunte: quanto ao enquadramento da escola como instituição formal física, organizacional, funcional e instrumental nos desafios, nas globalizações, no mundo atual multipolar e nos projetos pessoais e coletivos; quanto às competências e/ou agires para atores educativos e alunos e, por inerência, a currículos, práticas, didáticas e desenvolvimentos curriculares; quanto à relação da escola com a tecnologia e a ciência; sobre o papel da escola na mudança em geral

⁸¹ No sentido de que se deve reconhecer a necessidade de gerir, no respeito pelo cultivo da liberdade de expressão, a existência e/ou tendência natural de lideranças de opinião.

⁸² Que pode consistir num Projeto Educativo da Escola ou, mais amplamente, num Projeto Educativo Local.

⁸³ Conceito de “inteligência geral” de Morin (2002, p. 43).

e sobre que projeto para a escola. Paralelamente, os reflexos na escola resultantes da análise aos saberes de Morin recolocam a questão do conceito de informação⁸⁴ na escola, do conceito de competitividade numa lógica de pertença a uma só família planetária, a uma mesma terra primeira e última pátria de cada um e de todos, numa lógica de hominização da humanidade e, numa lógica sistémica, correlativamente recolocam a questão da adequação física da escola e dos conceitos e práticas de liderança, organização, aprendizagem, currículo, autoregulação e autoavaliação escolares.

2.2.4 Do Projeto da Escola Cidadã de referencial freiriano

O Projeto da Escola Cidadã foi proposto em 1994. Este projeto procurou inserir de certo modo “a visão da pedagogia libertadora e os movimentos de educação popular no novo clima político (neoliberalismo) e cultural (pós-modernidade)” (Saviani, 2007, p. 421).

Esse Projeto da Escola Cidadã surge assim como um registo, análise e proposta em relação “ao movimento de escolas brasileiras que buscavam a realização plena da cidadania ativa multicultural de seus educandos e educadores”, que procuravam a realização humana em contexto democrático económico, político, social e cultural (Romão, s/d).

Como movimento, o projeto avançou, segundo Romão (s/d), para além das suas preocupações limitadas, originalmente, “à gestão, debruçando-se sobre os conteúdos, os métodos e os procedimentos escolares”.

Há época, escreve Romão (s/d), “entendíamos como “escolas cidadãs” as que se apresentavam, tanto em suas relações internas quanto nas que desenvolvia com a comunidade extra-escolar de seu entorno, como verdadeiros “trailers” da vivência democrática mais ampla” (p. 2). Os autores do projeto, afirma Romã (s/d, p. 2), defendiam que a “Escola Cidadã” “deveria ser estatal quanto ao financiamento, comunitária quanto à gestão e pública quanto à destinação”. Quanto ao financiamento estatal, segundo o mesmo autor, com a crescente hegemonia neoliberal a questão sectarizou-se e perdeu racionalidade. No que toca à gestão comunitária, o projeto gerou polémica e nalguns lugares onde foi apresentado foi, segundo o mesmo autor, recebido com desconfiança tendo em conta a perceção de que os autores do projeto teriam aderido ao “*comunitarismo*” desresponsabilizador da função social do estado. Sobre a terceira componente - destinação pública - o projeto não despertou maiores desconfianças, segundo Romão (s/d).

Com as novas centralidades nas questões relativas aos sistemas educativos e ao trabalho desenvolvido no interior das unidades operativas, os autores do projeto, centraram a sua

⁸⁴ “A informação, se é bem transmitida e compreendida, traz a inteligibilidade, primeira condição necessária, mas não suficiente, para a compreensão” (Morin, 2002, p. 100).

atenção na praxis escolar. Com este intuito, segundo Romão (s/d, p. 3), tentaram responder à questão: que conhecimentos, habilidades e posturas são necessárias aos educandos e educadores do século XXI?

Nesta perspectiva, Romão (s/d, p. 3) considera as propostas de Delors e Morin à luz da perspectiva freiriana, “para a qual a escola cidadã tem de se preocupar é com o **aprender a aprender**⁸⁵, ou, de modo mais radical ainda, com o re-aprender a aprender”.

É em torno da centralidade no “*aprender a aprender*” que Romão (s/d) examina num trabalho de leitura comparada as propostas de Delors e Morin por referência à última obra, “*Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*”, publicada em vida por Paulo Freire.

Romão (s/d) posiciona a máxima freiriana *autoeducação*, pela sua centralidade com o aprender, no pilar “*aprender a conhecer*” de Delors. A crítica de Paulo Freire à “*educação bancária*” parece ter esse sentido:

É preciso, sobretudo, (...), que o formando, desde o principio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se com sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. (Freire, 1998, pp. 24-25, **negrito ou destacado nosso para substituir o itálico do autor**).

Para Romão (s/d, p. 16), no conhecimento a incerteza firma-se como princípio epistemológico, pois aprender conteúdos, “desenvolver capacidades e habilidades, incorporar princípios e posturas só é possível quando a pessoa aprende a aprender”:

Só, na verdade, quem pensa certo, mesmo que, às vezes, pensa errado, é quem pode ensinar a pensar certo. E uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas (Freire, 1998, p. 30).

Romão (s/d) entende o “*aprender a fazer*” de Delors inerente à educação, uma vez que esta é na obra freiriana uma forma de intervenção crítica no mundo concreto, histórico, real, através do ato educacional transformador/libertador que Freire (1998, p. 113-114) deixou claro:

Minha voz tem outra semântica, tem outra música. Falo da resistência, da indignação, da “justa ira” dos traídos e dos enganados. Do seu direito e do seu

⁸⁵ A expressão “aprender a aprender”, segundo Romão (s/d), foi utilizada em 1959 por Paulo Freire no seu primeiro livro “*Educação e atualidade brasileira*”.

dever de rebelar-se contra as transgressões éticas de que são vítimas cada vez mais sofridas.

Ainda a este propósito, Romão (2000, p. 32) escreveu:

É necessário, segundo ele [Freire], “fundir”, na praxis, a (cons)ciência da realidade com a ação, já que ambas se iluminam e se orientam mutuamente. Portanto, a prática educativa é, simultânea e dialeticamente, reprodutora e desmascaradora da realidade.

Gadotti (2002, pp. 55-56) refere, quanto a nós em abono, não só mas também, da proximidade com o pilar “*aprender a fazer*”, uma *validade universal da teoria e da praxis de Paulo Freire* que crê ligada, sobretudo, a quatro intuições originais: *ênfase nas condições gnosiológicas da prática educativa; defesa de educação como ato dialógico; a noção de ciência aberta às necessidades populares; e o planejamento comunitário, participativo, a gestão democrática, a pesquisa participante.*

O “*aprender a conviver*” de Delors perpassa, do que se entende de Romão (s/d), toda a obra de Paulo Freire, por um lado, porque toda a ação dialético-dialógica é convivência e, por outro, a obra de Gadotti “*Pedagogia da terra*” de referencial freiriano assim o estabelece com o conceito de planetaridade. Mais, Freire (1998), alude expressamente ao terrorismo como malvadez que não aceita e à solidariedade para com os direitos do povo árabe.

Já quanto ao pilar de Delors “*aprender a ser*”, o conceito de inacabamento e/ou inconclusão, presentes em “*Pedagogia da esperança*” e “*Pedagogia da autonomia*” de Paulo Freire, que identifica cosmologicamente o ser humano com os demais seres, sendo que somente o ser humano tem consciência desse inacabamento e dessa inconclusão, traduz-se, por isso, parece-nos, na procura contínua pelo ser humano do aprender a ser menos inacabado e inconclusivo.

Romão (s/d, p. 19) finaliza referindo a transformação dos “pilares” de Delors e dos “saberes” de Morin em “*aprenderes*”, ou melhor, escreve ele, em “*re-aprenderes*”. Reaprenderes que Romão (s/d, pp. 19-20) concretiza escrevendo:

E se quisermos ficar com os elementos do Relatório Delors, a educação no século XXI exigirá de todos nós:

- I - re-aprender a conhecer;
- II - re-aprender a fazer;
- III - re-aprender a conviver; e
- IV - re-aprender a ser.

Sendo que, para o autor, este último re-aprender é garantido pelo desenvolvimento das faculdades do re-aprender a conhecer, do re-aprender a fazer e do re-aprender a conviver.

Contudo, na nossa perspectiva, outros "*re-aprenderes*" como "*re-aprender a ensinar*" e "*re-aprender a avaliar/ajuizar/refletir*" devem ser considerados em interação.

O "*re-aprender a ensinar*" porque, recorrendo apenas e só a argumentos da obra de Paulo Freire, desde logo o "*ensinar*" é a palavra mais lida na obra de "*Pedagogia da autonomia*" onde o autor explicita vinte e sete exigências para ensinar e escreve expressamente o seguinte:

Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível - depois, preciso - trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar (Freire, 1998, p. 26).

Ainda a propósito do "*re-aprender a ensinar*", o próprio Romão (s/d, p. 15), escreve:

Este [o ensinar], com o decorrer do tempo, se tornou uma necessidade, dada a acumulação de conhecimentos, habilidades e posturas necessárias à preservação ou à transformação das sociedades.

Quanto ao "*re-aprender a avaliar/ajuizar/refletir*", este deve ser considerado indispensável porque os *re-aprender a conhecer*, *re-aprender a fazer*, *re-aprender a conviver*, *re-aprender a ensinar* e *re-aprender a ser* assim o exigem. Se outras razões não houvesse, porque *re-aprender a ser*, que é garantido na interação de e com todos os outros *re-aprenderes*, exige a capacidade de avaliar para um agir e ser ético. Nesta assunção, Freire (1998) afirma:

Ao pensar sobre o dever que tenho, como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também, como já salientei, em como ter uma prática educativa em que aquele respeito, que sei dever ter ao educando, se realize em lugar de ser negado. Isto exige de mim uma **reflexão** crítica permanente sobre minha prática através da qual vou fazendo a **avaliação** do meu próprio fazer com os educandos (p. 71, negritos ou destacados nossos);

afirma também:

A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da **avaliação** enquanto instrumento de apreciação do que fazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação. **avaliação** em que se estimule o falar a como caminho do falar com (p. 131, **negritos** ou **destacados** nossos e letra Calibri nossa para substituir o itálico do autor).

e afirma ainda:

Devo revelar aos alunos a minha capacidade de analisar, de comparar, **de avaliar**, de decidir, de optar, de romper. Minha capacidade de fazer justiça, de não falhar à verdade. Ético, por isso mesmo, tem que ser o meu testemunho (p. 110, **negrito** ou **destacado** nosso);

Ou, posto isto, reformulando os *re-aprenderes*, a educação do século XXI exige:

- re-aprender a conhecer;
- re-aprender a fazer;
- re-aprender a conviver;
- re-aprender a ensinar;
- re-aprender a avaliar/ajuizar/refletir; e
- re-aprender a ser.

Ou, ainda, numa perspectiva da "*escola cidadã*" plenamente democrática e, portanto, autónoma (condição para formar pessoas autónomas e uma comunidade autónoma com consciência executiva ética comunitária e planetária) que tem que se preocupar com o *reaprender a aprender*, a educação do século XXI, exige:

- reaprender a aprender a conhecer;
- reaprender a aprender a fazer;
- reaprender a aprender a conviver;
- reaprender a aprender a ensinar
- reaprender a aprender a avaliar/ajuizar/refletir; e
- reaprender a aprender a ser.

Sendo que, em coerência com Romão (s/d), este último re-aprender é garantido pelo desenvolvimento das faculdades do re-aprender a aprender a conhecer, do re-aprender a aprender a fazer, do re-aprender a aprender a conviver, do re-aprender a aprender a ensinar e do re-aprender a aprender a avaliar/ajuizar/refletir.

Da apresentação e interpretação que acabamos de fazer, relevamos principalmente a centralidade da autonomia da escola, comunidade globalocal, como condição para o exercício

da cidadania plena e do aprender a aprender. Neste sentido do exercício da cidadania plena, Gadotti (2002, p. 55) refere que “[t]oda a obra de Paulo Freire está permeada pela ideia de que educar é conhecer, é ler o mundo para poder transformá-lo”. A escola cidadã é feita de cidadania formada pela prática da participação e da democracia. Esta escola é, portanto, por inerência uma escola autônoma na heteronomia, uma comunidade ativa, uma comunidade da praxis, uma comunidade que forma para o sujeito ativo, para o sujeito da praxis. E, por isso, é uma escola que exige projeto de escola. E esta concepção de educação para a autonomia tem, como afirma Gadotti (2001, p. 97), inúmeras consequências “em termos não apenas de gestão, mas em termos de atitudes e métodos que formam o novo professor, o novo aluno, o novo sistema, o novo currículo, a nova pedagogia da educação cidadã”. Neste enquadramento, a construção da escola cidadã, da escola autônoma, da escola democrática, exige definir um quadro de autonomia de administração e gestão com transparência e responsabilidade administrativa, com competências e lideranças capazes de construir e executar o projeto de escola (Gadotti, 1995, 2001). E assim sendo, faz todo o sentido a questão: Que autonomia? Ou melhor que amplitude deve ter essa autonomia? Ou melhor ainda, que relação entre a tutela e a escola deve estabelecer essa autonomia? Deslocando a terminologia utilizada por Correia (2006) em contexto relativo à autonomia do docente para o contexto da autonomia da escola: Será possível uma autonomia solitária? Ou apenas uma autonomia solidária? Questão essa cuja resposta não cabe neste trabalho e que por isso continuará a manter-se como questão. Outra questão cuja resposta não cabe neste trabalho, prende-se com o conciliar a autonomia da escola como argumento de maior proximidade aos alunos e a toda a comunidade educativa e a possibilidade de escolha da escola pelos alunos.

Esta relevância é sobremaneira, parece-nos, importante dado, principalmente, o contexto mundial e planetário em que está em causa, como afirmou Ban Ki-moon, a humanidade. O referencial de Paulo Freire é um referencial sistémico, que nos remete para a condição de incompletude e, por via disso, para o compromisso de cidadania de consciência executiva planetária. Mas o referencial de Freire, remete-nos também para o professor reflexivo e crítico sobre a e na sua prática educativa que ajuda a construir com *rigoriedade metódica*, com pesquisa, a partir de uma criatividade que existe na curiosidade ingênua, uma curiosidade epistemológica, uma curiosidade com criticidade. E remete-nos ainda para uma *pedagogicidade indiscutível na materialidade dos espaços* no sentido de uma simbiose com o ambiente, com as inseparáveis ética (decência) e estética (beleza/boniteza) (Freire, 1998; & Gadotti, 1995).

Diante disto, dizer que esta interpretação dos reflexos na escola do Projeto Escola Cidadã de referencial freiriano parece enquadrar-se num mesmo quadro perguntador que as análises anteriores e realçar a importância de enquadrar, simultaneamente, os conceitos e práticas de

informação, numa lógica de que o sujeito não é informado é autoinformado⁸⁶, de competitividade, numa lógica de cidadania planetária, e de espaço físico escolar, de liderança, organização, aprendizagem, currículo, autoavaliação e autoregulação numa lógica de autonomia para a cidadania.

2.2.5 Do Projeto para Uma Ética Mundial de Hans Küng

A escola é feita de atores não-crentes e/ou de atores crentes. A cultura do ser humano tem também uma dimensão religiosa e tal como todas as outras dimensões do ser humano esta deve ser considerada no processo de ensino-aprendizagem, pois também determina o processo de construção e produção de relações com o conhecimento, com as práticas de saber, com as práticas de convivência e com as práticas de avaliação/ajuização/reflexão. Claro está, não queremos com isto dizer que a escola deve professar esta ou aquela religião ou uma não religião, mas antes procedendo da história das religiões, da teologia e das relações destas com a humanidade identificar e praticar o que as une. E o que as une deve aspirar a ter a qualidade da neutralidade⁸⁷ que acaba, se for caso disso, por dissolver eventuais cosmovisões e laicismos⁸⁸ individuais e/ou coletivos. Neutralidade que deve também proceder dos direitos humanos universais, tal como os expressos na Carta Internacional dos Direitos Humanos, que advém de um, como expressou Küng (2007, p. 263), “ethos primordial biológico-evolutivo comprovado temporalmente”, portanto, testado pela humanidade ao longo dos séculos. Pois, o religioso no ser humano não é suficientemente redutível a leis fundamentais ou outras leis e regulamentos e à Carta Internacional dos Direitos Humanos.

O “Projeto para Uma Ética Mundial” é um referencial de partida para a neutralidade referida. É um referencial para um *ethos mundial* na medida em que representa e constrói a necessidade de definição de um ethos para toda a humanidade. E neste sentido, a escola cidadã que é laica e que, por isso, não se identifica com nenhuma religião mas respeita o fenómeno religioso, isto é, respeita a liberdade religiosa, deve desde logo tomá-lo como uma referência de base para um tal *ethos mundial* indispensável à paz no mundo, indispensável à sustentabilidade e, portanto, à humanidade que como já foi referido se encontra em risco. O “Projecto para Uma Ética Mundial” de Hans Küng é um projeto de sustentabilidade e humanidade e por isso exige um diálogo que não permite excludências. Para que nós

⁸⁶ Romão (s/d, p. 14) escreveu: “No processo educacional, homens e mulheres são irredutíveis a objetos do educador, isto é, não são informados nem formados por outrem, mas autoinformados e autoformados”.

⁸⁷ Que por essa via não pode ser, de forma alguma, entendida ou subentendida como “(...) o vazio disponível para qualquer preenchimento através dos lugares comuns que constituem a flora ideológica do currículo oculto. [Vazio que é] a condição para que as opiniões aleatórias ou manipuladas que circulam no espaço público possam invadir o espaço escolar e constituir-se em precompreensão acriticamente dogmática dos cidadãos em formação” (Pinto, 2004, p. 110).

⁸⁸ “laicismo como nova religião que combate qualquer presença ou influência da religião na sociedade. É uma nova forma de hegemonia totalitária que se disfarça com as vestes da democracia” (Policarpo, Dom J. M., 2010).

possamos, como escreveu Morin (2002, p. 123), “empreender as nossas finalidades: continuar de hominização em hominização, via ascensão a uma cidadania terrestre (...) [p]ara uma comunidade planetária organizada”, é preciso consciência planetária e atuar planetariamente sob uma base de identidade e compreensão mútuas. Como temos vindo a demonstrar, a cidadania e a democracia verdadeiras não são um dado adquirido. Cada vez mais se reclama a devolução do espaço de cidadania. Pede-se diariamente a democracia real em grande parte do mundo e a democratização da democracia onde esta se julgava do cidadão. Mas a cidadania plena tem como pressuposto a paz no mundo para a qual é determinante, também, a liberdade religiosa e, conseqüentemente, o diálogo ecuménico. E, por conseguinte, a cidadania exige que em todo o lugar e, desde logo, na escola se ensine e aprenda a aprender a compreensão. E ensinar e aprender a aprender a compreensão é também ensinar e aprender a aprender coletiva e judiciosamente a comunidade planetária organizada mais humanitária, mais família planetária organizada, resultante da simbiose entre o ecuménico secular e o ecuménico religioso indispensáveis à sustentabilidade. Sustentabilidade que no dizer de Paulo VI, na sua encíclica *Populorum progressio*, é o novo nome para a paz no mundo.

Este projeto de Hans Küng (1996), filósofo e teólogo de compromisso ecuménico, é um manifesto a favor da diversidade religiosa e defende um caminho racional de compreensão e diálogo empenhado.

Neste sentido Hans Küng (1996, p. 62), afirma:

Os seres humanos sentem, regra geral, um desejo inextinguível de um apoio e de algo em que possam confiar: num mundo tecnológico tão dificilmente apreensível e complexo como o nosso e no meio dos erros e incertezas da sua própria vida privada, os indivíduos procuram definir uma posição, seguir directrizes, dispor de bitolas, de um ideal - em resumo, os seres humanos sentem necessidade de possuir algo como uma **orientação ética de base**.

E prossegue escrevendo:

o Homem não poderá comportar-se de forma verdadeiramente humana, quer a nível global quer individual, sem uma vinculação a um sentido, a valores e normas (p. 62).

Hans Küng (1996, p. 54) sintetiza o paradigma pós-moderno, no sentido hegeliano triplo do termo, como uma nova modernidade que é:

- um valor a afirmar quanto ao seu conteúdo humano e humanista;
- um valor a negar nos seus aspectos-limite de desumanidade;

- **um valor a transcender** através de uma síntese holístico-pluralista; nova e diferenciadora.

Mais à frente, Hans Küng (1996, p. 72), frisa:

A sociedade mundial não poderá continuar, e doravante menos que no passado, a dar-se ao luxo de manter espaços em que coexistam éticas totalmente antagónicas ou contraditórias relativamente a questões centrais (...) [a] ética, se pretendermos que sirva para bem de todos, tem de ser indivisível! A humanidade pós-moderna necessita de valores, objetivos, ideais e utopias comuns.

Quanto às dificuldades da religião com a ética, muito sumária e resumidamente, Hans Küng (1996, pp. 92-97):

- segundo síntese nossa, diz não poderem os crentes na atualidade ir buscar soluções morais fixas ao céu ou ao Tau, ou importá-las de qualquer livro sagrado, na medida em que os seres humanos necessitam de pôr continuamente à prova as normas éticas embora estas nas grandes religiões se tenham formado historicamente ao longo de um processo sociodinâmico complexo;
- escreve que “para todos os problemas e conflitos, procuram-se e alcançam-se soluções diferenciadas sobre a terra (...) os indivíduos são eles próprios, responsáveis pela configuração concreta da sua moral”;
- afirma que perante a mutabilidade, “a complexidade e a frequente imprescritibilidade da sociedade tecnológica as religiões não podem também deixar de utilizar métodos científicos para poderem estudar a realidade o mais objetivamente possível (...) [U]ma ética moderna deve orientar-se no sentido de uma ligação com as ciências naturais e humanas”;
- sinteticamente refere que a ética atual para minimizar os impactos e facilitar a tomada de decisão criou regras de preferência e segurança: a **regra para a resolução de problemas**, o progresso tecnológico e científico só o é quando na prática traz menos problemas que soluções; a **regra de termo de responsabilidade**, os autores, coautores ou sponser de novos conhecimentos, tecnologias e processos têm que certificar pelos próprios meios que tal empreendimento não acarreta prejuízos sociais nem ecológicos; a **regra de prioridade do bem-estar coletivo**, uma vez salvaguardados a dignidade da pessoa humana e os direitos humanos, o bem-estar coletivo tem prioridade sobre os interesses individuais; a **regra a aplicar em situações de emergência**, a sobrevivência individual ou da

humanidade “têm primazia sobre todos os valores igualmente elevados” de autorealização; a **regra ecológica**, o sistema ecológico tem prioridade sobre o sistema social; e a **regra da reversibilidade**, os progressos reversíveis têm prioridade sobre os irreversíveis no que se refere ao campo do desenvolvimento técnico.

Assim, as religiões mundiais elegeram como suas perspectivas éticas “o bem-estar e o destino da humanidade como princípio fundamental e objetivo das ações humanas no âmbito de um *ethos* humano”, isto é, em termos concretos, atribuíram “primazia à vida, integridade, liberdade e solidariedade humanas” (Küng, 1996, pp. 106-107).

Chegado aqui, Hans Küng (1996, p. 109), aponta um caminho que designa “*O caminho racional do compromisso*”, um caminho racional de compromisso entre libertinismo e legalismo, no sentido em que as normas devem clarificar a situação e esta determinar as normas.

Traduzido em termos da presente situação social, o caminho racional do compromisso significaria um meio-termo entre o racionalismo ignorante e o irracionalismo lamuriante, entre a fé na ciência e a difamação da ciência, entre a euforia tecnológica e o repúdio da tecnologia, entre a democracia meramente formal e a democracia popular totalitária (Küng, 1996, p. 110).

O autor, Hans Küng (1996, pp. 110-111), refere algo como uma **regra de ouro** postulada pelas grandes religiões. Regra de ouro que tem o seu equivalente secular no imperativo categórico de Kant: “*age de modo tal que utilizes a humanidade, quer a tua própria condição humana quer a de outrem ... sempre como um fim e nunca como um mero meio*” (p. 111).

Sobre o que exprime perfeitamente o que um *ethos* base, universal e concreto, um ***ethos* mundial das religiões mundiais e ao serviço da sociedade mundial** poderia ser, Hans Küng (1996, p. 118) explicita os pontos comuns que unem⁸⁹ as religiões⁹⁰ representadas na “Conferência Mundial das Religiões para a Paz” em 1970, em Quioto no Japão, que constam na declaração significativa que encerrou os trabalhos daquela conferência e que passamos a citar (Küng, 1996, p.118):

- uma firme convicção acerca da unidade fundamental da família humana, da igualdade e dignidade de todos os seres humanos;
- um sentimento de inviolabilidade relativamente à pessoa humana e à sua liberdade de consciência;

⁸⁹ O autor revela ainda que enquanto reunidos para se ocuparem do tema da paz durante a conferência descobriram que os pontos que unem as religiões são mais importantes do que o que as separa.

⁹⁰ Bahais, budistas, confucionistas, cristãos, hindus, jainas, judeus, muçulmanos, xintoístas, siques, zoroastristas e representantes de outras religiões.

- a consciência do valor da comunidade humana;
- o reconhecimento de que «poder» não equivale a «direito» e de que o poder humano não se pode bastar a si mesmo e não é absoluto;
- a crença no facto de o amor, a compaixão, a abnegação, a força espiritual e a lealdade terem mais poder do que o ódio, a inimizade e os interesses pessoais;
- um sentimento de obrigação moral de estarmos do lado dos pobres e oprimidos, contra os ricos e os opressores;
- uma esperança profunda de que a boa-vontade acabe por vencer.

E considerando o autor (Küng, 1996, p. 119) que tais declarações apesar de poderem parecer genéricas são sem dúvida suscetíveis de realização, pergunta-se sobre o contributo do cristianismo, mais abalado pela secularização do que qualquer outra das religiões mas por isso mesmo também mais estimulado por esta, para um eventual ethos mundial. Neste sentido, o autor apresenta um contributo cristão com base em muitas comunicações e publicações cristãs pese embora até aí não terem diretamente em vista a adoção de um ethos mundial.

Um contributo que é também reflexo de um processo de autocrítica das igrejas cristãs que tomaram consciência das suas falhas no passado. Processo de autocrítica cujo teor o autor (Küng, 1996, p. 122) transcreveu textualmente e que resumidamente se referem: ao não testemunho e prática da irmandade entre todos os homens e mulheres perante o mesmo pai (Deus); ao não ultrapassar as cisões existentes entre igrejas; à provocação de guerras não procurando esgotar as possibilidades de intervir mediadora e apaziguadoramente; à eternização da miséria e da marginalização, por não pôr em questão, de forma suficientemente determinada, os sistemas políticos e económicos que fazem mau uso da riqueza e do poder e exploram os recursos naturais do planeta; à atitude de superioridade das igrejas cristãs que consideraram a Europa como centro do mundo e elas mesmas como a outra parte do universo; e ao não testemunho incessante da natureza sagrada e da dignidade de todas as formas de vida, do respeito por todos os seres humanos e da necessidade de dar a todos os indivíduos a oportunidade de exercerem os seus direitos

Neste sentido, Küng (1996, p. 124) releva que a mera afirmação das convicções modernas da Revolução Francesa de "*liberdade, igualdade e fraternidade*" já não basta, por estas necessitarem de contraponto dialético, de aditamento e de «superação» e, para tal, o autor tenta o contributo "*Reivindicações pós-modernas*" baseado em citações e no desenvolvimento e reforço das teses formuladas aquando do encontro europeu das igrejas cristãs em Basileia no ano de 1998.

É deste contributo “Reivindicações pós-modernas” que passamos a dar conta e que pela sua, parece-nos, importância bastante atual e pelo seu pormenor não é possível deixar de citar em toda a sua extensão (Küng, 1996, pp. 124-128):

NÃO SÓ LIBERDADE, TAMBÉM IGUALDADE E JUSTIÇA

Para o próximo milénio, é necessário encontrar uma via que conduza a uma sociedade em que os seres humanos possuam **igualdade de direitos** e vivam colectivamente numa atmosfera de solidariedade, é necessário encontrar um caminho:

- longe das diferenças que separam ricos e pobres, poderosos e oprimidos;
- longe das estruturas que causam a fome, a privação e a morte;
- longe do desemprego que afecta milhões de pessoas;
- longe de um mundo em que os direitos humanos são violados, os seres humanos torturados e condenados ao isolamento;
- longe de um modo de vida em que os valores morais e éticos são subestimados, senão mesmo repudiados.

Precisamos de uma nova ordem social ao nível mundial!

NÃO SÓ IGUALDADE, TAMBÉM PLURALIDADE

Para o próximo milénio, é necessário encontrar uma via que conduza a uma **multiplicidade reconciliada de culturas**, tradições e povos na Europa:

- longe de quaisquer divisões segregadoras, que são fomentadas pelas diferentes formas de discriminação racial, étnica e cultural;
- longe do desrespeito e da marginalização pelo do Terceiro Mundo (que na realidade, corresponde a dois terços do mundo);
- longe da herança do anti-semitismo nas nossas igrejas e sociedades e das suas trágicas consequências.

Precisamos de uma nova ordem plural ao nível mundial!

NÃO SÓ FRATERNIDADE, TAMBÉM IRMANDADE ENTRE HOMENS E MULHERES

Para o próximo milénio, é necessário encontrar uma via no sentido da criação de uma comunidade renovada de **homens e mulheres** no seio da sociedade e da igreja e na qual caiba às mulheres de todos os níveis sociais uma parcela de responsabilidade igual à dos homens, bem como a possibilidade de contribuírem livremente com os seus talentos, aptidões, pontos de vista, valores e experiências; isto é, é preciso encontrar um caminho:

- longe das separações entre homens e mulheres na igreja e na sociedade;
- longe das atitudes de depreciação e incompreensão em face dos contributos imprescindíveis das mulheres;

- longe da rigidez de papéis, ideologicamente fixados, e dos estereótipos vigentes para o homem e a mulher;
- longe da recusa em reconhecer as aptidões concedidas às mulheres para a vida e para os processos de tomada de decisão no âmbito da igreja;

Precisamos de uma ordem mundial assente numa relação de **companheirismo** entre os sexos!

NÃO SÓ COEXISTÊNCIA, TAMBÉM A PAZ

Para o próximo milénio, é necessário encontrar uma via que conduza a uma sociedade em que a promoção da paz e a solução pacífica dos conflitos sejam apoiadas, bem como a uma **comunidade de povos** capazes de contribuir solidariamente para o bem-estar de outros povos:

- longe das guerras e das ideologias, que desrespeitam a manifestação do divino patente em cada ser humano;
- longe da idolatrização não só das estruturas concretas da violência, mas também do militarismo;
- longe das consequências destrutivas das quantias hoje gigantescas gastas em armamento;
- longe de uma situação em que a intervenção dos militares, ou a ameaça da sua possível intervenção, parece imprescindível para defender ou impor os direitos humanos.

Precisamos de uma ordem mundial que **reivindique a paz!**

NÃO SÓ PRODUTIVIDADE, TAMBÉM SOLIDARIEDADE EM RELAÇÃO AO MEIO AMBIENTE

Para o próximo milénio, é necessário encontrar uma via que conduza a uma comunidade de todos os seres humanos em harmonia com **todas as criaturas** e na qual os direitos e integridade destas últimas sejam também respeitados:

- longe da separação entre os seres humanos e o resto da Criação;
- longe do domínio dos seres humanos sobre a Natureza;
- longe de um estilo de vida emergente de formas de produção que lesam seriamente a Natureza;
- longe de um individualismo que viola a integridade da Criação em prol de interesses privados.

Precisamos de uma **ordem mundial ecológica!**

NÃO SÓ TOLERÂNCIA, TAMBÉM ECUMENISMO

Para o próximo milénio, é preciso encontrar uma via em direcção a uma comunidade humana consciente de que necessita de **absolvição e regeneração constantes** e cujos

membros louvam e enaltecem colectivamente Deus, do fundo do coração, pelo Seu amor e pelas Suas dádivas:

- longe das clivagens com que a Igreja vive ainda hoje;
- longe da desconfiança e animosidade patentes nas relações entre as diversas religiões;
- longe do peso das recordações paralisantes do passado;
- longe da intolerância e da recusa em reconhecer a liberdade religiosa.

Precisamos de uma ordem mundial ecuménica!

Notamos aqui que nada foi dito sobre a relação da religião, mais especificamente da teologia medieval⁹¹, com a ciência, pois tal não entra nos objetivos deste trabalho. Pese embora um tal estudo, pudesse, parece-nos, abonar a importância do trabalho de Hans Küng (1996), isentá-lo de qualquer falta de compromisso com o secular e relevar ainda mais a sua abertura de espírito e o seu compromisso genuíno com o ecuménico. Apenas se referiram as dificuldades da religião com a ética no tocante aos métodos científicos e às regras de preferência e segurança na atividade científica e industrial e se referiu, dentro daquilo que Hans Küng entende como caminho racional do compromisso, o equilíbrio entre os extremos "*fé na ciência*" e "*difamação da ciência*".

Do "Projeto para Uma Ética Mundial" de Hans Küng importa relevar, para a escola, o seu carácter de caminho ético racional do compromisso que desperta para a necessidade de integrar nos currículos escolares para os alunos e para os professores, no desenvolvimento profissional destes e nas práticas e ações educativas uma racionalidade planetária mais abrangente que passe também pelo ensinar e aprender a aprender, por um lado, o que une as religiões e o secular e, por outro, a esperança que a imanência dos inevitáveis limites humanos e das sociedades sempre reclama. Por outro lado, também por isso, este projeto de Hans Küng pode constituir uma boa base de princípios orientadores para os projetos escolares ou, mais latamente, para os projetos educativos (incluindo os projetos curriculares) locais.

2.3 (Re)composição concetual

É chagada a altura de olharmos de novo para os fundamentos e para o quadro perguntador que avançamos. Mas não sem antes tentarmos sintetizar o que resultou de mais relevante dos

⁹¹ "As grandes teorias científicas novas dos séculos XVI e XVII resultam de buracos feitos pela crítica escolástica no tecido do pensamento aristotélico" (Thomas Kuhn, citado em Dinis & Paiva, 2010, p. 62).

"a fé na possibilidade da ciência, gerada antes do desenvolvimento da moderna teoria científica, é um derivado inconsciente da teologia medieval" (Alfred Whitehead, citado por Thomas Kuhn citado em Dinis & Paiva, 2010, p. 63).

A este propósito consultar também, entre outras, a obra de Thomas Woods Jr. intitulada "*O que a civilização ocidental deve à igreja católica*" publicada em 2009 pela Alêtheia Editores.

reflexos na escola tendo em conta a meta-análise e as interpretações críticas efetuadas neste capítulo.

Assim, a escola para a educação do futuro deverá ser uma escola aprendente⁹² e cidadã planetária⁹³, para tal, tem que ser reflexiva⁹⁴, autónoma e democrática. E estas condições não estão garantidas à partida, nem são nunca um dado adquirido. A escola para a educação do futuro é portanto uma escola que depende de condições que dependem do seu próprio exercício.

A escola tem por fim a sua própria autonomia na heteronomia como condição primeira para ter como fim essencial a autonomia dos alunos que devem exercê-la na heteronomia dos atores escolares e de toda a sociedade tanto no domínio profissional (da economia real), como pessoal, social, cultural e espiritual. Sociedade que será sempre, como sempre foi, inevitável e independentemente de tudo, uma sociedade de aprendizagem, desde logo por razões físicas e biológicas relativas ao ser humano; como escreve Sptizer (2007, p. 309): “há uma coisa que o cérebro não⁹⁵ pode fazer: não aprender”.

Neste contexto, a escola será sempre uma comunidade de aprendizagem que apreenda e agarre o mundo em que os alunos, os professores e todos os restantes atores educativos vivem e trabalham. Caso contrário, não criará, construirá e desenvolverá condições para a sua própria autonomia e, por esta via, para a criação, construção e desenvolvimento da autonomia dos alunos. Autonomia que tem que forçosamente ser criada, construída e desenvolvida pela escola sob pena de esta não poder preparar-se e, assim, poder preparar os alunos para o mundo em que vivem e trabalham ou venham a viver e trabalhar. A grande

⁹² Baseada em “*Escolas que Aprendem*” de Peter Senge et al (2005, p. 17). Obra considerada como “*prequência*” (neologismo dos autores para designar algo que acontece antes de determinado evento) às outras obras dos autores, em que estes referem que “uma escola aprendente não é um lugar à parte (e pode nem permanecer em um mesmo lugar) mas é um ponto de encontro para aprender - dedicado à ideia de que todos os envolvidos nela, individualmente ou juntos, estarão, continuamente, aperfeiçoando e expandindo sua consciência e suas capacidades”. Peter Senge, citado em Alarcão (2005, p. 84), já tinha definido organização aprendente como uma “organização que está continuamente expandindo a sua capacidade de criar o futuro”.

⁹³ Por referência à escola cidadã freiriana e considerando que “[o] destino histórico da humanidade é antecipado na ideia (que funciona como um fio condutor a priori) de «um estado de cidadania [planetária] no seio do qual se desenvolverão todas as disposições originárias do género humano»” (Pinto, 2004, p.71, negrito ou destacado nosso para substituir o itálico do autor). No sentido em que, como menciona Morin (2002, p. 122), a Humanidade é uma comunidade destino de que é preciso ter consciência para conduzi-la a uma comunidade de vida e, neste caminho, a Humanidade é o que deve ser realizado por todos e em cada um. E este realizado realiza-se pelo exercício de cidadania planetária na e para a comunidade planetária organizada de Morin (2002) da qual a escola deve ser uma experiência real da relação que, como refere Castells (2007, p. 474), constrói “personalidades flexíveis, capazes de se dedicar o tempo todo à reconstrução do ser”, padrões de interação social e formas de sociabilidade.

⁹⁴ Conceito que toma por base a escola reflexiva de Isabel Alarcão (2005, p. 37) que define como “organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e se confronta com o desenrolar da sua atividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo”.

⁹⁵ Negrito ou destacado nosso para substituir o itálico do autor.

missão da escola para a educação do futuro parece, dentro do que temos vindo a demonstrar, ser dupla:

[ensinar⁹⁶] os jovens para a economia [e ensiná-los] para a cidadania [comunitária planetária] (...) Reconciliar as finalidades económicas e sociais da educação, preparar as pessoas para ganharem a vida e para a viverem com qualidade (...) Os professores e os outros actores têm de se dedicar, agora, à conjugação destas duas missões (...) transformando este desígnio no objectivo mais elevado a que podem aspirar profissionalmente (Baker & Foote, 2003, pp. 103 - 104).

Esta missão dupla requer que a escola para a educação do futuro não abranja somente a exposição do conhecimento, mas também o aprender a aprender, o alargamento dos horizontes, o desenvolvimento dos professores, das lideranças e de todos os atores educativos e a criação, construção e desenvolvimento de oportunidades e espaços abertos na escola pedagogicamente materializadores da comunidade planetária organizada de Morin (2002) (cf. Hargreaves, 2003, p. 11).

Sob este propósito, a escola aprendente é imperativamente e sobretudo a escola da escola, a metaescola que se realiza incessante e indeterminadamente em protoescola e, ao mesmo tempo, se compõe de protoescolas (as escolas sala de aula, a escola que está na cabeça de cada um, as escolas das lideranças) organizadas simbiótica e combinatoriamente de forma não só colaborativa mas também cooperativa, de forma sistémica, que se autoaprende heteroaprendendo organizadamente, isto é, com, na e para a racionalidade, em constantes movimentos lineares e não-lineares entre o dentro e o "fora": o dentro que interage e retroage com o dentro e o dentro que interage e retroage com o "fora". E sendo a escola para a educação do futuro metaescola, pressupõe necessariamente na sua génese e desenvolvimento o metaconhecimento e a meta-aprendizagem que realizam a autonomia realizando-a no auto em hetero com, na e para a racionalidade. Sendo que adotamos a antropo-ética de Morin (2002) e o caminho racional do compromisso de Hans Küng (1996) como uma praxis para este conceito de racionalidade que definimos no prólogo e que de agora em diante designaremos por "*racionalidade do compromisso*" ou simplesmente por "*racionalidade*".

⁹⁶ O termo ensinar é aqui entendido como processo de ensino-aprendizagem, muito relevante na escola básica e secundária como já foi mencionado, que tem por centralidade o **aprender a aprender** para o qual o tributo do binómio meta-aprendizagem/metaconhecimento é fundamental: "As melhores estratégias de meta-aprendizagem devem ser acompanhadas por estratégias que facilitem a aprendizagem sobre o metaconhecimento. A meta-aprendizagem e o metaconhecimento, embora interligados, são dois corpos diferentes de conhecimento que caracterizam a compreensão humana. A aprendizagem sobre a natureza e a estrutura do conhecimento ajuda os estudantes a perceber como é que eles aprendem, e o conhecimento acerca da aprendizagem facilita a sua visão de como os seres humanos constroem o novo conhecimento" (Novak & Gowin, 1999, p. 25).

Nesta perspectiva, parece-nos, sustentado e sustentável concretizar na escola para a educação do futuro a construção e desenvolvimento da autonomia da escola e dos alunos simultaneamente no:

- autoaprender heteroaprendendo com, na e para a racionalidade a conhecer;
- autoaprender heteroaprendendo com, na e para a racionalidade a fazer;
- autoaprender heteroaprendendo com, na e para a racionalidade a conviver;
- autoaprender heteroaprendendo com, na e para a racionalidade a ensinar;
- autoaprender heteroaprendendo com, na e para a racionalidade a avaliar/ajuizar/refletir;
- autoaprender heteroaprendendo com, na e para a racionalidade a ser;

e, numa perspectiva de aprendizagem/educação ao longo da vida, concretizar a criação, construção e desenvolvimento da autonomia da escola e dos aprendentes na **capacidade de reaprender** esses “*autoaprenderes*”⁹⁷.

Esses “autoaprenderes”, quando levados a um estado de praxis suficiente, criam, constroem e desenvolvem uma capacidade própria de reaprender esses autoaprenderes. E esta capacidade, quando levada, também, a um estado de praxis suficiente, cria, constrói e desenvolve uma cultura humanitária de compromisso renovável e vitalício com o novo que alimenta e da qual se alimenta sob a primazia da comunidade planetária organizada de Morin (2002), sob a primazia da cidadania pessoal e coletiva planetária, sob a primazia da humanidade. Matricialmente, cada um por via de todos e todos por via de cada um e por toda a parte realiza(m)-se realizando-se na satisfação do desejo de insatisfação motivador de cada novo para mais comunidade planetária organizada, ou melhor, para mais família planetária organizada, para mais humanidade (planetária, claro está). Trata-se de uma concretização da capacidade de fazer a circularidade “*autoaprender heteroaprendendo com, na e para a racionalidade*” que temos vindo a consolidar.

Numa sociedade em que todos, sem exceção, têm esta capacidade, temos para nós, que esta é a forma mais natural e regulada de conciliar, no quadro de uma aprendizagem/educação ao longo da vida, “a indispensável competição incentivadora com a cooperação fortificante e com a solidariedade que promove a união entre todos” (UNESCO, 1996, pp. 15-16). Se fosse

⁹⁷ Em Novak e Gowin (1999, p. 24) pode observar-se que a *Investigação científica*, a *Nova música* ou *nova arquitectura*, situadas no canto superior direito de um “referencial”, surgem como *aprendizagem significativa* através da estratégia que os autores designam por *aprendizagem por descoberta autónoma*, ou seja, “(...) o tipo de estratégia de instrução (...) onde o aluno identifica e selecciona a informação a aprender” (p. 23). Os autores adotam o conceito de *aprendizagem significativa* de David Ausubel e que segundo os autores consiste em “(...) o indivíduo [dever] optar por relacionar os novos conhecimentos com as proposições e conceitos relevantes que já conhece” (p. 23).

possível uma designação síntese, a mais próxima que encontramos para este processo de capacidade seria: "*Coopetitividade solidária planetária*".

Contudo, estamos infelizmente conscientes de que uma tal sociedade constitui ainda uma utopia, mas também não é menos verdade que já fomos muitos menos a pensar e agir assim. O presente em muitos aspetos é a utopia do passado e a escola, mais do que qualquer outra entidade, terá que ser sempre também utopia para ver sempre mais para além do que se vê. Portanto, os adágios: "*vale mais tarde que nunca*" e "*o caminho faz-se caminhando*" aplicam-se em pleno. E, por consequência, afirmamos que a escola para a educação do futuro deve estar ao comando e ser responsável por fazer esse caminho, pois mais tarde ou mais cedo, como temos vindo a demonstrar, tal terá que suceder, afinal *a humanidade está em risco* como afirma Ban Ki-moon.

A capacidade de reaprender os "*autoaprenderes*" explicitados requer principalmente professores aprendentes autónomos e cidadãos planetários. Professores cuja formação se faça sob práticas de aprender a aprender e incorpore:

- uma verticalidade curricular disciplinar da mais elevada amplitude, profundidade e aplicabilidade e uma horizontalidade curricular de elevada diversidade disciplinar passando pela antropologia, filosofia, sociologia, direito administrativo, ética planetária, matemática, complexidade e sustentabilidade, deontologia profissional, economia, finanças, mercados, política(s), línguas e literatura, artes,;
- investigação autónoma disciplinar, interdisciplinar, transdisciplinar e em educação;
- a aprendizagem dos princípios metacognitivos da programação para reconstruir permanentemente o domínio de tecnologias educativas que conferem a liberdade exigida para a construção e produção de conteúdos e objetos de aprendizagem adequados às especificidades de cada contexto, à estimulação das variadas inteligências múltiplas e variadas combinações destas, às mundividências de cada um e à criação, construção e desenvolvimento da identidade e responsabilidade comunitária planetária;
- uma praxis que dê a conhecer e possibilite a partilha do mundo, do planeta e do cosmos, que possibilite a identidade e responsabilidade comunitária planetária, que possibilite a cidadania comunitária planetária, através de abordagens e desenvolvimentos do currículo disciplinar e no âmbito de toda a atividade docente;
- uma praxis escolar de civilidade;
- atividades que exemplifiquem e levem à prática o modo como a democracia funciona;

- as neurociências da aprendizagem, as pedagogias, as psicologias e a história das religiões, esta também nas suas inter-relações e nas suas relações com a humanidade, com o planeta e com o cosmos;
- uma praxis de aprendizagem vivida no círculo "conativar <-> ver/observar <-> fazer <-> ensinar <-> refletir/ajuizar/refletir";
- uma praxis de autoavaliação escrita colaborativa e de avaliação interpares supervisionada;
- uma praxis com, na e para a racionalidade do compromisso;
- uma praxis de espaço de materialização pedagógica da família planetária organizada;
- uma larga experiência de relação com a escola básica e secundária em todas as suas dimensões intervindo - integrando o conhecimento novo - pessoal e presencialmente nelas numa praxis propedêutica ativa de docência que, como

[toda] a actividade humana, quando levada a um estado de [praxis] suficiente, cria os seus próprios conceitos, termos, palavras, acções e formas de trabalhar e de indagar (...) [só possível aos que estão] inseridos no contexto de acontecimentos, objectivos, conceitos e factos acerca dessa actividade (Novak & Gowin, 1999, p. 26).

Nesta mesma dinâmica de autonomia, a escola requer lideranças aprendentes de matriz formativa e ativa docente, cooptadas/assessoradas tecnicamente em áreas muito especializadas, com capacidade de reaprenderem os autoaprenderes explicitados e de juntar simbioticamente essa capacidade às capacidades de reaprender os autoaprenderes de todos os atores escolares. Isto é, a escola requer lideranças com capacidade de congregarem autonomias. O que parece sugerir a exigência de lideranças exemplo para a comunidade escolar tanto ao nível da formação ao longo da vida como ao nível da prática da civilidade e da cidadania, fatores indispensáveis à autocrítica e bem assim à autoavaliação e à autoregulação, em suma, fatores indispensáveis à realização da autonomia. Por outro lado, a liderança escolar pressupõe capacidade de apreender o mundo e diagnosticar o local no global e este naquele, compartilhar projetos (com atores da comunidade escolar e com a comunidade educativa) e concretizar essa apreensão, esse diagnóstico e essa compartilha na (r)elaboração/compartilhada, apresentação, defesa, execução/compartilhada e (re)avaliação/compartilhada de projeto escolar adequado.

Parece-nos também oportuno avançar desde já, sem prejuízo de uma abordagem mais pormenorizada ulterior, que o conceito de informação na escola se encontra muitíssimo associado indevida e improdutivamente ao conceito de TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação, dado o carácter de pronto a usar que este último conceito atribui à informação, quando se percebeu ao longo deste trabalho que a informação, que deve ser mais informação

da informação por via da encriptação vivida atualmente, é resultado de um processo de aprendizagem.

Ainda neste quadro de (re)composição concetual consideram-se outras interrogações a propósito dos conceitos e práticas de espaço físico escolar, de organização/funcionamento, de processo de construção do conhecimento aprendente que inclui o pertinente, de currículo e de autoavaliação/autoregulação.

Assim, importa dizer que se mantém neste desenvolvimento e consolidação do nosso quadro concetual o quadro de fundamentos⁹⁸ que avançámos da escola para a educação do futuro.

Na senda deste mesmo desenvolvimento e consolidação exploratórios e heurísticos do nosso quadro concetual, o quadro perguntador avançado inicialmente e a meta-análise e interpretações críticas levadas a cabo neste capítulo, revelaram-se motivadores e indicadores do novo quadro perguntador que se segue composto por dez questões, as quais compõem o nosso questionário⁹⁹.

Que enquadramento tem na atualidade a Escola Básica e Secundária, enquanto instituição escolar formal, como a conhecemos hoje física, orgânica, funcional e instrumentalmente, nos desafios globais, nas globalizações, no mundo multipolar, nos contextos nacional, regionais e locais e nos universos pessoais e familiares?

Tendo em conta os desafios globais, as globalizações, o mundo multipolar, os contextos nacional, regionais e locais e os universos pessoais e familiares, que Escola Básica e Secundária, nas suas dimensões física, se for o caso, orgânica, funcional e instrumental, é necessária para o futuro?

Específica e particularmente no contexto da globalização comunicacional, das "Escolas" não formais (família, comunidade religiosa, local de trabalho, grupo etário, grupo de amigos, grupos de vizinhança, etc.), das "Escolas" mediáticas, das "Escolas" de contingência (sistemas de recuperação de atrasos de qualificação da população) e das "Escolas" de ensino a distância, que enquadramento terá no futuro a Escola Básica e Secundária?

Qual o enquadramento, o papel e a importância da ciência e das tecnologias de informação e comunicação¹⁰⁰ na Escola Básica e Secundária para a Educação do Futuro?

⁹⁸ Todavia, agora, o conhecimento aprendente mencionado nos fundamentos e de agora em diante, inclui o conhecimento pertinente de Morin (2002).

⁹⁹ Relembramos que o questionário contém para além destas dez questões um espaço aberto identificado por "Q11" para os inquiridos poderem identificar outros aspetos ou questões relevantes para além dos mencionados e escreverem o que pensam sobre os mesmos.

¹⁰⁰ A utilização no questionário da designação de "Tecnologias de informação e comunicação", em vez de tecnologias de transferência de dados e de comunicação, deveu-se, por um lado, à sua ampla

Que perfil deve a Escola Básica e Secundária para a Educação do Futuro desenvolver nos aprendentes (alunos/formandos)?

Na Escola Básica e Secundária para a Educação do Futuro, que competências docentes (actualmente assim designadas) serão essenciais?

Como pensar os Pais/Encarregados de Educação na e para a Escola Básica e Secundária para a Educação do Futuro?

Qual o enquadramento e, dentro deste e se for o caso, quais as competências essenciais do, actualmente designado, pessoal não docente na Escola Básica e Secundária para a Educação do Futuro?

Que posicionamento deve ter a Escola Básica e Secundária para a Educação do Futuro, em relação à mudança em geral?

Que projecto deve ter a Escola Básica e Secundária para a Educação do Futuro?

aceitação e uso públicos e, por outro, à preocupação em não deixar perceber qualquer crítica antecipada ao conceito que aquela designação encerra que pudesse condicionar as respostas.

Capítulo 3

3 Metodologia para o estudo acerca das perspetivas de personalidades e entidades portuguesas para a escola para a educação do futuro

*“É menos mau inquietar-se na dúvida do que descansar no erro.”
Alessandro Manzoni*

3.1 Objetivos e opções metodológicas

Na confluência do fluxo de tudo o que até este momento aqui foi escrito, o que pensam personalidades e entidades portuguesas sobre as questões que compõem o quadro perguntador da (Re)composição concetual constitui novos afluentes que nos permitirão através de análise de conteúdo e interpretação categorial inferir sobre a solubilidade destes com aquele fluxo.

Dos encontros e/ou desencontros que essa solubilidade vier a revelar se fará o leito e a seiva de um novo fluxo, continuamente confirmado e/ou renovado até à última palavra deste trabalho, que esboçará ao longo desse continuum um projeto da escola para a educação do futuro.

Muito se tem escrito acerca de modelos de análise no que toca à análise quantitativa e à análise qualitativa. Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (2008) referem neste contexto o seguinte:

A análise quantitativa é linear, enquanto a análise qualitativa é cíclica, ou interactiva, já que implica um vaivém entre as diversas componentes. A análise quantitativa reporta-se a modelos (estatísticos) previamente definidos, enquanto os investigadores qualitativos ainda não inventaram os seus modelos de análise (p. 109).

Não sendo objetivo deste trabalho alimentar qualquer comparação sobre modelos de análise, importa apenas referir que enquadrados em investigações qualitativas e na presença de respostas a questões abertas é essencial o esforço por utilizar procedimentos que melhor preservem a riqueza dos significados e sentidos contidos nas respostas dos inquiridos. Neste sentido, esses procedimentos, sempre que o número de respondentes o permita, devem caracterizar-se pela total, ou pelo menos máxima, intervenção possível do(s) analista(s). Os computadores e os programas informáticos não possuem *mente consciente* nem sequer *mente*¹⁰¹.

No nosso caso, o nível de "*mortalidade dos questionários*¹⁰²", apesar da árdua e sempre ingrata tarefa de insistência se ter fartamente verificado junto das personalidades e entidades convidadas a responder e que não responderam, por um lado, não põe em causa o estudo atendendo ao carácter exemplar dos respondentes e, por outro, permite um tratamento das respostas sem recorrer a aplicações computacionais.

Nesta investigação a preocupação reinventiva relativamente à técnica de análise de conteúdo parece não se colocar, atendendo a que para tratar as respostas dos nove respondentes às questões abertas do questionário o conteúdo pode ser naturalmente avaliado por temas. Como escreve Bardin (2008):

Não existe pronto-a-vestir em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base, por vezes dificilmente transponíveis. A técnica de análise de conteúdo adequada ao domínio e ao objectivo pretendidos tem de ser reinventada a todo o momento, excepto para usos simples e generalizados, como é o caso do escrutínio próximo da descodificação e de respostas a perguntas abertas de questionários cujo conteúdo é avaliado rapidamente por temas (p. 32).

Dentre os métodos de análise temática, a análise categorial é a mais antiga e a mais utilizada na prática (Bardin, 2008, p. 199; Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 228) e, por outro lado, permite construir, num sistema categorial (inter)multirreferenciado, categorias suficientemente autoreferenciadas sem mutilar ou disjuntar o pensar dos respondentes relativo a cada questão/categoria e ao todo sistémico categorial.

O critério de categorização utilizado neste trabalho é portanto semântico. O sistema de categorização por conseguinte é composto por categorias temáticas. As categorias constituem agrupamentos de unidades de registo sob designações genéricas. As unidades de registo são

¹⁰¹ Adotamos aqui os conceitos de *mente* e *mente consciente* de António Damásio (2010).

¹⁰² Conceito utilizado em Alberto B. Sousa (2009, p. 156). O itálico substitui as aspas do autor.

segmentos determinados de conteúdo que se caracterizam pela sua colocação numa dada categoria.

3.2 Participantes: personalidades e entidades portuguesas

Como se avançou anteriormente, o questionário foi dirigido a um conjunto predeterminado de personalidades e entidades/organizações. A escolha recaiu sobre personalidades portuguesas de relevante valor social, académico, cultural e político, com decisão na construção da escola portuguesa, e sobre as entidades representativas envolvidas nos processos de construção de políticas educativas ou na construção social da escola (alunos, pais/encarregados de educação, sindicatos de professores, representantes da atividade económica, representantes do setor financeiro, representantes da atividade industrial, municípios, representantes do comércio, representantes dos media). Enfim, um conjunto vasto e o mais representativo possível dos principais setores de atividade que de alguma maneira podem influenciar a construção social da escola ou, se quisermos, que eventualmente, seriam, em conjunto com os partidos e com os movimentos sociais, os mais representativos na “sociedade educativa” de Delors.

Contudo, na nossa pesquisa, a representatividade não sendo verificada não poria o estudo em causa, na medida em que o critério principal nos estudos qualitativos é o da adequação dos valores da amostra aos objetivos da investigação (Azevedo, 1999, p. 91; & Rothes, 2009, p. 314). Nos estudos qualitativos, como menciona Ruquoy (1995, p. 103, citado em Rothes, 2009, p. 314), “os indivíduos não são escolhidos, em função da importância numérica da categoria que representam, mas antes devido ao seu carácter exemplar”.

Ao todo, foram convidados a responder ao questionário dezanove personalidades e trinta e quatro entidades. Responderam ao questionário quatro personalidades e cinco entidades. Das personalidades constam: Doutor António de Almeida Santos; Prof. Doutor José Veiga Simão; Cardeal José Saraiva Martins; e Prof. Doutor Daniel dos Santos Pinto Serrão. Das entidades constam: ANJE - Associação Nacional de Jovens Empresários; FNE- Federação Nacional da Educação; SIPE - Sindicato Independente de Professores e Educadores; SINPOS - Sindicato Nacional dos Professores e/ou Formadores Pós-Graduados; e ESA - Entidade Sindical com Anonimato. No cômputo geral, acreditamos que o objetivo foi conseguido e que a quantidade e qualidade das respostas é adequada, tendo em conta o carácter exemplar e os contributos dos participantes que nos honraram com a sua participação.

As Tabelas 3-1 e 3-2 mostram todas as personalidades e entidades convidadas a contribuir para o estudo e os respetivos registos de observações. Da Tabela 3-2 não constam as quinze

entidades sindicais convidadas existentes à data pelo facto de uma das entidades sindicais (aqui designada por ESA) que respondeu ao questionário ter solicitado anonimato.

Tabela 3-1 - Lista de personalidades convidadas a responder ao questionário e respetivos registos de observações

Personalidade	Observações
António de Almeida Santos	Respondeu ao questionário
Ex-Primeiro-Ministro com funções nas Nações Unidas	Não respondeu ao questionário e justificou
Neurocientista no estrangeiro	Não respondeu ao questionário
Daniel dos Santos Pinto Serrão	Respondeu ao questionário
Ex-Ministro tendo exercido funções na Assembleia-Geral das Nações Unidas	Não respondeu ao questionário e justificou
Ex-Ministro com funções na Fundação Calouste Gulbenkian	Não respondeu ao questionário
Filósofo e ensaísta residente no estrangeiro	Não respondeu ao questionário
Fundador da Assistência Médica Internacional em Portugal	Não respondeu ao questionário
Ex-Ministro das Finanças e residente em programas televisivos	Não respondeu ao questionário
Ex-Ministra da Educação	Não respondeu ao questionário
Cientista de Física Teórica no estrangeiro	Não respondeu ao questionário
Escritor premiado internacionalmente	Não respondeu ao questionário
Filósofo e ensaísta	Não respondeu ao questionário
Ex-Primeiro-Ministro com funções na Comissão Europeia	Não respondeu ao questionário e justificou
José Saraiva Martins	Respondeu ao questionário
José Veiga Simão	Respondeu ao questionário
Professora e escritora tendo exercido funções de investigadora em Ciências Sociais	Não respondeu ao questionário
Ex-Presidente da República	Não respondeu ao questionário
Ministro tendo sido residente em programa televisivo	Não respondeu ao questionário

Tabela 3-2 - Lista de entidades convidadas a responder ao questionário e respetivos registos de observações

Entidade	Observações
ANJE - Associação Nacional de Jovens Empresários	Respondeu ao questionário
Entidade representativa de Bancos	Não respondeu ao questionário
Entidade representativa dos Agricultores	Não respondeu ao questionário
Entidade representativa do Comércio e Serviços	Não respondeu ao questionário
Entidade representativa da Indústria	Não respondeu ao questionário
Entidade representativa da Agricultura	Não respondeu ao questionário
Entidade representativa dos Agricultores e do Desenvolvimento Rural	Não respondeu ao questionário
Entidade representativa das Colectividades de Cultura, Recreio e Desporto	Não respondeu ao questionário
Entidade representativa dos Meios de Comunicação Social	Não respondeu ao questionário
Entidade representativa das Micro, Pequenas e Médias Empresas	Não respondeu ao questionário
Entidade representativa das PME	Não respondeu ao questionário
Entidade representativa de Municípios	Não respondeu ao questionário

Entidade representativa de Pais e Encarregados de Educação	Não respondeu ao questionário
Entidade representativa de Pais	Não respondeu ao questionário
Entidade representativa de Estudantes do Ensino Secundário e Básico	Não respondeu ao questionário
Entidade representativa do Ensino Particular e Cooperativo	Não respondeu ao questionário
Entidade representativa do Ensino Superior Privado	Não respondeu ao questionário
Entidade representativa dos Institutos Superiores Politécnicos	Não respondeu ao questionário
Entidade representativa das Universidades Portuguesas	Não respondeu ao questionário

3.3 Instrumento

Como já foi referido, o inquérito por questionário foi o método selecionado para a inquirição e recolha de dados junto de um conjunto predeterminado de personalidades e entidades/organizações. Esta eleição relaciona-se com a impraticabilidade de outras formas: observações ou entrevistas. Pela simples razão de que sempre considerámos à partida, e não nos enganámos, tratar-se de respondentes dispersos pelo país e pelo mundo tomados por muitas solicitações e responsabilidades que lhes ocupam a agenda. E, portanto, o objetivo era em primeiro lugar criar condições que facilitassem a sua participação. Daí que o instrumento se tivesse baseado em respostas escritas a perguntas abertas, dando assim liberdade no tempo, no espaço e de opinião para que os respondentes pudessem gerir e contextualizar a sua participação. Ao mesmo tempo, evitaram-se desajustamentos que sempre existem na interação verbal oral, pois como refere Azevedo (1999, pp. 87-88):

entre dois discursos, o do entrevistador e o dos inquiridos. Aquele interroga em função de um quadro teórico e de conceitos que derivam da sua apreensão do fenómeno em análise e interroga pela intermediação de um conjunto seleccionado de palavras e de perguntas e aqueles respondem o que querem e podem responder, em função das representações que fazem da situação em apreço e dos seus próprios objectivos ou os do organismo que representam que, em todo o caso, não coincidem necessariamente com os do investigador.

Como refere ainda o mesmo autor:

é na linguagem escrita que circulam, se apropriam e se podem transmitir com rigor as atitudes, as opiniões, as preferências e as representações. É sobretudo pela palavra [escrita] que, a este nível, se constrói e se transmite significado. A apreensão do real é possível por intermédio da resposta a um conjunto de perguntas-indicadores, construídas depois de o autor ter [vivido até agora vinte e dois anos ininterruptos a escola, ter exercido cargos de gestão intermédia,

ter ouvido, trabalhado e partilhado com os atores, ter elaborado vários projetos educativos, projetos curriculares de escola e de turma e regulamentos internos, ter coordenado o processo de autoavaliação, ter apresentado e discutido muitas propostas de diplomas com a tutela] (Idem, p. 88).

Ainda sobre desajustamentos, foram realizados pré-testes junto de um conjunto de atores (individuais e coletivos), posicionados em atividades similares ao nível local, com o objetivo de identificar perguntas-problema (pertinência das perguntas, adequação da sua formulação, a sua compreensão por parte dos inquiridos, correspondência das respostas ao que o investigador pretende) que pudessem justificar a modificação da sua redação, a alteração do formato ou mesmo a sua eliminação da versão final. Estes testes tiveram lugar em fevereiro de 2010. Os testes foram aplicados a sete entidades (uma individual e seis coletivas). As sete respostas obtidas confirmaram a conveniência de acrescentar ao questionário um espaço aberto (embora apareça no questionário, no seguimento das questões, com a designação “Q11”) para os inquiridos poderem identificar outros aspetos ou questões relevantes para além dos mencionados e escreverem o que pensam sobre os mesmos.

Explicitado o quem se inquiriu e o como se inquiriu, impõe-se agora descrever o layout e o conteúdo genérico do questionário.

No topo do questionário encontra-se uma ilustração com o brasão da UBI - Universidade da Beira Interior e em rodapé encontram-se os contactos da UBI e do Departamento de Psicologia e Educação.

O questionário começa por apresentar o âmbito do estudo e o objetivo deste. De seguida, contém um conjunto composto de três campos de enquadramento e uma questão ética relativa à aceitação ou não da publicação dos conteúdos das respostas associados ao nome ou designação do respondente, que designámos por *Identificação*. O corpo do questionário aparece depois com dez perguntas abertas, já apresentadas na “(Re)composição concetual”, seguidas de um espaço aberto designado por “Q11” para o caso de o respondente entender considerar outro(s) aspeto(s) ou questão(ões), para além dos mencionados, relevante(s) para o assunto em estudo, indicando-o(s) e escrevendo o que pensa sobre o(s) mesmo(s).

No tocante ao questionário dirigido aos representantes dos estudantes do ensino secundário e básico, este mereceu notas explicativas para cada questão por forma a clarificar/acessibilizar a terminologia e a objetividade das questões sem deixar de conservar o significado e o objetivo iniciais.

3.4 Procedimento

3.4.1 Organização da investigação

À medida que fomos elaborando o “Contexto retard”, o quadro perguntador e o “Reticulado Matricial Teórico”, foi emergindo nessa confluência uma (re)composição concetual que explicitou as questões que compõem o instrumento de recolha de dados. Uma vez construído o instrumento de recolha de dados, criámos uma lista de personalidades e entidades/organizações portuguesas a inquirir.

Depois de criada a lista de personalidades e entidades a convidar para participarem no estudo com os seus contributos, utilizámos a ferramenta LimeSurvey, Versão 1.89, para construir os questionários em formato eletrónico, inserir, para cada questionário, a respetiva tabela dos potenciais respondentes (tokens table) associando a cada um uma senha (token) e gerar para cada questionário o endereço eletrónico respetivo para acesso ao preenchimento dos mesmos.

Uma vez terminada esta tarefa, elaborámos os ofícios respeitando a especificidade de cada potencial respondente. De cada ofício, consta: o nome (designação no caso de entidades/organizações); a morada; o assunto; a apresentação do estudo; o objetivo do mesmo, suportado numa breve referência teórica; o endereço eletrónico do questionário; a senha e as instruções para preenchimento eletrónico do mesmo; outras formas de preenchimento (em manuscrito ou em ficheiro digital) do questionário, que anexámos, caso não pretendessem fazer o preenchimento eletronicamente; e um parágrafo deixando sob a gestão dos potenciais respondentes o tempo de resposta ao questionário manifestando, contudo, um limite temporal por nós desejável (portanto, não rígido, atendendo à importância dos contributos). O período de tempo entre maio e novembro de 2010 foi o mencionado desejável para a receção dos contributos, todavia a receção do último contributo teve lugar a 21 de dezembro de 2010. Ainda no anexo aos ofícios e antes do questionário, propriamente dito, escreveu-se o texto:

Apresentamos a seguir as questões que constituem o questionário. No caso de V. Ex.a(s) pretender(em) manuscruver as respostas e para que não fique a ideia de que pretendemos limitar por defeito ou por excesso o número de linhas de resposta, não colocámos espaços entre as questões.

Todos os ofícios foram enviados por correio em carta registada com aviso de receção, exceto o relativo à entidade representativa dos estudantes do ensino secundário e básico (DNAEESB - Delegação Nacional de Associações de Estudantes do Ensino Secundário e Básico) que seguiu por e-mail depois desta assim o ter sugerido num contacto telefónico prévio. Considerando as

características dos respondentes, de que demos conta, foram ainda empreendidos sequentes contactos de pedido de resposta.

Os questionários respondidos manuscritamente foram digitalizados na íntegra constituindo ficheiros digitais guardados de acordo com o layout mencionado. Os questionários respondidos através do LimeSurvey foram copiados e guardados também de acordo com o layout mencionado.

As respostas dos nove inquiridos foram objeto de análise de conteúdo categorial mediante a qual se fizeram as respetivas interpretações que em diálogo com o quadro concetual construído ao longo deste trabalho concorreram para o esboço de um projeto de escola para a educação do futuro.

As respostas integrais dos nove respondentes ao inquérito encontram-se no Anexo deste documento, mantendo o tipo e o tamanho de letra e a formatação de texto usados pelos respondentes.

3.4.2 Procedimento interpretativo

A construção do sistema categorial foi feita num *a priori* e *a posteriori* tendo em conta que um quadro perguntador primeiro orientou uma trajetória interpretativa, crítica e heurística que contribuiu para a construção de um novo quadro perguntador.

Esse novo quadro perguntador é composto, como já referimos, por questões suficientemente autoreferenciadas dentro de uma perspetiva de sentido estruturante de um todo (inter)multirreferenciado. Portanto, a partir de cada questão emergiu naturalmente uma categoria. A inventariação e a classificação de unidades de registo em categorias surgem também naturalmente tendo em conta a correspondência direta entre questões/categorias e respostas que contêm as unidades de registo e o comum existente em todas as respostas a cada uma das questões/categorias.

Assim, a emergência natural das categorias é acompanhada também naturalmente das qualidades que Bardin (2008, pp. 147-148) atribui àquilo que designa por *conjunto de categorias boas*:

- a *exclusão mútua*, qualidade que estabelece que cada unidade de registo não seja classificada em duas ou mais categorias, embora Bardin aceite pôr em causa esta regra desde que esteja assegurada a inexistência de qualquer ambiguidade;
- a *homogeneidade*, qualidade de que depende a exclusão mútua e que obedece a um único princípio de classificação;

- a *pertinência*, qualidade que reflete as intenções da investigação e a pertença ao quadro teórico definido;
- a *objetividade e fidelidade*, qualidades que permitem assegurar que as diferentes partes do mesmo material quando submetidas a várias análises foram codificadas da mesma maneira;
- a *produtividade*, qualidade que permite que o conjunto das categorias deve produzir resultados férteis em índices de inferências, em hipóteses novas e em dados exatos.

Posto isto, interessa agora enunciar as categorias de análise e interpretação a que nos conduziu a (re)composição concetual e o material em análise resultante das respostas ao questionário. Desta empresa emergiram onze categorias, correspondentes às dez questões e ao espaço aberto designado por “Q11” que compõem o questionário, a saber: A escola na atualidade; O futuro da escola no futuro; A escola, a globalização comunicacional e as outras “escolas”; A ciência e as tecnologias na escola; O perfil do aluno; As competências dos docentes; Os pais/encarregados de educação na e para a escola; As competências do pessoal não docente; A escola e a mudança; O projeto de escola para a educação do futuro; e Outros aspetos ou questões relevantes na e para a escola.

Neste quadro categorial, importa agora definir e caracterizar as unidades de registo colocando-as nas respetivas categorias como, segundo Jorge Vala (1986, p. 114), pressupõe a análise de conteúdo enquanto, no dizer de Holsti (1986, citado em Sousa, 2009, p. 265), “método de investigação especificamente desenvolvido para investigar uma série de problemas em que o conteúdo da comunicação serve como base de inferência”.

Capítulo 4

4 Resultados sobre as perspetivas de personalidades e entidades portuguesas para a escola para a educação do futuro

"(...) Falta-nos reflexão, pensar, precisamos do trabalho de pensar, e parece-me que, sem ideias, não vamos a parte nenhuma."
José Saramago

4.1 Análise de conteúdo e interpretação categorial

4.1.1 A escola na atualidade

A escola na atualidade é a designação genérica da categoria que pretende servir de base de inferência sobre o enquadramento da escola enquanto instituição escolar formal, como a conhecemos hoje física, orgânica, funcional e instrumentalmente, nos desafios globais, nas globalizações, no mundo multipolar, nos contextos nacional, regionais e locais e nos universos pessoais e familiares. A propósito, foi possível extrair das nove respostas um número igual de unidades de registo.

Têm sido quase nulas as tentativas de enquadramento global da inserção da Escola Básica e Secundária. Talvez consequência do facto de a globalização económica, tecnológica e comunicacional não ter sido acompanhada por qualquer esforço de globalização política (...) Resultado alarmante: o facto de o novo ser humano da era tecnológica ser (...) um sujeito desquitado de referências e valores, arquitecto de si próprio, autarquia individual. (Almeida Santos)

(...) qualquer estratégia de enquadramento de inserção da Escola ou das escolas em *aldeias locais* ou *aldeias globais* deve ter em conta as alterações profundas que se estão a operar no domínio das práticas, dos conceitos e dos valores (...) (Veiga Simão)

É uma estrutura desenhada como uma Repartição Pública com Funcionários e instalações dependentes do poder político central ou regional. Sem participação autónoma nos desafios que cita ou nos contextos que refere. (Daniel Serrão)

(...) A complexidade vivida nos tempos que correm exige novas responsabilidades, novas soluções, e a necessidade de uma renovação cultural profunda e de redescoberta dos valores fundamentais para construir sobre eles um futuro melhor. Tudo isto, incluindo a fragilização continuada de instituições de educação das quais sobressai a instituição família, trouxe à escola múltiplas outras

atribuições. Em consequência, a escola actualmente sendo um lugar de afirmação da liberdade individual e da liberdade colectiva ou comunitária, encontra-se sozinha entre a objectividade e a subjectividade do delinear desses fundamentos. (Saraiva Martins)

(...) É necessário saber cada vez mais e cada vez mais cedo, e é neste cenário global de constante mutação que as escolas básica e secundária ganham crescente preponderância na preparação dos profissionais que amanhã vão conduzir os destinos do país. (ANJE)

(...) Assim, todas estas mudanças que a vida em sociedade e o próprio mercado de trabalho impõem e pressupõem, terão repercussões na escola existente, através do seu ajuste ou modelagem, originando harmonizações de conteúdos, novas estratégias de actuação e organização da instituição escolar. Contudo, não se aceita que seja dominante ou exclusiva a preocupação de que a escola constitua a resposta para as necessidades do mercado de trabalho, na perspectiva do desenvolvimento e do crescimento das economias, já que a escola prepara para a vida e não apenas para o emprego. (FNE)

A escola básica e secundária na actualidade é (...) incapaz de encontrar-se a ela própria e, conseqüentemente, tornar o mundo perceptível e inteligível para poder apreendê-lo e assim interagir e retroagir nele. (SINPOS)

A escola a sociedade exige cada vez mais, o que a torna vulnerável e ao mesmo tempo dinâmica na actividade que exerce. São tantas as funções atribuídas e «cobradas» à escola que estamos perante uma instituição quase divina (...). (ESA)

A escola tende a ocupar um lugar cada vez mais importante. (SIPE)

Daqui parece resultar que o enquadramento da escola na actualidade atribui à escola uma importância crescente e ao mesmo tempo pede um refundamentar da mesma, exigindo uma escola autónoma, reflexiva e cidadã planetária e, portanto, uma escola crítica e construtora de verdades mais coletivas e comunitárias, uma escola “laboratório de vida democrática” como insinua em jeito de pergunta Morin (2002, p. 121). Uma escola com globalidade, uma escola comunidade planetária organizada, uma escola família planetária organizada - para assim tornar o mundo perceptível e com ele interagir e retroagir - com a missão dupla de construir cidadãos planetários para um mundo onde vão trabalhar e viver/conviver.

4.1.2 O futuro da escola no futuro

Cabe aqui inferir a partir do que os respondentes pensam de mais significativo sobre que escola básica e secundária, nas suas dimensões física, se for o caso, orgânica, funcional e instrumental, é necessária para a educação do futuro tendo em conta os desafios globais, as globalizações, o mundo multipolar, os contextos nacional, regionais e locais e os universos pessoais e familiares.

A escola de que o futuro precisa não se vislumbra no Mundo do futuro. Mister se faria corrigir as consequências da escola-outra de que o Mundo não precisa, e no entanto tem: a “escola” televisiva, e em geral as escolas mediáticas, a funcionar sem preocupações pedagógicas, sem disciplina, em roda livre (...). (Almeida Santos)

As escolas têm de abraçar em comum um humanismo crítico, antagónico de teorias e práticas desumanizantes que pretendem dominar a sociedade moderna e, em particular, os eixos centrais

da decisão e de produção (...) Escolas que tenham por metas a aprendizagem de novos padrões de saber e produzir, onde a separação entre o sujeito que sabe, o que aprende e o que pratica é cada vez menor (...) É urgente que as Escolas tenham consciência das causas das crises políticas, económicas e sociais, sendo certo que o seu desempenho deve contribuir para equilíbrios inteligentes entre a globalização e a proximidade. (Veiga Simão)

Uma Escola com a menor rigidez física possível (open space) que seja promotora de interacções intensas e ricas de conteúdos entre os membros do grupo de aprendizagem e destes com os responsáveis das acções tutoriais. (Daniel Serrão)

(...) a escola do futuro deve ser capaz de poder construir, num quadro mais vasto de referentes nacionais e globais, identidade comunitária local, projectos educativos próprios, inspiradores de lideranças, organizações, funcionamentos e instrumentos que permitam a descoberta e o desenvolvimento, com olhar crítico mas não relativista ou indiferente, da liberdade e da vida pessoal e social num quadro unificador. (Saraiva Martins)

No que à dimensão instrumental do ensino diz respeito (...) as instituições escolares do básico e secundário têm responsabilidades acrescidas do ponto de vista da veiculação de conhecimentos adequados ao mundo globalizado e tecnologicamente evoluído, mas também no que toca ao desenvolvimento de uma mentalidade propensa à evolução e à aprendizagem permanente, à inovação e ao empreendedorismo (...) As dimensões física, orgânica e funcional devem, obviamente, acompanhar esta dimensão instrumental. (ANJE)

(...) a existência de maiores margens de autonomia irá proporcionar aos profissionais da educação e às escolas onde exercem as suas funções, a capacidade para determinar os processos formativos/educativos, as formas da sua organização, assim como o estabelecimento de parcerias a nível local (...). (FNE)

(...) Ser em todo o espaço e a todo o tempo o exemplo vivo de experiência de relações cidadãs comunitárias planetárias. Aprender o mundo e o planeta e interagir e retroagir neles. E para isso precisa de ser uma escola mais crítica, científica, investigativa e emergente, mais tecnológica, mais heurística, mais ecoéticosocial, humanizada, humanizadora, humanizante e humanitária, ser mais solidária e voluntária à escala planetária sob a primazia do exercício dos direitos e dos deveres que caracterizam a cidadania planetária plena e as sociedades de instituições democráticas. (SINPOS)

A escola do futuro deve essencialmente formar leitores. O desenvolvimento tecnológico alterou o paradigma de escola e a própria sociedade. A informação circula livremente, mas é necessário desenvolver competências na área da literacia da informação e da literacia digital. (ESA)

Uma escola em que todos possam adquirir conhecimento de si próprio, dos outros e do mundo, dando importância não só ao conhecimento racional, mas também ao emotivo. (SIPE)

Dos registos significativos extraídos das respostas dos nove respondentes, parece não estar em causa o futuro da escola na sua dimensão física. A escola autónoma aparece agora definitiva. Não uma escola autónoma apenas nalguns aspetos administrativos e instrumentais, nem uma escola autónoma que reduz tudo ao local e/ou ao pessoal. Mas uma escola autónoma aprendente para construir e desenvolver aprendentes leitores autónomos humanistas, criativos e empreendedores, que constroem e/ou reconstróem o conhecimento com elaborações e/ou produções próprias. E, por conseguinte, uma escola cidadã planetária executiva aprendente e, por isso, crítica, organizada em tempos (ou tempo) e espaços (ou espaço) de materialização pedagógica sob a primazia da sustentabilidade, sob a primazia da humanidade. Uma escola que procure incessante e simultaneamente: a maior amplitude possível disciplinar vertical para conseguir a maior amplitude possível disciplinar horizontal; a

construção e desenvolvimento de relações com o conhecimento (que é relação consigo, com o outro e com o mundo); a aproximação dos saberes, dos aprenderes e das práticas, ou se quisermos dos aprenderes ou melhor dos autoaprenderes que explicitámos; a informação da informação nos media, na finança, no económico, no social, no ambiental e no cultural para assim poder não apenas perceber o mundo, o planeta, o cosmos mas, e sobretudo, para assim os poder enunciar, explicitar e influenciar; e as infra-estruturas e meios necessários que permitam a acima referida organização em tempos (ou tempo) e espaços (ou espaço) de materialização pedagógica. Uma escola que construa e desenvolva em cada um e em todos uma cidadania executiva planetária que inscreva o local no global e este naquele. Em suma, uma escola viveiro da comunidade planetária organizada ou, melhor ainda, viveiro da família planetária organizada. Com liderança descentrada polimórfica aprendente, exemplo vivo constante e continuado de aprendizagem vertical e horizontal ao longo da vida, de práticas concretas de civildade e de democracia participativa que precedem e sucedem a cidadania planetária organizada, de capacidade de autoregulação e autoreformulação, de autocrítica e de partilha de autonomias na heteronomia.

4.1.3 A escola, a globalização comunicacional e as outras “escolas”

Sobre que enquadramento terá no futuro a escola básica e secundária específica e particularmente no contexto da globalização comunicacional, das “Escolas” não formais (família, comunidade religiosa, local de trabalho, grupo etário, grupo de amigos, grupos de vizinhança, etc.), das “Escolas” mediáticas, das “Escolas” de contingência (sistemas de recuperação de atrasos de qualificação da população) e das “Escolas” de ensino a distância, as respostas dos nove respondentes permitiram-nos as seguintes registos de conteúdo.

Face às “escolas” mediáticas, todas as demais escolas referidas na pergunta tendem a ser cartas fora do baralho. A família, as comunidades religiosas, o local de trabalho, as relações de vizinhança, etc, são hoje sobejos de um passado em que tiveram um significado que deixaram de ter. (Almeida Santos)

A Escola, entendida como *ser com corpo e alma* deve cultivar uma visão estratégica que permita a escolas básicas e secundárias autónomas criarem e aceitarem pontes com as impropriamente designadas por *Escolas não formais*, pois que todas elas integram como componentes, a *educação e formação ao longo da vida*. (…). (Veiga Simão)

A Escola Básica e Secundária deverá ser pensada como espaço complementar de aprendizagem formal onde será dado sentido integrador às outras aprendizagens informais ou às que são direccionadas para aprendizagens específicas (…). (Daniel Serrão)

(…) a Escola Básica e Secundária do futuro só poderá ser um espaço integrador de aprendizagens e saberes a quem caberá a missão de ajudar as crianças, jovens e adolescentes, especialmente sensíveis às influências das lógicas de mercado e do facilitismo, a construir numa perspectiva unificadora a compreensão da vida. (Saraiva Martins)

(…) As instituições de ensino devem evoluir conjuntamente com o meio envolvente, tendo sempre a preocupação de complementar e orientar o conhecimento veiculado pelas “escolas” de índole

informal e demais agentes de formação e socialização. (ANJE)

(...) a escola básica e secundária terá de garantir que, na dispersão de interesses, se garante uma escola de qualidade para todos, alicerçada num acompanhamento personalizado ao longo de todo o percurso dos alunos, permitindo o domínio comum de um conjunto de conhecimentos, competências e atitudes (...). (FNE)

A escola básica e secundária enquadrar-se-á inevitavelmente como espaço face a face dialéctico-dialógico (...) integrador das dinâmicas de contingência e pedagógicas (das outras “escolas”) para a construção organizada de verdades mais colectivas, mais comunitárias planetárias. (SINPOS)

A escola para responder a todas a funções terá sempre de ser uma escola de proximidade da comunidade onde se insere (...). (ESA)

(...) a Escola Básica e Secundária, continuará a ocupar um lugar de convergência das diferentes “Escolas” da globalização Educacional. (SIPE)

Da hermenêutica que fazemos destes registos parece-nos que no futuro o enquadramento da escola básica e secundária passa por num quadro dos fundamentos já avançados anteriormente e de outra autonomia se constituir como entidade, por um lado, integradora de aprendizagens para a construção judiciosa face a face de verdades mais coletivas e comunitárias e, por outro, de mobilização do conhecimento aprendente para a(o) promoção/fomento e construção da Economia Biónica Construtiva e da Economia Social facilitadoras da conciliação da vida profissional com as vidas familiar, pessoal e social e de uma economia global sustentável e, por isso, humanizante. Passa por se constituir permanentemente em protoescola das protoescolas mediáticas, de contingência e de ensino a distância e das outras instituições educativas como a família, etc., hoje, face ao modelo de desenvolvimento económico vigente, mais fragilizadas.

4.1.4 A ciência e as tecnologias na escola

Nesta categoria, o enquadramento, o papel e a importância da ciência e das tecnologias da informação e comunicação¹⁰³ na Escola Básica e Secundária para a Educação do Futuro na perspetiva dos nove respondentes, parece-nos poderem ser representados nas unidades de registo que se seguem.

As novas tecnologias, com o seu computador, a sua internet, o seu telemóvel, e os demais instrumentos de contacto universal instantâneo, menos valorizam a escola clássica do que a desvalorizam. Habilitam o cidadão moderno a ser a autarquia individual que tende a ser e já é. (Almeida Santos)

O desafio da Escola é, assim, o de tecer diferentes saberes e códigos numa visão plural multifacetada (...) as tecnologias horizontais de informação e os computadores são instrumentos complementares dessa rede de saberes e é neste âmbito que temos de entender que as reformas

¹⁰³ A utilização no questionário da designação de tecnologias de informação e comunicação, em vez de tecnologias de transferência de dados e de comunicação, deveu-se, por um lado, à sua ampla aceitação e uso públicos e, por outro, à preocupação em não deixar perceber qualquer crítica antecipada ao conceito que aquela designação encerra que pudesse condicionar as respostas.

curriculares são transitórias. A sua implantação em termos dinâmicos deve acompanhar sempre a evolução da ciência e as novas conquistas da cultura. (Veiga Simão)

A Ciência como conhecimento já feito pouco interessa; como curiosidade para saber é importante e deve ser apresentada; as tecnologias de informação e comunicação são apenas meios que se devem ter à disposição; mas o importante são os conteúdos que por elas circulam e que terão de ser usados selectivamente. (Daniel Serrão)

A ciência é fundamental para a compreensão da realidade material invariável aos olhos do observador (...) A ciência é ainda importante para perceber as suas próprias limitações. Na escola do futuro os fundamentos epistemológicos da ciência deverão incorporar o testemunho partilhado comunitariamente como prova. As tecnologias de informação e comunicação constituem apenas um meio e não um fim em si mesmo essencial à compreensão do mundo (...). (Saraiva Martins)

(...) É no trinómio Ciência, Tecnologia e Inovação que reside o futuro das nossas empresas e, para tal, urge desenvolver estas competências junto dos nossos jovens. A familiarização dos alunos do ensino básico com as novas tecnologias já vai dando provas de sucesso e acreditamos que aí reside o garante de futuras gerações mais inovadoras. (ANJE)

É inquestionável a importância da ciência, em associação com as Tecnologias de informação e Comunicação, pelo que entendemos ser necessário incentivar o ensino experimental, nomeadamente pela dotação de novos Recursos, assim como pela renovação dos existentes, e pleno funcionamento de laboratórios e oficinas em todas as escolas (...). (FNE)

A ciência é e será, simultaneamente, a linguagem da escola e do planeta para a construção da comunidade planetária organizada de Morin e as tecnologias da informação e comunicação, sendo fruto da própria ciência e esta também resultado delas, são e serão, cada vez mais, explicitamente a base das práticas e desenvolvimentos curriculares para a aprendizagem significativa indissociável da construção do conhecimento pertinente e, concomitantemente, ferramentas da virtualidade real de Castells, essenciais para experiências mediadas de relação com o mundo, com o planeta e com o cosmos e para a formação mediada da consciência comunitária planetária organizada de Morin. (SINPOS)

Não é no futuro, é no presente. As NTIC devem estar presentes desde hoje na escola, porque foram elas que obrigaram a modificar o paradigma da escola tradicional. Elas já fazem parte da escola e continuarão a sê-lo porque o saber não é estático, está em constante mudança. (ESA)

As TIC serão cada vez mais uma ferramenta do ensino para o futuro. Nenhuma escola poderá sobreviver sem TIC. (SIPE)

Da interpretação destes registos parece podermos inferir que a ciência e as tecnologias da informação e comunicação são indispensáveis na escola para a educação do futuro. A ciência enquanto conjunto de conhecimentos fundamentais curriculares e de procedimentos e práticas experimentais que constituem (ou devem constituir) a linguagem da escola e, por via da implantação planetária desta, do planeta que permite face a face, coletiva e judiciosamente construir verdades coletivas¹⁰⁴, conhecer as limitações da ciência e construir a comunidade planetária organizada de Morin, ou antes, construir a família planetária organizada. As tecnologias de informação e comunicação enquanto produto da ciência e esta daquelas e enquanto ferramentas de pesquisa e aprendizagem, portanto enquanto meio

¹⁰⁴ A construção de verdades coletivas implica necessariamente uma aprendizagem democrática que envolva todos os atores sem exceção com vista à aprendizagem do conhecimento aprendente. O que pressupõe amplitudes de conhecimentos, objetos de aprendizagem, didáticas e pedagogias diferenciadas e de autor que pedem investigação e investigação-ação.

apenas, indispensáveis à integração mediada das realidades virtual e real e ao processo mediado dialético-dialógico judicioso para a construção dessas verdades coletivas e, portanto, da família planetária organizada¹⁰⁵.

4.1.5 O perfil do aluno

Sobre que perfil deve a Escola Básica e Secundária para a Educação do Futuro desenvolver nos aprendentes (alunos/formandos), extraímos das respostas dos nove respondentes os seguintes registos de conteúdo que julgamos pertinentes.

(...) Tem, ela própria [Escola], de globalizar-se também, no quadro de uma globalização política, e por extensão sociológica, ética, comportamental, militar, fiscal, civilizacional, em suma. (...). (Almeida Santos)

A Escola Básica e Secundária do Futuro, como síntese de escolas diversificadas, deve transmitir à sociedade uma imagem (...) *de Obra inacabada* que gerações de *aprendentes* vão ajudar numa procura incessante da perfeição. Para os alunos a Escola deverá perdurar na sua vida como fonte de uma nova cidadania, o que implica que as gerações devem repudiar os que querem fazer deles produtos *standard* de uma civilização de imagens inflacionadas. (Veiga Simão)

O perfil de inteligências curiosas e interrogativas. Só se fica a saber aquilo que cada um tem desejo de saber e não aquilo que é comunicado. A informação oferece o conhecimento mas não assegura que o receptor transforme a informação em conhecimento pessoal. Mesmo que memorize e reproduza a informação. (Daniel Serrão)

O perfil de autor. Veiculador de verdade individual na verdade colectiva ou comunitária. (Saraiva Martins)

(...) Formar jovens capazes de, no futuro, construírem carreiras por conta de outrem ou empreenderem por conta própria passa por dar-lhes, desde cedo, qualificações compatíveis com a Economia do Conhecimento. Ora isto significa capacidade de inovação, domínio das TIC e do inglês enquanto língua franca, competências ao nível da I&D e consciência das responsabilidades éticas e sociais (...). (ANJE)

A lógica (...) deve visar o objectivo do estabelecimento de uma cultura (...) de disponibilidade para a aprendizagem de qualidade, ao longo de toda a vida (...) assent[e] em currículos ajustados que constroem a pluridisciplinaridade e a interdisciplinaridade, que tornam significativas as aprendizagens em termos de integração na sociedade, e que efectivamente promovem a coesão social. (...) uma educação que deve “dotar todos os aprendentes dos valores, dos conhecimentos e das competências necessárias para uma vida durável, uma participação na sociedade e um trabalho digno.” (FNE)

O perfil de aluno aprendente e cidadão (do mundo) planetário. De aluno com capacidade propedêutica para aprender a aprender e actuar com civilidade. O perfil de quem aprendeu o conhecimento fundamental pertinente para trabalhar e viver num mundo complexo e permanentemente em mudança. (SINPOS)

Deve sobretudo primar pela aquisição e desenvolvimento das competências na área das literacias digitais. (ESA)

¹⁰⁵ O conceito de família planetária organizada só é possível sob a primazia da sustentabilidade, da humanidade. O que quer significar que esse conceito pressupõe também a integração executiva de culturas diferentes e a incessante inovação no sentido de mais humanidade.

Os aprendentes deverão ser capazes de tomar decisões autónomas, ser criativos, empreendedores e com um grande sentido de humanidade. (SIPE)

O perfil de cidadão executivo da família planetária organizada e de cidadão aprendente/autor, ou seja, de cidadão com capacidade, curiosidade, criticidade e autonomia para aprender a aprender a conhecer, a fazer, a conviver, a ensinar, a avaliar/ajuizar/refletir e a ser ao longo da vida, parece ser transversal às respostas obtidas. Com efeito, a escola do futuro deve ser uma escola cidadã com globalidade (autónoma, democrática, crítica e com consciência executiva económica, ambiental, social e cultural planetária organizada) e, portanto, uma escola espaço(s) e tempo(s) de materialização pedagógica da família planetária organizada. Portanto, uma escola espaço(s) e tempo(s) de experiências reais de relação humanas, de relação com o conhecimento aprendente¹⁰⁶, com a civilidade, com o diferente, com a inovação, com a incompletude, com o económico, com o ecológico, com a justiça social, com a democracia.

4.1.6 As competências dos docentes

Relativamente a que competências docentes serão essenciais na Escola Básica e Secundária para a Educação do Futuro, as respostas dos respondentes permitiram os seguintes registos de conteúdo.

Antes de se cogitar das competências que a escola do futuro deve ter, impõe-se conceber os contornos dessa escola. Ela terá de ser mais tecnológica, mais universal, mais concebida na perspectiva do cidadão do futuro do que na do passado ou mesmo só do presente (...). (Almeida Santos)

(...) o professor deve ser competente no *saber científico* e deve integrar neste o *saber pedagógico*, sendo que este último não tem existência real sem o primeiro. Estes *saberes* devem ser fortalecidos pelo exercício de um poder condicionado que estimula o diálogo e exerce a autoridade com firmeza, tolerância e compreensão (...). (Veiga Simão)

O Docente tem de oferecer não o conhecimento que possui, já pronto-a-vestir, mas narrar as dificuldades e as dúvidas que teve em o adquirir. Para conseguir que os alunos participem nas dificuldades e as discutam entre si. Aceitando que das mesmas informações os alunos cheguem a conhecimentos um pouco diferentes. (...) O docente tem de ter uma cultura diversificada e uma biografia rica e não temer partilhar-se como pessoa, adulta e competente, com os jovens alunos. (Daniel Serrão)

O docente da escola de futuro deve ser autor¹⁰⁷. O docente que, tal como o bom mestre, deseja que os seus alunos sejam melhores do que ele na sua integralidade. O docente agente de sabedoria, reflexivo, pensador capaz de realizar uma síntese orientadora. (Saraiva Martins)

(...) o professor como um líder (...) deverá ter capacidade para gerir a equipa de trabalho, estimular a motivação e o desejo de aprendizagem e fomentar a cooperação (...) [,] deve (...) acompanhar de perto o trabalho e a evolução da sua equipa e possuir um conhecimento especializado e

¹⁰⁶ Que inclui, como referido, o conceito de conhecimento pertinente moriano e por conseguinte a amplitude curricular disciplinar vertical que precede a amplitude horizontal e integra a literacia digital e tecnológica de base à adaptação à evolução destas.

¹⁰⁷ No sentido de Pedro Demo (2009).

permanentemente actualizado relativamente à área em que actua (...) [e ao] uso das novas tecnologias (...). (ANJE)

(...) o papel do professor (...) [é] despertar nos alunos uma consciência crítica e activa (...) para uma vida participativa, crítica e responsável (...) Aos Professores é exigível que adoptem procedimentos adequados à preservação da disciplina, da ordem e do respeito dentro das salas de aula (...) [,é-lhes exigido] competência, profissionalismo e capacidade de entrega (...) [e] níveis elevados de rigor científico e pedagógico (...). (FNE)

Ser professor autor cidadão (do mundo) planetário/cósmico. (SINPOS)

Competências nas áreas da literacia da informação e da literacia digital. (ESA)

A (...) formação dos docentes nas diferentes áreas do saber, gestão da sala de aula, actividades extracurriculares ao longo da carreira, contemplando uma gestão do tempo compatível com o horário laboral, sem retirar qualidade de vida. (SIPE)

Dos elementos comuns da hermenêutica que fazemos sobre os registos de conteúdo, sobressai a verificação de grande amplitude e elevado domínio científico do docente na sua área de conhecimento associada a uma amplitude horizontal de conhecimento que fazem o docente aberto consciente das suas limitações e das limitações do conhecimento, crítico, autónomo e, por isso, aprendente/autor e cidadão exemplo vivo, no dia-a-dia e em contexto de ensino-aprendizagem escolar formal, da prática da civilidade, da prática da democracia, da aprendizagem ao longo da vida, da sustentabilidade, da humanidade. E é esta medida que parece essencial para que o docente integrando o conhecimento pedagógico no conhecimento científico construa abordagens e desenvolvimentos heurísticos de meta-aprendizagem com base na sua relação com o conhecimento, no conhecimento do conhecimento, na informação da informação, nas tecnologias, nas relações que os alunos têm com o conhecimento precedente considerando a relação afetiva, quotidiana e etnográfica que estes têm com este conhecimento que sustenta o novo conhecimento. É nesta base que se constrói o conhecimento aprendente. Como não podia deixar de ser, no fundo, embora em níveis de consistência e consolidação substancialmente distintos, sobretudo porque se trata da escola básica e secundária, o perfil do docente não pode ser divergente do do aluno na medida em que o docente tem que constituir-se mediador mas sobretudo exemplo orientador para o aluno. Isto é, o perfil do docente é também de aprendente/autor cidadão executivo da família planetária organizada, pese embora num nível de consciencialização executiva substancialmente superior ao do aluno. E como tal, com competência para autoaprender heteroaprendendo com, na e para a racionalidade do compromisso a conhecer, a fazer, a conviver, a ensinar, a avaliar/ajuizar/refletir e a ser ao longo da vida.

4.1.7 Os pais/encarregados de educação na e para a escola

O que pensam os nove respondentes sobre os Pais/Encarregados de Educação na e para a Escola Básica e Secundária para a Educação do Futuro constitui a base de inferência relativa a

esta categoria. A propósito apresentamos as unidades de registo que julgamos mais significativas.

Os pais e encarregados de educação terão na educação dos filhos e educandos uma influência cada vez menos significativa. Hoje, os pais trabalham. Os filhos ficam entregues a si próprios e rodam o botão televisivo desde os três anos de idade (...). (Almeida Santos)

(...) o *capital social* das diversas comunidades educativas tem enormes carências. Civilidade é, como acentuámos, a chave da nossa democracia participativa, ainda embrionária no nosso País. (...) [M]uito haverá a fazer para que o papel dos pais e encarregados de educação seja uma fonte esclarecida de exigências e sugestões e, naturalmente, de vigilância na qualidade e na excelência da Escola. (...) [O]s bons exemplos de cooperação [devem] ser divulgados pela Escola, com o apoio do Ministério da Educação, para que como nos ensinou o Padre António Vieira *o trigo semeado nasceu, cresceu, espigou, amadureceu, colheu-se, mediu-se e sentimos que por um grão se multiplicou cento*. (Veiga Simão)

Os Pais devem conhecer bem o Projecto Educativo da Escola que lhes deve ser explicado com minúcia e rigor de modo a que seja compreendido: quais os objectivos a atingir, quais os métodos que vão ser usados, quais os resultados esperados. Conhecendo o Projecto devem dar-lhe um apoio entusiástico, incondicional e complementar, fazendo a sua parte. (Daniel Serrão)

Os Pais deverão, num quadro de uma nova planificação global do desenvolvimento, resgatar a sua natural função de educador e ter uma contribuição relevante na construção e execução do projecto educativo comunitário. Num cenário de manutenção do modelo de desenvolvimento actual os Pais deverão assumir uma estreita cooperação com todos os agentes educativos da comunidade escolar em que se inserem. (Saraiva Martins)

(...) defendemos a crescente colaboração entre os encarregados de educação e as escolas básica e secundária. O objectivo é criar uma atmosfera formativa coerente, procurando acabar com as dissonâncias entre o contexto familiar e o contexto escolar. As TIC já começaram a revolucionar a comunicação entre pais e professores, e acreditamos que o futuro poderá passar por aí (...) [,] como meios colocados à disposição dos encarregados de educação, no sentido de lhes proporcionar um melhor acompanhamento da evolução dos respectivos educandos. (ANJE)

(...) qualquer esboço de política educativa (...) que não crie condições para apoiar as famílias no enquadramento dos alunos no período (...) [fora das aulas], condena necessariamente ao fracasso, parte substancial da actividade que é desenvolvida na escola. (...) E este desafio tem de ser respondido pela sociedade em geral: autarquias, associações, família e escola. (...) Consideramos essencial a definição de um quadro legal responsabilizador para as Famílias/Encarregados de Educação em relação às atitudes e comportamentos dos alunos, particularmente no que se relacionar com o respeito pela disciplina interna das escolas e pela autoridade de docentes e não docentes, pelo que somos favoráveis ao estabelecimento de um normativo regulador da disciplina dos alunos que facilite a acção disciplinar e que reforce a autoridade dos docentes e não docentes no espaço escolar. (...) Defendemos a facilitação do relacionamento dos encarregados de educação com as escolas, através de diploma legal que considere justificadas as faltas dos Trabalhadores Encarregados de Educação, pelo tempo estritamente necessário para o efeito, e por seis vezes em cada ano lectivo; do mesmo modo torna-se essencial a disponibilização de espaços nas escolas para trabalho a realizar pelos EE e com estes. Aos Encarregados de Educação cabem responsabilidades importantes, quer na procura do diálogo com os professores, quer na consolidação, em ambiente familiar, das normas definidas para um correcto relacionamento entre as pessoas, para o que se impõe que tenham o completo conhecimento do regulamento interno da escola frequentada pelo seu educando. (FNE)

Independentemente da inevitabilidade de se vir a adotar um modelo de desenvolvimento conciliador da vida profissional com a vida familiar que permita apoiar, acompanhar e educar as crianças e jovens fora da escola, diz respeito aos pais/encarregados de educação valorizarem a escola na relação que estabelecem entre esta, a vida profissional e a vida social e envolvendo-se em partilha activamente nos órgãos e, de um modo geral, nos projetos e na vida desta, criarem e dinamizarem na família relações favoráveis à criação, construção e desenvolvimento de múltiplas centralidades

nos educandos e à apreensão do mundo por parte destes no sentido dos mesmos tomarem consciência de que o seu bem-estar depende do conhecimento e do bem-estar de todos no mundo (...). (SINPOS)

Os pais do futuro são os alunos de hoje. Dada a cultura escolar em que viveram serão permissivos à falta de rigor. (ESA)

Os pais têm uma fraca participação na Escola. (SIPE)

Um pensamento que atravessa de forma mais ou menos evidente todos os contributos dos nove respondentes é o de que os pais e encarregados de educação serão sempre aliados insubstituíveis da escola no projeto da civilidade e na relação que os seus educandos estabelecem com a mesma. Isto parece depender muito da relação que os pais e encarregados de educação desenvolveram e desenvolverem com a escola e da relação que a escola desenvolve e desenvolver com os pais e encarregados de educação. Da escola espera-se que crie condições físicas, divulgue os bons exemplos de cooperação entre pais/encarregados de educação e a escola, crie vias de comunicação diversificadas (presenciais e não presenciais) e de aperfeiçoamento/desenvolvimento da relação dos pais e encarregados de educação com a escola e da relação desta com aqueles. Dos pais e encarregados de educação espera-se mais valorização junto dos seus educandos dos atores escolares e da escola na relação desta com a vida familiar, com o mundo do trabalho e com a vida em sociedade caracterizada por relações de experiência e centralidades o mais diversas possível num quadro de globalização planetária e, neste sentido, espera-se dos pais e encarregados de educação mais envolvimento e partilha nos projetos e na vida da escola e o resgatar da sua função natural de educar. Das políticas espera-se um outro modelo de desenvolvimento mais sistémico que permita às famílias conciliarem a vida profissional e a vida familiar de forma a apoiarem e acompanharem os seus educandos, dentro e fora da escola, num quadro educativo coerente de identificação, envolvimento e partilha de contextos e projetos familiares e escolares.

4.1.8 As competências do pessoal não docente

As nove personalidades e entidades respondentes quando perguntadas sobre qual o enquadramento e, dentro deste e se for o caso, quais as competências essenciais do, actualmente designado, pessoal não docente na Escola Básica e Secundária para a Educação do Futuro, produziram respostas das quais apresentamos registos de conteúdo.

No contexto das minhas preocupações fundamentais, o papel do pessoal não docente, é quase irrelevante e, porventura, sê-lo-á sempre. (Almeida Santos)

(...) As competências dos auxiliares, dos administrativos, dos cozinheiros, dos dietistas, dos médicos, dos psicólogos, dos bibliotecários servindo a Escola ou agrupamentos racionais de Escolas, devem ser exercidas em convivência com professores de múltiplos saberes, com professores com diversas especializações, com alunos frequentando cursos diversificados com

objectivos e planos curriculares diferenciados, numa organização que deve aproximar-se do culto da *unidade teleológica do saber* (...). (Veiga Simão)

Numa Escola que seja tão de espaço aberto quanto possível, estas pessoas são as gestoras deste espaço e devem saber prepará-lo e conservá-lo para que a aprendizagem formal que neles tem de acontecer, em especial a dos grupos, possa, de facto, acontecer (...). (Daniel Serrão)

Serão agentes de saberes capazes de convergir numa perspectiva unificadora para a educação, integrando harmonicamente instrução e educação. (Saraiva Martins)

Desempenhando funções de suporte, o pessoal não docente não deverá perder no futuro a importância que actualmente detém no contexto do ensino básico e secundário. Estes profissionais destacam-se pela colaboração e apoio que prestam junto de docentes e de alunos e pelo papel que desempenham na comunicação com a comunidade educativa, na preparação infra-estrutural das escolas, bem como na limpeza e segurança das mesmas. Acreditamos, porém, que futuramente deverão acabar por ser aumentadas as exigências de qualificação destes profissionais. (ANJE)

(...) O papel dos trabalhadores não docentes para a melhoria da qualidade do sistema educativo assume, neste contexto, um peso particular (...) A qualificação dos trabalhadores não docentes precisa de ser repensada em consentaneidade com as novas exigências do trabalho na educação, entendido o trabalhador como agente complexo e multifuncional (...) O ambiente educativo exige profissionais que (...) detenham uma sensibilidade própria no que diz respeito à causa da educação pública. Tal só se consegue (...) com competências adquiridas através do cruzamento entre o conhecimento profundo das diferentes realidades que atravessam as escolas e os saberes específicos necessários para lidar com os desafios colocados por estas organizações tão complexas. (FNE)

Os atores escolares não docentes são indiscutivelmente fundamentais na escola comunidade planetária organizada de Morin. Sem eles a consolidação e amplitude da igualdade de oportunidades, da sociabilidade, de outras experiências reais de relação humanas, sociais e ambientais no âmbito da educação escolar ficariam de alguma maneira comprometidas. Para tal devem estes actores serem autores no exercício das suas competências, exemplo da prática da civilidade, da cooperação entre lideranças, professores, alunos e suas famílias e da cidadania mundial. (SINPOS)

Os funcionários, assim vulgarmente designados, deverão ter competências nas áreas das literacias digitais e de animação social. (ESA)

O pessoal não docente é muito importante para o funcionamento das escolas, sem eles as escolas não conseguem subsistir e a sua acção deverá ter em conta o Projecto Educativo. (SIPE)

Dos registos parece legítimo inferir que o pessoal vulgarmente designado por pessoal não docente é relevante e parte integrante da escola enquanto árvore da vida com globalidade, da escola família planetária organizada. Com efeito, a integração da diversidade de competências e de conteúdos funcionais de elevada especificidade e, nalguns casos, de elevada especialização que deve sustentar a acção destes atores deve constituir para os alunos uma base mais ampla de igualdade de oportunidades para o sucesso escolar e educativo, para a socialização e para a cidadania, por um lado, ao integrar e potencializar cooperativa¹⁰⁸, equilibrada e harmonicamente as capacidades e dimensões de cada aluno na acção relativa ao desenvolvimento curricular e, por outro, ao construir, organizar e gerir tempos e espaços de materialização pedagógica de respeito pelo outro, de conservação e

¹⁰⁸ Esta acção cooperativa inclui todos os atores escolares e educativos.

proteção ecossistêmica dos bens materiais e imateriais pessoais e coletivos, de experiências reais de relação humanas e de experiências reais de relação esclarecidas e críticas com o mundo virtual e com mundo audiovisual, na ação relativa à civilidade.

Neste sentido, os quadros de qualificações e de conteúdos funcionais destes atores parecem dever ser repensados.

4.1.9 A escola e a mudança

Referindo-se ao posicionamento que deve ter a Escola Básica e Secundária para a Educação do Futuro, em relação à mudança em geral, os nove respondentes possibilitaram os seguintes conteúdos de resposta.

Um posicionamento de mudança também. Ela já mudou um pouco. O computador já a invadiu. O mais importante é a consciência de que a escola oficial se desactualizou. Deixou de ter apoios que tinha: os pais, as autoridades religiosas, etc (...). (Almeida Santos)

E por que é na mudança que se encontra a verdadeira segurança, a Escola, no mundo em mudança, deve posicionar-se na vanguarda do pensamento, a afirmar o imperativo da cultura, a unidade do saber, a consciência da terra, a partilha do conhecimento, a civilidade e a oportunidade. Por tudo isso a Escola deve ser incentivada nas suas experiências pedagógicas e inseri-las na sua internacionalização. (...) Só em verdadeira liberdade, que não pactua com a inteligência congelada (...) a Escola pode entender os significados da *mudança*. (Veiga Simão)

Tem de saber discernir o que é essencial do que é ocasional e secundário; o que é estruturante das pessoas dos jovens do que é apenas acidental e corporal. Por isso aceita a mudança, integra a mudança em todos os seus procedimentos e deve ser, ela própria um agente de mudança (...) [suscitando e desenvolvendo] nos jovens a ambição de inovarem e de construírem o futuro. (Daniel Serrão)

A Escola do futuro deve antecipar a mudança no sentido de que Desenvolvimento é Progresso como no pensar de Paulo VI, tendo presente o que Bento XVI refere na Encíclica Caritas In Veritate, cito: "(...) o primeiro capital a preservar e valorizar é o ser humano, a pessoa, na sua integridade: «com efeito, o homem é o protagonista, o centro e o fim de toda a vida económico-social».(...)". (Saraiva Martins)

(...) É [na escola básica e secundária] que, como já referimos, depositamos maiores esperanças no que toca à veiculação de atitudes [que alterem a mentalidade de resistência à mudança]. Isto porque é precisamente nestas idades que é mais fácil moldar a mente dos mais novos, pelo que o campo comportamental não deve ser descurado dos conteúdos programáticos. A ANJE defende a transmissão e o fomento de valores que permitam uma maior adaptação à mudança, à evolução, à inovação, à diferença e até ao erro. A pedagogia do insucesso está intimamente ligada com a temática da mudança (...). (ANJE)

(...) mais do que a descentralização, é a garantia de condições para o pleno exercício da autonomia escolar, controlada e regulada, que estará, no futuro, associada ao crescimento da qualidade das nossas escolas. (...) a opção pelo aprofundamento da autonomia das escolas é essencial (...). (FNE)

Considerando que a escola tem como missão preparar os alunos para trabalharem e viverem dignamente num mundo em constante mudança, então deve ter como centralidade o aprender a aprender. Ora, ter esta centralidade implica assumir antecipada e permanentemente a mudança como sua emergência. Emergência que vem da capacidade da escola apreender o mundo (...) sob a primazia do que (...) [o] passado mais contribuiu para mais humanidade. (SINPOS)

A escola deve estar aberta à mudança e constituir-se ela própria como factor de mudança. (ESA)

Deve estar aberta à mudança, partilhar diferentes ideias e pontos de vista, no sentido da melhoria e eficácia. (SIPE)

Da interpretação que fazemos destes conteúdos de resposta verifica-se a existência de um denominador comum: a escola tem a atribuição de assumir-se como protagonista da mudança antecipando-a todavia sempre sob a primazia de mais humanidade. Esta atribuição parece ser tanto mais natural quando compete à escola, dispondo de uma singular biologia democrática e de comportamentos e atitudes ainda não, ou pelo menos pouco, cristalizadas dos alunos, construir alunos autónomos na capacidade de aprender a aprender a conhecer, a fazer, a conviver, a ensinar, a avaliar/ajuizar/refletir e a ser, para assim exercerem ao longo da vida uma cidadania plena no mundo em que trabalharão e em que vivem e viverão. Mas se parece ser certo das respostas que a mudança é a emergência da escola não é menos certo que esta emergência exige uma escola verdadeiramente autónoma, todavia autónoma aprendente cidadã com regulação, ou seja, uma Escola autónoma aprendente cidadã na heteronomia globalocal¹⁰⁹.

4.1.10 O projeto de escola para a educação do futuro

Nesta categoria pretendeu-se conhecer o que pensam os respondentes sobre que projecto deve ter a Escola Básica e Secundária para a Educação do Futuro. As unidades de registo que de seguida apresentamos procuram representar os sentidos das respostas.

(...) Só uma mudança de alto a baixo, civilizacional antes de mais, globalizadora do que falta globalizar, e dotada de novos centros de decisão globais também, poderá dar resposta a problemas que deixaram de encontrar solução a nível dos espaços nacionais. A educação do cidadão do presente, e sobretudo do futuro, é um deles (...). (Almeida Santos)

(...) a Escola deve colocar a civilidade no coração do seu desenvolvimento e ter a consciência de que o conhecimento científico tem, cada vez mais, validade temporal e, por isso, é urgente fazer as coisas a tempo. (...) [D]eve revoltar-se contra o facilitismo degradante e eleger como ambição a Qualidade e a Excelência. (...) Aderir a processos de avaliação com rigor, clareza e transparência (...) ambicionar com um projecto credível, por um modelo de autonomia responsável e de gestão eficiente, tendo sempre como destinatário a pessoa humana. Em síntese a Escola assume como sua missão: *Educar* (...) [, por ser este] o caminho da verdadeira liberdade (...) [, com] visão estratégica, plano ou programa e projectos. (...) [V]isão estratégica (...) de que a pessoa humana nasceu para criar e o trabalho faz parte dessa criação. (Veiga Simão)

(...) o pressuposto da Escola do Futuro é este: ninguém ensina nada a ninguém. Porque todos aprendemos tudo com todos. A Escola é um elo importante no processo de aprendizagem necessário à integração na cultura exterior simbólica em que todos vivemos a nossa vida actual (Merlin Donald). A aceitação deste paradigma obriga a uma profunda alteração da estrutura (...) [d]a Escola Básica e Secundária. Da estrutura física – para que possa praticar-se uma pedagogia de proximidade e de convivência mais “solta”. Da estrutura docente – que deve ser constituída por

¹⁰⁹ O conceito de “*escola autónoma aprendente cidadã na heteronomia globalocal*”, compreende uma escola de proximidade que aprende a aprender continua e continuamente no exemplo da civilidade e da democracia respeitando e integrando todas as outras autonomias locais que inscrevem o global e as globais que inscrevem o local.

pessoas competentes e seguras de si, com autonomia baseada nesta segurança e competência. Sem “programas espartilhados” mas com objectivos claros a atingir; e com uma adequada avaliação do modo como esses objectivos estão integrados na biografia pessoal do aprendente. Da estrutura dos espaços – que devem possibilitar a convivência educativa; mesmo de espaços que possam ser fora do edifício formal da Escola. (Daniel Serrão)

O projecto “Educação para a verdade comunitária”. Verdade fundada no que observa Bento XVI na Encíclica Caritas In Veritate: “(…) *O desenvolvimento dos povos depende sobretudo do reconhecimento que são uma só família* (…”. (Saraiva Martins)

O projecto da escola básica e secundária para o futuro deve passar pela adequação da sua estrutura, dos seus programas escolares e dos seus recursos humanos ao mundo moderno, globalizado, competitivo e tecnologicamente avançado. (…)[A] educação do futuro deve ainda incluir um programa de formação em empreendedorismo (…). (ANJE)

(…) Promover o aumento das qualificações de todos, combater o abandono e o insucesso escolares, melhorar a qualidade dos investimentos em educação e formação, consolidar o acesso à educação e formação ao longo da vida para todos, intensificar as relações entre o ensino e a formação superior e as empresas, investir na inovação e na criatividade, garantir carreiras atractivas e dignificadas, promover a estabilidade e a sustentabilidade de emprego para Trabalhadores Docentes e Não Docentes de todos os níveis de ensino (…)[.] Estimular a frequência do ensino secundário, nas suas diversas modalidades e com reforço do modelo das escolas profissionais, apoiando as já existentes; – Apostar na diferenciação e diversidade de respostas educativas de acordo com ritmos de aprendizagem, capacidades e motivações dos nossos alunos; – Aumentar a taxa de conclusão do ensino secundário, através de vias diferenciadas mas de idêntico valor formativo. (FNE)

Ser um viveiro de cidadãos aprendentes e autónomos (re)criadores, (re)construtores e guardiães da comunidade planetária organizada de Morin. (SINPOS)

Um projecto que se identifique com o contexto em que a escola se insere e sobretudo que tenha autonomia em termos de gestão e construção do currículo. (ESA)

Uma escola multicultural, aberta ao mundo, que prime pelo respeito, tolerância e solidariedade. (SIPE)

A educação do cidadão é um problema global que requer uma solução também ela global. Ora, considerando que a atual globalização é apenas e só económica e financeira compete à escola ser um laboratório vivo antecâmara de tempos, espaços, experiências e vivências de uma globalização também social, ambiental, cultural e democrática planetária. Mas para que tal possa acontecer, cada escola deve ter o seu próprio projeto de autonomia baseado nos princípios da responsabilidade e da gestão eficiente tendo sempre como ambição a qualidade e a excelência e sempre como destinatário a pessoa humana e, por isso, centrado na civilidade, na multi e interculturalidade, na validade temporal do conhecimento científico, na volatilidade das ocupações, no conhecimento aprendente (portanto, não espartilhado) e na integração deste nas motivações e na biografia pessoal do aluno. Trata-se, portanto, de cada escola ter o seu próprio projeto de autonomia centrado na aprendizagem para educar para a verdade mais comunitária, centrado na aprendizagem para a verdadeira liberdade, tendo sempre em conta as capacidades, os interesses, as motivações, a biografia e o hologramático dos alunos. Com efeito, este projeto de autonomia pressupõe, por um lado, a autonomia dos professores baseada na competência, na segurança que estes têm de si e na motivação que advém da dignidade e estabilidade profissionais que os leva a viverem e a criarem a sua

autonomia e em consequência a autonomia da escola, por outro, pressupõe uma estrutura instrumental que prepare para a comunicação global e para a construção e desenvolvimento de competências globais e, por outro lado ainda, pressupõe uma estrutura física e de espaços que possibilitem a pedagogia de proximidade e a convivência mais natural e educativa. Tudo isto constitui condição primeira para a expressão livre da curiosidade e da criatividade indispensáveis ao processo de partilha, solidariedade, socialização, pesquisa e inovação que fazem a cidadania, por sua vez também indispensáveis ao desenvolvimento sustentável de cada um e de todos e ao reconhecimento de que este desenvolvimento depende sobretudo de cada um por si reconhecer que são uma só família.

No fundo e em suma, o projeto da escola para a educação do futuro parece passar, tal como na categoria precedente, por uma escola autónoma aprendente cidadã na heteronomia globolocal, parece passar por uma escola com tempos e espaços de materialização pedagógica, parece passar por uma escola viveiro de cidadãos aprendentes e autónomos (re)criadores, (re)construtores e guardiães da família planetária organizada.

4.1.11 Outros aspetos ou questões relevantes na e para a escola

Como tivemos oportunidade de avançar, nesta categoria procuramos saber que outros aspetos ou questões relevantes na e para a escola básica e secundária para a educação do futuro foram considerados relevantes para os respondentes e o que pensam os mesmos sobre esses mesmos aspetos ou questões. Foram três os respondentes que consideraram outros aspetos ou questões relevantes e que sobre eles escreveram o que pensam. Destas respostas dão conta as unidades de registo que apresentamos.

(...) O que será (...) [no futuro] se as políticas públicas referentes à demografia, ao desenvolvimento regional, à criação de riqueza e à coesão social não forem profundamente alteradas? Os avisos dados por estudos prospectivos, designadamente das Nações Unidas, são preocupantes para a desertificação (...). Temos de fortalecer o culto da Política ao serviço do cidadão. Antero de Quental escreveu (...) que *O nome da mudança é Revolução; revolução não quer dizer guerra, mas sim paz; não quer dizer licença mas sim ordem, ordem verdadeira pela verdadeira liberdade. Longe de apelar para a insurreição pretende preveni-la; torná-la impossível. Eu acrescento: assim é para bem da Democracia e da Escola.* (Veiga Simão)

As neurociências da cognição estão a mudar profundamente o nosso entendimento clássico do tratamento cerebral dado às percepções para que se gere a capacidade de pensamento reflexivo e crítico nas pessoas, desde o nascimento. Estas novas concepções terão de ser introduzidas na preparação dos ensinantes para que se compreendam a si próprios como seres pensantes e compreendam os outros que vão ser os sujeitos da aprendizagem. (Daniel Serrão)

(...) Reordenamento criterioso da rede escolar: O encerramento de escolas ou a sua afectação a outros serviços de interesse público, por força da redução do número de alunos deve ser acompanhado de medidas cuidadas de apoio aos alunos abrangidos, particularmente àqueles que vivem em zonas mais longínquas dos novos centros escolares para onde são encaminhados. (...) Melhorar a convivência escolar (...) Considera-se essencial o estabelecimento, em cada agrupamento de escolas, de equipas multidisciplinares para a convivência escolar e que integrem, para além de docentes afectos a esta área de intervenção, pelo menos um psicólogo, um assistente social e um educador social, às quais deverão incumbir nomeadamente, por um lado, tarefas de

enquadramento dos alunos relativamente aos quais se registem intervenções disciplinares, e, por outro lado, de prolongamento e/ou complemento da acção educativa das famílias, com particular destaque para a realização das tarefas determinadas para serem executadas depois dos tempos lectivos. Assim, considera-se essencial a adopção de medidas de promoção de actividades de acompanhamento escolar, destinadas a alunos nelas inscritos por vontade dos respectivos encarregados de educação, as quais devem constituir modalidades complementares da actividade escolar. Qualidade do Desempenho Profissional versus Qualidade das Condições de Trabalho: (...) considera[-se] imprescindível o estabelecimento de um conjunto de medidas que tenham a ver com (...) a) - Identificação e inventariação do elenco das doenças profissionais ligadas aos Trabalhadores da Educação; b) - Determinação da obrigatoriedade de existência nos Estabelecimentos de Educação e de Ensino de comissões de higiene e segurança no trabalho, encarregadas de avaliar as suas condições de funcionamento, mediante padrões de qualidade; c) - Diminuição das condições favorecedoras do stress laboral, determinando que em cada período lectivo sejam respeitados períodos de tempo, com a duração mínima, por cada vez, de uma semana, em que na escola não se desenvolvem quaisquer outras actividades que não sejam as lectivas e as não lectivas que integram os horários de docentes e de alunos; d) - Definição de mecanismos de compensação do desgaste profissional dos docentes, cujo regime de trabalho implica especial e contínuo desgaste ao nível físico e intelectual nomeadamente através de reduções da componente lectiva e para-lectiva, de licenças de exercício da leccionação e de condições especiais na aposentação. (...) Outros - A formação contínua e especializada dos docentes e não docentes é um factor de afirmação da qualidade do trabalho em educação e do prestígio das diferentes funções. (FNE)

Da hermenêutica que fazemos às unidades de registo apresentadas relevamos a necessidade de introduzir nos currículos da formação de docentes os contributos das neurociências da cognição e da aprendizagem tendo em conta que a aprendizagem e a meta-aprendizagem são determinantes, na medida em que o conhecimento acerca da aprendizagem facilita simultaneamente a explicitação da construção das relações do professor com o conhecimento e a visão deste de como os alunos constroem as suas relações com o novo conhecimento, o que é fundamental para o aprender a aprender que está na base do sucesso escolar e educativo e, mais amplamente, na base da construção e exercício da cidadania plena, ao longo da vida.

Mas da mesma hermenêutica relevamos também a importância da alteração profunda de políticas públicas no sentido da promoção da natalidade e da inversão dos movimentos de desertificação, para isso é preciso fortalecer o culto da Política ao serviço do cidadão. É preciso a Revolução anterior para prevenir a insurreição e torná-la impossível para bem da democracia e da escola enquanto tempo e espaço de materialização pedagógica não apenas da democracia mas da cidadania plena. E por isso se sugerem contingente e particularmente medidas cuidadas de apoio aos alunos que vivem em zonas mais longínquas num ordenamento criterioso da rede escolar. Esta questão surge diretamente relacionada com a escola com globalidade que se vem afirmando ao longo deste trabalho. Não será possível globalidade sem localidade. A globalidade só é possível inscrevendo o urbano, o rural e todas as classificações sócio-geográficas possíveis e vice-versa. A concentração de alunos em espaços escolares urbanos distantes das suas origens tem vindo a extinguir principalmente a pequena escola rural aprofundando desequilíbrios sociais, próprios de uma estrutura sócio-demográfica enviesada, que acentuam a desertificação do meio rural e com isso a perda da cultura e do

modo de vida rurais indispensáveis ao equilíbrio e à coesão económica e social. Mais uma vez, também aqui, se assiste conscientemente ou não a um processo de standardização de culturas e de modos de vida caracterizados por menos vivência de proximidade, por menos democracia participativa - por via da não verificação do princípio do "*pequeno é eficiente*" e assim da construção, experimentação e aplicação de soluções com menor participação dos atores e instâncias que delas beneficiam (Amiguinho, 2008, p. 691) -, por menos robustez e diversidade e portanto por menos sustentabilidade, por menos humanidade.

Amiguinho (2008, pp. 17-18), a este propósito, "conclui pela emergência de soluções, numa situação - a das mais pequenas escolas rurais - onde, supostamente, só haveria problemas".

Canário (2000, referenciado em Amiguinho, 2008, p. 690) sustenta que as pequenas escolas "dão visibilidade a experiências sociais diferenciadoras que [, segundo Amiguinho (2008, p. 690),] não sendo uma alternativa à lógica de mercado, acrescem o património social de onde podem derivar formas de contrariar a homogeneização e a uniformização que fazem a entropia da sociedade actual".

Correia (2001, referenciado em Amiguinho, 2008, p. 690) refere que as escolas pequenas "[a]judam, por exemplo, a demonstrar e a evidenciar as "reservas" de equilíbrio social e de paisagem, de comunitarismo (sem a carga que alguns temem), de solidariedade e de cooperação, de "direito às raízes", "de cidadania de proximidade" ou de "redes de locais de sociabilidade" que [, segundo Amiguinho (2008, p. 690),] se torna possível reconstruir a partir do que ainda existe".

Tudo isto remete-nos para uma globalização regulada e para a prática de políticas integradas de fixação, refixação ou mesmo de repovoamento, para a prática de políticas de dignificação e de revalorização de territórios e de setores de atividade de âmbito e natureza rurais, para a prática de políticas de património e urbanização mais na horizontal e menos na vertical e para a prática de políticas de acessibilidades e transportes que com economia monetária e ambiental aproximem e diluam o urbano no rural e este naquele. Nesta perspetiva, o regresso ao local rural constitui, quanto a nós, uma reconstrução social num ambiente diferente do atual ambiente da não convivência e comunicação intergeracional¹¹⁰, "da nova era das desigualdades, da exclusão, da delinquência, da pobreza, da precariedade do emprego, da desagregação das formas de sociabilidade grupal e familiar, visivelmente crescentes (na periferia) nas grandes concentrações urbanas" (Amiguinho, 2008, p. 691).

¹¹⁰ As repercussões negativas desta falta são muitas. Damos aqui apenas dois exemplos por dizerem muito mais da sociedade em que atualmente vivemos: Têm sido muitos os casos trazidos pelos media de pessoas idosas que morrem em suas casas em completa solidão e que nelas assim ficam até serem descobertas anos depois ou de pessoas que, visitados ocasionalmente por jornalistas, desabafam que os jovens não querem saber de nada do que eles dizem. Estes exemplos nada têm que ver com sentimentos de nostalgia mas apenas e tão só com o que disse Ban Ki-moon: a humanidade está em risco.

Melhorar a convivência escolar é outra das relevâncias aduzida da interpretação que fazemos das unidades de registo. Neste sentido, e sem contrariar a necessidade primeira de conciliação da vida profissional com a vida familiar, parece-nos de extrema importância na escola o enquadramento dos alunos alvo de intervenções disciplinares e o prolongamento e/ou acompanhamento da ação educativa da família, através da realização de tarefas e da promoção de atividades nesse sentido, levadas a cabo por equipas multidisciplinares para a convivência escolar que integrem, para além de docentes afetos a esta área de intervenção, pelo menos um psicólogo, um assistente social e um educador social, como modalidades complementares da atividade escolar.

Uma outra matéria que relevamos da interpretação que fazemos das unidades de registo prende-se com a “qualidade do desempenho profissional versus qualidade das condições de trabalho”. A este respeito, acrescentam-se outras condições de trabalho necessárias relacionadas com as exigências da escola para a educação do futuro e com as competências dos atores escolares a ela associadas, a necessidade imprescindível de: Identificação e inventariação do elenco das doenças profissionais ligadas aos Trabalhadores da Educação; Determinação da obrigatoriedade de existência nos Estabelecimentos de Educação e de Ensino de comissões de higiene e segurança no trabalho, encarregadas de avaliar as suas condições de funcionamento, mediante padrões de qualidade; Diminuição das condições favorecedoras do stress laboral; Definição de mecanismos de compensação do desgaste profissional dos docentes, cujo regime de trabalho implica especial e contínuo desgaste ao nível físico e intelectual nomeadamente através de reduções da componente letiva e para-letiva, de licenças de exercício da lecionação e de condições especiais na aposentação.

Finalmente, releva também da hermenêutica que fazemos às unidades de sentido a formação contínua e especializada dos atores escolares como um fator de afirmação da qualidade do trabalho em educação e do prestígio das diferentes funções. O que na sociedade de aprendizagem em que trabalhamos e vivemos, da qual faz parte integrante a escola que tem como centralidade o aprender a aprender, se enquadra na capacidade de autoaprender heteroaprendendo com, na e para a racionalidade e/ou no desenvolvimento desta capacidade.

4.2 Da solubilidade das interpretações da análise de conteúdo com o quadro concetual

Dizer a este respeito que as interpretações da análise de conteúdo explicitadas vieram confirmar e reforçar o quadro concetual a que chegámos anteriormente, por um lado,

enquadrando-se no mesmo e, por outro, dando-lhe ainda mais espessura ao trazerem outro contributo para os fundamentos e outras concretizações.

Quanto ao contributo, como reforço no sentido da sustentabilidade, da humanidade, à escola cabe também mobilizar o conhecimento aprendente para a(o) promoção/fomento e construção do “*urberural*” - “espaços híbridos que poderão permitir o desenvolvimento do todo preservando as singularidades do rural e do urbano” -, para usar o conceito de Monteiro (2006c) que a propósito escreve:

Estes espaços “*urberurais*” poderão vincular as cidades, as vilas, as aldeias e os lugares aos seus territórios, possibilitando:

- o desenvolvimento de ecossistemas de vivência comunitária próxima;
- o crescimento urbanístico mais para os lados e menos para cima, distribuído proporcionalmente por todo o espaço “*urberural*” sob critérios de equilíbrio e de preservação da paisagem e dos recursos naturais estratégicos;
- a criação de espaços empresariais e tecnológicos que desenvolvam as actividades produtivas locais, actividades variantes - como por exemplo a conservação, congelamento e transformação agro-alimentar - e outros tipos de actividades produtivas;
- a criação de espaços de competências escolar, cultural, artística e desportiva e de espaços comunitários de saúde, distribuídos proporcionalmente por todo o espaço “*urberural*” sob critérios de proximidade/subsidiariedade;
- a articulação e a transferência de conhecimento e tecnologia para os sistemas produtivos por forma a implantar e desenvolver, por exemplo, a cosmética natural e farmacológica, o modo de produção biológica em sectores específicos com carência de produção face à procura como sejam os produtos hortícolas, os frutos frescos e a vinha, tirando proveito das potencialidades agro-ecológicas, da diversidade da fauna e flora, das muitas formas tradicionais de produção agrícola e da estrutura de produção agrícola nacional;
- o ordenamento da floresta tendo nomeadamente em conta a sua protecção e segurança;
- a gestão racional das bacias hidrográficas, dos solos, dos subsolos e das florestas;
- a valorização e promoção de produtos regionais (...);
- a distribuição da população residente por todo o espaço “*urberural*” favorável, pelo menos, aos serviços, ao comércio, à integração social diversificada e ao sucesso escolar;
- o encurtamento de distâncias entre cidades, vilas, aldeias e lugares com acessibilidades rápidas e seguras;

- o melhoramento e a construção de caminhos rurais rápidos e seguros para o acesso de pessoas e bens às superfícies rurais;
- uma articulação entre os clusters agricultura, silvicultura, [fruticultura] e agro-indústria, turismo, construção civil, têxteis e vestuário, comércio, serviços e ciência e tecnologia;
- a criação de condições favoráveis ao mercado diferenciado de bens e serviços de escala;
- e o desenvolvimento económico e social sustentado [, a sustentabilidade].

Quanto a outras concretações, estas dizem respeito: a políticas públicas de contingência em face do impacto negativo - em particular na educação escolar e em geral na sustentabilidade - da baixa natalidade e desertificação dos territórios por força da persistência numa estrutura sócio-demográfica enviesada própria de um modelo de desenvolvimento global despolitizado, desregulado, e por via disso, desequilibrado e desinstitucionalizante; à melhoria da convivência escolar; e à qualidade do desempenho profissional versus condições laborais dos professores.

Capítulo 5

5 Discussão e Conclusões: Esboço de um projeto de escola para a educação do futuro

O que se vê futuro virá, quer se queira quer não, porquanto já existe.

Adaptado de Agostinho da Silva

5.1 Apontamento inicial

Sustentado no quadro conceitual e nas interpretações de conteúdo das respostas dadas pelas personalidades e entidades portuguesas que contribuíram para esta investigação, definir em primeiro lugar conceitos identificados como estruturantes por serem mais inclusivos e refundamentantes para de seguida esboçar um projeto de escola para a educação do futuro é a empresa que falta e que vamos tentar levar a cabo neste capítulo. No Fundo, trata-se de uma síntese “discussiva” e conclusiva estruturada em conceitos refundamentantes e num esboço de um projeto de escola para a educação do futuro.

5.2 Conceitos estruturantes

Desta investigação emergiram naturalmente três conceitos estruturantes. Conceitos portanto que atribuem outro projeto educativo à escola e, por conseguinte, outra configuração física, instrumental, organizacional e funcional. Trata-se dos conceitos de “*Processo heurístico de aprendizagem da informação*”, “*Processo heurístico de construção do conhecimento aprendente*” e de “*Coopetitividade solidária planetária*”.

5.2.1 Processo heurístico de aprendizagem da informação

O conceito de informação associado ao conceito de TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação, revela-se, como foi anteriormente antecipado, em contexto escolar desadequado e improdutivo pelo seu caráter de pronto a usar que lhe retira toda a ação

heurística processual intrínseca à interpretação, ao processamento e, conseqüentemente, à compreensão, portanto atribuição de significado, ou à produção de efeitos cognitivos. É certo que esta designação está largamente aceite. Contudo, especialmente em contextos de ensino-aprendizagem escolar, os conceitos de informação e de transferência de dados¹¹¹ atribuem projetos distintos à entidade, ou entidades, promotora de relação/processo de ensino-aprendizagem. O que é rececionado pelo ser humano só passa a constituir informação para este a partir do momento que este a consegue traduzir (descodificar e de seguida codificar no seu código pessoal) e, assim, lhe atribui significação e pragmática. O que para o emissor pode ser informação, faz sentido, tem significação e pragmática, para o recetor pode não ser. Esta distinção, aparentemente simples, é determinante na construção de projetos curriculares, didáticos e pedagógicos em qualquer relação e/ou processo de ensino-aprendizagem escolar. A informação é produto somente de cada um. Partir do pressuposto de que uma determinada informação é rececionada como tal no destino, pode criar dissonância e/ou erro e, assim, prejudicar a relação/processo de ensino-aprendizagem escolar. Na designação TIC, o conceito de informação pressupõe à priori a apreensão de uma significação e de uma pragmática pelo recetor sobre algo que toca, olfata, lê, olha e/ou ouve. Se tudo o que é tomado como informação na emissão fosse transmissível estava garantida à partida a aprendizagem da informação, ou melhor, a aprendizagem da informação da informação, e, assim, seria indiferente quem emite e quem receciona; seria indiferente a entidade e/ou organização emissora. A tão atual preocupação com a educação para os *media* não faria sentido. Tal como temos vindo a sistematizar em relação ao conhecimento, também no que toca à informação, que precede e sucede o conhecimento, esta ganha significação e pragmática quando relação do recetor consigo mesmo, relação com o outro e relação com o mundo, independentemente do modo de comunicação.

Como referem Meunier e Peraya (2009, p. 447):

cada modo de comunicação (o gesto, a voz, a fala, a imagem, a escrita) é indissociável (simultaneamente causa e efeito) de um certo nível de diferenciação do sistema triádico sujeito-outro-mundo.

Henri Atlan (2008), citando Brillouin, menciona relativamente ao conceito de informação:

o seu valor humano é necessariamente uma grandeza relativa que terá valores diferentes segundo o observador, consoante este tenha a possibilidade de a compreender e utilizar posteriormente (p. 55).

¹¹¹ O conceito de **dados** não pode, principalmente, em contexto de ensino-aprendizagem escolar ser confundido com o conceito de **informação**. Os dados para se tornarem informação sofrem um processo de transformação. O tipo de informação criada depende da relação definida entre os dados existentes. Processo que envolve também relação com conhecimento existente (Stair, 1998, pp.4-5).

Esta clarificação é fundamental em qualquer contexto de comunicação e socialização e com mais exigência ainda em contextos de ensino-aprendizagem escolar, onde

as comunicações são actos sociais que geram organizações sociais (conjuntos estruturados de relações sociais), as quais por seu turno geram comunicações (Meunier & Peraya, 2009, p. 446).

e, como referem ainda os mesmos autores, “[é] preciso ligar as conotações aos processos metonímicos e metafóricos e estes à cognição e às representações sociais” (p. 446).

5.2.2 Processo heurístico de construção do conhecimento aprendente

A construção heurística do conhecimento aprendente em contexto escolar, impôs-se naturalmente à medida que avançávamos na investigação. Na verdade, este trabalho demonstra que o conhecimento não se adquire mas constrói-se heurísticamente no conjunto organizado de relações que o aprendente estabelece com tudo o que está relacionado com o aprender esse conhecimento e com esse mesmo conhecimento. Sendo que é na heurística dos porquês que essas relações se evidenciam e se tornam consistentes numa racionalidade que designamos por “*Racionalidade do compromisso*” cuja praxis concretizamos nos já explicitados “Caminho racional de Hans Küng” e “Antropo-ética de Morin”.

O esquema da Figura que a seguir apresentamos pretende sintetizar e sistematizar o conceito em meio escolar de “*Processo heurístico de construção do conhecimento aprendente*”.

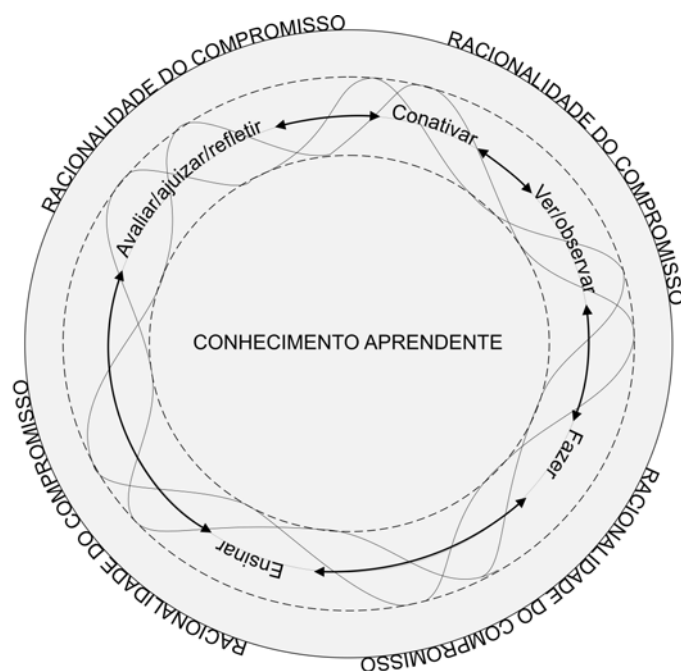


Figura 5-1 - Processo heurístico de construção do conhecimento aprendente

No esquema da figura pode observar-se que o conhecimento aprendente escolar, ou melhor, a relação com o conhecimento aprendente escolar - isto é, a relação com o conhecimento que resulta de uma aprendizagem escolar mediada heurísticamente que, por um lado, evidencia as relações com o contexto, com o global (a relação entre o todo e as partes), com o multidimensional do ser humano e da sociedade e com o complexo (que é ligação entre a unidade e a multiplicidade) e, por outro, potencia novas aprendizagens - se constrói com, na e para a racionalidade do compromisso que é sustentabilidade, que é humanidade. Essa aprendizagem escolar mediada heurísticamente é representada no esquema através do anel "conativar<->ver/observar<->fazer<->ensinar<->avaliar/ajuizar/refletir", em que se implicam mutuamente motivações, trajetórias, sentidos, interesses, objetivos, formas/relações de/com aprendizagem, relações com conhecimentos prévios, experiências de relação, práticas quotidianas, neurobiologias, neuropsicologias, neurosociologias, mundos e verdades únicos do aprendente. Mas no esquema também é possível observar que essa aprendizagem, que é mais autoaprendizagem, se faz na heteroaprendizagem que constrói relações com verdades mais coletivas, vivida coletivamente em contexto escolar aberto (representado pelos dois círculos descontínuos) em que se entrecruzam (espiral) motivações, trajetórias, sentidos, interesses, objetivos, formas/relações de/com aprendizagem, relações com conhecimentos prévios, experiências de relação, práticas quotidianas, neurobiologias, neuropsicologias, neurosociologias, neuroculturas, mundos e verdades singulares e únicos, tantos quantos os aprendentes. O sistema aberto representado no esquema traduz a interação e retroação contínuas entre a aprendizagem, que é mais autoaprendizagem, a

heteroaprendizagem e a racionalidade do compromisso que constroem e reconstróem a relação com o conhecimento aprendente escolar.

5.2.3 Coopetitividade solidária planetária

Ao longo deste estudo ficou claro que o conceito de competitividade não faz qualquer sentido sem que tenha o propósito único de mais igualdade de oportunidades, de mais sustentabilidade, de mais humanidade. E neste sentido, para a escola, *coopetitividade solidária planetária* parece ser o novo nome da competitividade. Aquela que reconhece em cada ser humano a família planetária organizada e que, por isso, tem como fim exclusivo e único o bem de cada um e de todos. E este conceito enforma-se no compromisso da escola em garantir a cada aprendente e a todos os atores escolares e educativos a igualdade de oportunidade de construção da sua autonomia na heteronomia com, na e para a racionalidade do compromisso. Afinal, apoiando-nos de novo em Morin (2002, p. 59), “todo o desenvolvimento verdadeiramente humano significa desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertença à espécie humana” e à terra mãe pátria destino da humanidade.

Este conceito de *coopetitividade solidária planetária* assenta portanto naquelas que são também as bases da escola para a educação do futuro e que consistem em construir e desenvolver em cada aprendente e em cada ator escolar e educativo a capacidade de:

- autoaprender heteroaprendendo com, na e para a racionalidade do compromisso a conhecer, combinando um conhecimento de grande amplitude disciplinar vertical com um conhecimento da maior amplitude horizontal possível resultante das limitações daquele e do complexo do conhecimento, com vista à construção do conhecimento sistémico indispensável à sustentabilidade, indispensável à humanidade;
- autoaprender heteroaprendendo com, na e para a racionalidade do compromisso a fazer, levando, sob a primazia da humanidade, a um estado de destreza suficiente que crie os seus próprios conceitos, termos, palavras, ações, procedimentos, meta-aprendizagens, metaconhecimentos, formas de trabalhar, formas de gerir, formas de conceber, formas de indagar, formas de falar, narrativas, etc., só possíveis a quem faz e que permitem aprendizagens mais diversificadas, mais cooperativas e, por essa via, mais identitárias e agregadoras;
- autoaprender heteroaprendendo com, na e para a racionalidade do compromisso a conviver, compartilhando cooperativa e democraticamente ideias, ideais e projetos e realizando cooperativamente compromissos comuns, indispensáveis: à expressão livre de verdades individuais; à devolução da compreensão do outro devolvendo a do

próprio ao mesmo tempo; ao evidenciar das interdependências; e à construção judiciosa de verdades mais coletivas, mais comunitárias. Portanto, indispensáveis ao reconhecimento da família planetária organizada no outro, portadora de mais sustentabilidade, de mais humanidade;

- autoaprender heteroaprendendo com, na e para a racionalidade do compromisso a ensinar, devolvendo heurística, organizada e explicitamente as aprendizagens do outro devolvendo as próprias ao mesmo tempo. Reconhecendo, integrando e conciliando numa dialética-dialógica judiciosa formas de aprender diferentes e, portanto, formas de percepção de si, dos outros e do mundo diferentes, que conduzam à construção de aprendizagens mais coletivas, mais sustentáveis e por isso mais humanas;
- autoaprender heteroaprendendo com, na e para a racionalidade do compromisso a avaliar/ajuizar/refletir, para possibilitar a interrogação sistemática e crítica sobre a relação com o conhecimento, a fim de desenvolver o compromisso e o sentido de pertença a uma mesma família planetária;
- autoaprender heteroaprendendo com, na e para a racionalidade do compromisso a ser, para desenvolver plenamente autonomias individuais hologramáticas e tributárias da família planetária organizada;

para, de seguida, numa perspetiva de aprendizagem/educação ao longo da vida capacitar a reaprender esses autoaprenderes que nos parecem tributários de menos tensão entre a competitividade indispensável e a igualdade de oportunidades identificada e explicitada por Delors (UNESCO, 1996, pp. 15-16).

5.3 Uma reconfiguração da escola

Ao longo de toda esta investigação temos vindo a usar o termo escola, desde logo no título do projeto da tese. Contudo, convém esclarecer que nos temos vindo a referir à escola com globallocalidade que existe através das escolas que se inscrevem nessa escola. A qualidade globallocalidade da escola que temos vindo a defender implica a inscrição do local no global e, pelo menos hologramaticamente, deste naquele. O equilíbrio dialético unidade/diversidade assim o exige em prol da humanidade. A debilitação da percepção do global conduz à debilitação da responsabilidade e da solidariedade comunitárias e a debilitação da percepção do contexto conduz à ausência de sentido e, portanto, da eficácia do funcionamento cognitivo (Morin, 2002, pp. 40-41, 45).

As novas realidades de tempo e espaço e de interdependências transformaram os problemas globais em problemas mais locais e estes em mais globais, envolvendo e implicando simultaneamente tudo e todos. O que quer dizer que a escola fisicamente local tem que, por um lado, desenvolver uma inteligência mais global para um melhor desenvolvimento de inteligências locais ou de contexto, caso contrário não é uma escola pertinente por analogia com o conceito de conhecimento pertinente de Morin (2002), e, por outro, deve empreender as nossas finalidades constituindo-se como espaço de cidadania planetária executiva que deve ser realizada simultaneamente por todos e em cada um.

De um ponto de vista atual dos sistemas nacionais de ensino, dissemos, através das palavras de Justino (2011, p. 33), que estes não apresentam grandes diferenças relevantes, o conjunto dos saberes que ocupam o fundamental do processo de aprendizagem é muito semelhante, com mais ou menos variações e prioridades relativamente ao conhecimento do próprio país. E portanto também neste contexto se pode falar mais de escola que de escolas.

5.3.1 Uma escola família planetária organizada

O conceito de "*escola família planetária organizada*" provem do conceito de comunidade planetária organizada de Morin (2002, p. 123), todavia com o sentido de identidade, de partilha, de interdependência, de cumplicidade e de solidariedade que lhe é atribuído pelo conceito de família que substitui o conceito de comunidade e que consubstancia um compromisso mais sustentável entre cada um e todos e todos e cada um. Para a consolidação deste conceito, contribuiu muito Bento XVI citado por Saraiva Martins na resposta à questão dez do questionário: "(...) O desenvolvimento dos povos depende sobretudo do reconhecimento que são uma só família (...)".

E porque ao longo desta investigação o conceito de *família planetária organizada* emergiu naturalmente como a melhor resposta para a sustentabilidade, para a humanidade, e porque as pessoas produzem formas de sociabilidade em função das relações reais de experiência em vez de seguirem modelos de comportamento (cf. Castells, 2007, p. 474), a escola para a educação do futuro deve constituir-se como laboratório de vida da família planetária organizada refundamentando-se na coerência de oito fundamentos, sete deles já identificados e explicitados, a saber:

- Eleger o ensino¹¹² e o estudo¹¹³ como meios e a autoaprendizagem como meio e como fim para a sustentabilidade do conhecimento sistémico e do desenvolvimento pessoal e comunitário planetários;

¹¹² Para Freire (1998, p. 26): "Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa (...) Foi socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível - depois, preciso - trabalhar maneiras, caminhos métodos de ensinar".

- Integrar nos currículos e/ou nas práticas de desenvolvimento destes, os interligados conhecimento do conhecimento (metaconhecimento) e a meta-aprendizagem, consubstanciados nas relações de experiência e práticas quotidianas;
- Mobilizar o conhecimento¹¹⁴ aprendente para a(o) promoção/fomento e construção da Economia Biónica Construtiva (Monteiro, 2006b) e da Economia Social baseada nos princípios e ideias estruturantes da empresa social de Muhammad Yunus (2011);
- Mobilizar o conhecimento aprendente para a(o) promoção/fomento e construção do "urberural" - "espaços híbridos que poderão permitir o desenvolvimento do todo preservando as singularidades do rural e do urbano" -, para usar o conceito de Monteiro (2006c);
- Elegar a prática da civilidade, pelo exemplo, para construir e desenvolver a cidadania plena e planetária (ou pelo menos complexa referida em Estêvão (2006, p. 43));
- Promover a cultura da verdade coletiva/comunitária construindo-a na conciliação judiciosa das verdades individuais;
- Constituir-se um espaço de construção de relações de experiência entre diferentes, ecológica, cultural, artística, desportiva, lúdica, democrática,
- Constituir-se um espaço de organização aprendente que se autoregula e autoreformula numa liderança descentrada polimórfica¹¹⁵ aprendente.

5.3.1.1 Uma escola aprendente e cidadã planetária

A escola aprendente e cidadã impôs-se consistentemente ao longo deste trabalho sob o imperativo da sustentabilidade, sob o imperativo da humanidade. E concluímos que para tal ela deve ser reflexiva, autónoma na heteronomia e democrática. Condições que não estão garantidas nem construídas à partida e portanto a escola depende de condições que dependem do seu próprio exercício.

¹¹³ Respeitante a toda a atividade acompanhada ou pessoal (solitária) de planeamento, organização, consolidação do conhecimento aprendente includente que envolve a interação e retroação no anel, que já antecipamos, " *conativar <->ver/observar<->fazer<->ensinar<->avaliar/ajuizar/refletir*".

¹¹⁴ Referimo-nos ao conhecimento includente que inclui também os saberes (conhecimento prático e aplicacional, pessoal, interpessoal, cultural e espiritual).

¹¹⁵ Liderança descentrada polimórfica, conforme Sanches (2009, p. 106).

Tentando agora em jeito de metaconclusão conceptualizar compactamente a escola aprendente e cidadã não se afigura tarefa fácil, contudo propomo-nos fazê-lo conscientes das limitações que as epistemologias da ação podem vir ou não evidenciar.

Assim, conceptualizamos a escola aprendente e cidadã como uma organização que na interação dos espaços, dos equipamentos, dos artefactos e das pessoas que a fazem, autónoma, continuada e sistematicamente autoaprende heteroaprendendo com, na e para a racionalidade do compromisso, a relação consigo mesma, a relação com os outros, a relação com o mundo e a relação com o planeta, construindo incessantemente novas cognições e metacognições individuais e coletivas que a reconceptualizam e refundamentam na sua missão social, na sua ação e na sua estrutura globalocais, num processo proativo e ativo (e apenas contingencialmente reativo) democrático e colaborativo pró-cooperativo heurístico simultaneamente investigativo, avaliativo, formativo e performativo de base científica, técnica, artística e humana, como espaço de materialização pedagógica de cidadania executiva planetária e da família planetária organizada.

5.3.1.1.1 A ciência e as tecnologias

A escola básica e secundária para a educação do futuro como escola aprendente e cidadã planetária, deve concordar com Ortega y Gasset (2000, p. 101): “ensinar é primária e fundamentalmente ensinar a necessidade de uma ciência e não ensinar uma ciência cuja necessidade seja impossível fazer sentir ao estudante”. Contudo, essa necessidade não se revela a todos da mesma maneira e a dúvida é a emergência da ciência. As tecnologias podem e devem assumir aqui, no pressuposto de que o uso destas não conduz à desvalorização do desenvolvimento das competências humanas, um papel determinante não só como expressão da própria ciência e das suas limitações, mas como ferramentas únicas de multicontextualização (tendo em conta a diversidade planetária de espaços, tempos, situações e culturas que possibilitam), de estimulação de inteligências múltiplas e de construção e desenvolvimento de objetos e conteúdos de aprendizagem dinâmicos, facilitadores de uma aprendizagem mais coletiva e de inteligência mais geral e, por isso, naturalmente mais comprometida com a racionalidade do compromisso.

5.3.1.1.2 A mudança

A mudança é a emergência da escola aprendente e cidadã planetária. Como é referido em Senge et al. (2005, p. 164): “Mudanças somente são sustentáveis se envolverem aprendizagem”. Por outro lado, correlativamente, a mudança é também o resultado da compreensão e da incerteza que, segundo Morin (2002), a escola deve ensinar. Portanto a mudança é a razão de ser da escola porque esta sustenta-se naquela. É na mudança que a escola encontra a verdadeira segurança e por isso não faz sentido dizer que a escola deve protagonizar a mudança na medida em que ela é a própria mudança. E portanto, a escola

para a educação do futuro não pode senão, como responde Veiga Simão, “(...) posicionar-se na vanguarda do pensamento, a afirmar o imperativo da cultura, a unidade do saber, a consciência da terra, a partilha do conhecimento, a civilidade e a oportunidade”.

5.3.1.1.3 O aluno

Na escola do futuro cabe ao aluno assumir-se como sujeito produtor de conhecimento e guardião do planeta terra sua primeira e última pátria. O que quer significar que este sujeito ativo deve aparecer investido noutra responsabilidade, noutra organização, noutra civilidade, noutra participação, noutra compromisso e noutra exigência não só para consigo mas para com a escola no seu todo (em especial para com os seus colegas mais novos), para com a comunidade educativa, para com a família, para com as políticas sociais (onde se incluem obviamente as educativas), económicas, culturais, ambientais e financeiras e para com os atores que mais as influenciam e constroem.

5.3.1.1.4 Os atores não docentes aprendentes e cidadãos planetários

A escola para a educação do futuro deve ser organização aprendente e cidadã planetária para todos em todo o seu espaço e a todo o tempo. Em todo o seu espaço e a todo o tempo tem lugar o desenvolvimento curricular e o exemplo da civilidade para todos. Esta ação aprendente e cívica inclusiva permanente exige uma base mais ampla de igualdade de oportunidades para os alunos a todo o tempo dentro e fora da sala de aula. Os atores não docentes em ação coordenada e cooperante com todos os outros atores escolares e educativos têm aqui um papel essencial na construção da escola, como responde Veiga Simão, “unidade teleológica do saber”. A sua diversidade de competências e de conteúdos funcionais de elevada especificidade e, nalguns casos, de elevada especialização deve sustentar essa ação sócio-educativa e de gestão e organização da escola, por um lado, ao integrar e potencializar cooperativa, equilibrada e harmonicamente as capacidades e dimensões de cada aluno na ação relativa ao desenvolvimento curricular e, por outro, ao construir, organizar e gerir tempos e espaços, como responde Daniel Serrão, tão abertos quanto possível, de materialização pedagógica do respeito pelo outro, de conservação e proteção ecosistémica dos bens materiais e imateriais pessoais e coletivos, de experiências reais de relação humanas¹¹⁶ e de experiências reais de relação esclarecidas e críticas com o mundo virtual e com mundo audiovisual¹¹⁷, na ação relativa à civilidade pressuposto do exercício democrático consciente.

¹¹⁶ Incluindo, como respondeu Daniel Serrão, a “aprendizagem formal que neles [espaços] tem de acontecer, em especial a dos grupos”.

¹¹⁷ Como também deixa entender Almeida Santos nas suas respostas.

Neste quadro de ação, parece fazer sentido equacionar um outro quadro de qualificações e um outro enquadramento funcional para estes atores na escola.

5.3.1.1.5 Os pais/encarregados de educação aprendentes e cidadãos planetários

A ação educativa é sobretudo uma ação partilhada tripartidamente pelo aluno, família e escola que se desenvolve numa relação triangular aprendente família-aluno-escola. O encarregado de educação fazendo parte do vértice família é protagonista na díade família-aluno e na díade família-escola. Na díade família-escola, o encarregado de educação coopera com a escola na construção, desenvolvimento e avaliação do projeto e dos instrumentos que o operacionalizam, que façam dela uma escola aprendente e cidadã planetária, coopera com cada um dos professores do seu educando no sentido de partilhar preocupações e expectativas que percebe no seu educando refletidas ou não na díade escola-aluno (professor-aluno) e coopera no sentido de partilhar os princípios e ideias gerais do currículo, o funcionamento, a organização, o sentido das regras de atuação e das metodologias de avaliação e regulação das disciplinas de modo a estabelecer princípios, estratégias e procedimentos comuns para a partilha permanente de compromissos. Delgado-Martins (2011, p. 134) refere que “Os professores (...) não podem ignorar que o passo mais essencial para a eficácia da sua ação formativa é conquistar a adesão afetiva e intelectual dos alunos e que os pais podem ser úteis para o alcance desse objetivo”. Na díade família-aluno, o encarregado de educação coopera adotando práticas consentâneas com a valorização da escola e com os compromissos que partilha com os professores e acompanhando a atividade do seu educando nesse sentido, procurando sempre perceber até que ponto o aluno coopera e os compromissos partilhados com os professores se refletem na díade escola-aluno (professor-aluno).

5.3.1.1.6 O professor aprendente e cidadão planetário

Em coerência com a conceptualização de escola aprendente e cidadã planetária, o professor aprendente e cidadão planetário define-se pela capacidade de continuada, intencional, sistemática e profissionalmente autoaprender heteroaprendendo com, na e para a racionalidade do compromisso a relação consigo mesmo, com os outros, com a escola, com o mundo e com o planeta. Capacidade que exige hábitos e processos permanentes de leitura, estudo e investigação¹¹⁸, produtores de mudança cognitiva, metacognitiva e de meta-aprendizagem, indispensáveis à elaboração e construção heurísticas de instrumentos, objetos, textos e propostas de autoria e à assunção do professor como embaixador da humanidade. Autoria, fundamento dessa capacidade e construtora, reconstrutora e suporte de autonomias, que acompanhada pelo questionamento que se reflete no autoquestionamento, pelo exame da escrita que sistematiza o pensamento e favorece a descentração e o distanciamento

¹¹⁸ Para Demo (2008, p. 25): “Professores que não lêem, estudam, elaboram, pesquisam não cumprem a condição sine qua non de um professor minimamente adequado”.

relativo à própria escolha e pela prática da civilidade, pressupostos do trabalho e da discussão coletivos, da autoridade do argumento, da democracia e da cidadania planetária, o professor/autor/aprendente confronta e socializa, com consciência executiva de membro da família planetária organizada, sempre na pretensão de construção de autoria mais coletiva.

5.3.1.1.6.1 Formação inicial

Decorre do curso desta investigação que a formação inicial de professores se poderá basear numa estrutura de formação triádica integrada¹¹⁹: *formação fundamental geral* <-> *formação de especialidade* <-> *formação profissional*, sob práticas de aprender a aprender em que a investigação para a reconstrução e/ou construção do conhecimento escrito e a leitura para a elaboração própria escrita devem ser predominantes e determinantes ao longo de todo o processo triádico integrado.

A componente *formação fundamental geral* tem a maior duração e nela deverá caber a aprendizagem integrada, crítica e criativa do conhecimento geral fundamental da especialidade e do conhecimento geral multidisciplinar.

A componente *formação de especialidade* poderá decorrer no espaço de tempo mais curto e nela cabe a aprendizagem do conhecimento avançado da especialidade e das suas limitações e oportunidades.

A componente *formação profissional* deverá decorrer num espaço de tempo nunca inferior a três anos letivos. Constitui um curso de profissionalização para a docência e consiste na formação em tecnologias digitais gráficas e em tecnologias educativas e nas componentes pedagógica e didáctica, em apreender todas as dimensões da escola, através, entre outros, da elaboração, apresentação e discussão de instrumentos melhorados de autonomia, gestão, organização e funcionamento da escola, no estudo e tratamento de casos que impliquem competências de gestão, administrativas e de direito administrativo, na cooperação em atividades de autoavaliação institucional, na elaboração e execução de um Plano Individual de Formação e Desenvolvimento de que faz parte a realização, aplicação, divulgação e discussão pública de investigação aplicada, e, em cada ano, na atividade letiva supervisionada científica, didáctica e pedagogicamente.

¹¹⁹ Sobre modelos e sistemas de formação de professores no contexto do ensino secundário português, ver Pardal (1991). Sobre os sistemas de formação inicial de professores, ver Loureiro (1996). Neste âmbito, ver ainda Perrenoud (2002).

Espera-se desta formação inicial triádica integrada que capacite os professores a reaprender os autoaprenderes estruturantes que explicitámos anteriormente incorporando, como já escrevemos oportunamente mas agora tendo em conta o conceito de *urberual*:

- uma verticalidade curricular disciplinar da mais elevada amplitude, profundidade e aplicabilidade e uma horizontalidade curricular de elevada diversidade disciplinar passando pela antropologia, filosofia, sociologia, direito administrativo, ética planetária, matemática, complexidade e sustentabilidade, deontologia profissional, *geografia humana, planeamento urbano e rural*, economia, finanças, mercados, política(s), línguas e literatura, artes, ...;
- investigação autónoma disciplinar, interdisciplinar, transdisciplinar e em educação;
- a aprendizagem dos princípios metacognitivos da programação computacional para apreender padrões gerais de funcionamento das tecnologias gráficas e educativas e assim reconstruir permanentemente o domínio destas tecnologias que conferem a liberdade exigida para a construção e produção de conteúdos e objetos de aprendizagem adequados às especificidades de cada contexto, à estimulação das variadas inteligências múltiplas e variadas combinações destas, às mundividências de cada um e à criação, construção e desenvolvimento da identidade e responsabilidade planetária;
- uma praxis que dê a conhecer e possibilite a partilha do mundo, do planeta e do cosmos, que possibilite a identidade e responsabilidade planetária, que possibilite a cidadania executiva planetária, através de abordagens e desenvolvimentos do currículo disciplinar e no âmbito de toda a atividade docente;
- uma praxis escolar de civilidade;
- atividades que exemplifiquem e levem à prática o modo como a democracia funciona;
- as neurociências da aprendizagem, as pedagogias, as psicologias, a história das religiões, esta também nas suas inter-relações e nas suas relações com a humanidade, com o planeta e com o cosmos;
- uma praxis de aprendizagem vivida no círculo "*conativar <-> ver/observar <-> fazer <-> ensinar <-> refletir/ajuizar/refletir*";
- uma praxis de autoavaliação escrita colaborativa e de avaliação interpares supervisionada;
- uma praxis com, na e para a racionalidade do compromisso;
- uma praxis de espaço de materialização pedagógica da família planetária organizada;

- uma larga experiência de relação com a escola básica e secundária em todas as suas dimensões intervindo - integrando o conhecimento novo - pessoal e presencialmente nelas numa praxis propedêutica ativa de docência.

5.3.1.1.6.2 Caminhada para uma (proto)profissionalidade

Na senda da conceptualização do professor aprendiz e cidadão planetário e da incompletude perene que a mesma encerra, designamos esta secção por *Caminhada para uma (proto)profissionalidade*. Do fluxo deste trabalho emergem naturalmente conteúdos que enformam e autoremetem-nos, relativamente ao professor aprendiz e cidadão planetário, para a autonomia na heteronomia, para uma estrutura professoral para um conhecimento profissional aprendiz e para o desempenho baseado em planos individuais de (proto)profissionalidade.

5.3.1.1.6.2.1 Autonomia na heteronomia

O professor uma vez integrado no ser coletivo, escola, tem por destino autonomizar-se continuamente na heteronomia, isto é, na interação e internalização com e de uma diversidade de autonomias internas e externas à escola; na interação e internalização com e das autonomias dos colegas, com e das autonomias dos alunos, com e das autonomias das lideranças, com e das autonomias dos pais/encarregados de educação, com e das autonomias das autoridades educativas, com e das autonomias da comunidade educativa, com e das autonomias dos cidadãos do planeta.

Neste destino, o professor deve escutar, valorizar, elogiar, internalizar e conservar essas autonomias para num processo continuado e sistemático de elaboração, reconstrução e/ou construção própria solitária e partilhada, poder renovar e socializar a sua autonomia e renovar e socializar as autonomias dos demais.

Não é possível autonomizar sem ao mesmo tempo heteronomizar: uma autonomia sem heteronomia é vazia e degenera com grande facilidade num agir sem autoregulação.

O professor tem portanto como destino renovar e socializar continuamente e sistematicamente autoregulações com, na e para a racionalidade do compromisso autoaprendendo heteroaprendendo.

5.3.1.1.6.2.2 Uma estrutura professoral para um conhecimento profissional aprendente

Dos fundamentos e da missão da escola para a educação do futuro e das respetivas responsabilidades cometidas aos professores, ressalta que a estrutura professoral, designada entre nós por estrutura da carreira docente, deve não só constituir-se um incentivo ao desenvolvimento profissional dos professores, como deve refletir, antes de mais, a experiência de vida profissional, o conhecimento profissional, o desempenho profissional e a autoria do professor verificada através da capacidade certificada de investigação autónoma e de elaboração, reconstrução e/ou construção própria escrita¹²⁰ essenciais à inovação e à construção da relação com o conhecimento profissional aprendente capaz de situar o conteúdo no seu contexto, através da multidimensionalidade humana e social, e no conjunto em que se inscreve. Estrutura professoral que deve, portanto, refletir claramente intencionalidade formativa e recompensar o ator inovador, o que implica reconhecer e internalizar a diferencialidade na unidade de contrários para a diferencialidade, para a autoria que impulsiona o exercício da autoria e aprimora pela autoridade do argumento a autoria individual e coletiva. Estrutura professoral que deve aproximar o conhecimento dos autores ao conhecimento dos atores e vice-versa (cf. Barroso, 2009, p. 998).

Na prática, conceptualizamos uma estrutura professoral para um conhecimento profissional aprendente que assente em responsabilidades e conteúdos funcionais diferenciados consoante a experiência de vida profissional, o conhecimento profissional e a autoria do professor certificada, pois parece ser esta a estrutura que melhor garante a indispensável organização que é exigida para a partilha, compartilha, discussão e socialização permanentes de autorias e pela dinâmica própria e exclusiva da inteligência coletiva que as reconhece, legitima, aprimora e/ou (re)constrói.

Contudo, resulta óbvio que se trata de uma estrutura baseada em princípios¹²¹, no princípio da igualdade, como por exemplo a igualdade de grau académico, e no princípio da não contradição performativa, por exemplo, não é coerente questionar o autor sem se questionar como autor. Mas apesar de tudo moralizadores e etificadores da profissão docente e valorizadores da escola enquanto escola e na sua missão, na medida em que têm por base critérios de igualdade e não o igualitarismo ou a arbitrariedade e são satisfeitos e verificáveis na e pela escola. A profissionalidade assente em princípios éticos e morais recentra o exercício da profissão docente na sua preocupação fundamental, a racionalidade do compromisso.

A este propósito, salvaguardando os contextos políticos, socioculturais e socioeconómicos de cada local e país, revela-se conveniente a realização de um estudo que analise casos de

¹²⁰ Referimo-nos especialmente aos doutorados professores.

¹²¹ Na aceção de que os princípios aceitam a existência de exceções, contudo conservam a regra.

sistemas educativos com carreira docente horizontal e casos de sistemas educativos com carreiras docentes verticais. Por exemplo, os casos da Estónia com graus ocupacionais diferenciados e da Lituânia com categorias de qualificação diferenciadas (Eurydice, 2008), poderiam revelar-se para o efeito adequados e produtivos quando comparados com sistemas de carreira docente horizontais.

5.3.1.1.6.2.3 Desempenho baseado em Planos Individuais de (Proto)profissionalidade

O desempenho baseado em Planos Individuais de (Proto)profissionalidade afirma o professor autor cidadão planetário ao instituir o estudo e a investigação, em situação espacial e temporal próprias e permanentes, como inerentes a toda a atividade profissional e ao desenvolvimento continuado da profissionalidade.

O desempenho aparece portanto associado a Planos Individuais que incorporem articulada e simultaneamente as componentes funcionais: "*Estudo, investigação e desenvolvimento*"; "*Letiva*"; "*Acompanhamento/atendimento aos alunos*"; "*Atividades de cooperação*"; e "*Avaliação da atividade diária*".

A componente de "*Estudo, investigação e desenvolvimento*" deve compreender, para além da preparação da atividade letiva e avaliativa correspondente:

- a avaliação reflexiva das práticas, dos conhecimentos científicos, didáticos, pedagógicos e organizacionais e de cultura de sistemas educativos e de políticas educativas;
- a definição das necessidades de formação no âmbito do processo de ensino-aprendizagem, do desenvolvimento, da organização e funcionamento da escola e dos sistemas educativos e no âmbito das políticas educativas para a sustentabilidade;
- a identificação, definição e implementação de estratégias de autoformação e de formação externa, necessárias no âmbito da elaboração e realização de estudos e de trabalhos de investigação de natureza curricular, didática, pedagógica, organizacional, funcional e/ou desenvolvimental escolar e no âmbito de estudos e trabalhos de investigação que informem políticas educativas com, na e para a racionalidade do compromisso¹²²;
- a partilha, publicação e divulgação desses estudos e/ou trabalhos de investigação.

¹²² Compete ao professor aprendente e cidadão planetário definir e criar autónoma e independentemente pontos de partida para políticas educativas com, na e para a racionalidade do compromisso.

A componente "*Letiva*" compreende toda a atividade de ensino e aprendizagem e avaliativa de inter-relação com os alunos.

A componente "*Acompanhamento/atendimento aos alunos*" deve consistir no apoio, orientação e acompanhamento dos alunos no processo de aprendizagem e no apoio individual a alunos com dificuldades de aprendizagem que exigem abordagens e desenvolvimentos específicos e especializados para a construção das relações com o conhecimento.

A componente "*Atividades de cooperação*" compreende, por um lado, atividades interpares principalmente de unidade vertical curricular e de articulação e integração curricular, atividades de partilha, compartilha e reflexão de estratégias, de objetos de aprendizagem e avaliação e de ações educativas e, por outro, atividades de cooperação com os pais/encarregados de educação num quadro de uma relação triangular *professor <-> aluno <-> encarregado de educação*.

Finalmente, a componente "*Avaliação da atividade diária*" compreende o registo e a avaliação reflexiva das atividades docentes diárias realizadas.

A avaliação deste desempenho e a relação com o desenvolvimento na carreira e com a estrutura professoral devem ser objeto de estudo e investigação ulteriores.

5.3.1.1.7 Sobre as linhas orientadoras do currículo e das práticas em contexto de ensino-aprendizagem escolar

Construir autores e cidadãos de consciência executiva planetária remete para um currículo e práticas¹²³ que permitam desenvolver a cidadania executiva planetária, construindo e desenvolvendo a capacidade de autoaprender heteroaprendendo com, na e para a racionalidade do compromisso em que assenta a cooepetitividade solidária planetária.

Neste sentido, os currículos e as práticas devem orientar-se para o conhecimento e formação mais sistémicos através de uma diversificada formação cultural (as línguas, as literaturas, a história, as geografias, a filosofia, as artes, o desporto) combinada com uma sólida cultura científica (a matemática e as ciências) (cf. Justino, 2011, p. 95). Formação cultural e cultura científica que se construam no exemplo da civilidade e que articulem e integrem, para além dos conteúdos e saberes fundamentais estruturantes do conhecimento que compõem a matriz mundial comum atual: conteúdos e saberes da história das religiões e das suas relações com o secular e com a humanidade como contributos para a compreensão e construção da paz planetárias; conteúdos, saberes e atitudes que promovam/fomentem e construam a economia

¹²³ Compreendem práticas de reelaboração (organização, gestão e desenvolvimento) do currículo, práticas didáticas e pedagógicas de aprendizagem do currículo e práticas de civilidade.

biónica construtiva; e conteúdos, saberes e atitudes que internalizem e realizem os princípios e as ideias estruturantes da economia social de Muhammad Yunus (2011) e do *urberural*. Formação cultural e cultura científica que permitam também a articulação e integração crítica construtiva do conhecimento do estado social, ambiental, económico e financeiro do mundo, de maneira a preparar para a participação e intervenção neste.

Todavia, ensinar e aprender para a cidadania executiva planetária implica ensinar e aprender:

- o conhecimento do conhecimento, através da explicitação da história do conhecimento que inclui a história do autor, as condições e as motivações que o originaram e a história da relação do professor com o conhecimento, para que o aluno o contextualize na sua identidade e identifique os princípios e ideias fundamentais, arquipélagos de certeza, regeneradores e transferíveis;
- a contextualizar o conhecimento e a integrá-lo no conjunto que o inscreve, atendendo ao metaconhecimento e à meta-aprendizagem do aluno, aos seus espaços afetivos, às suas relações de experiência e práticas quotidianas, relacionando o conhecimento precedente e o conhecimento sucedâneo sempre numa perspetiva de minimização do hiato entre o conhecimento “elementar” e o conhecimento “avançado” e de relação com o outro conhecimento disciplinar;
- heurísticamente, como metodologia simultaneamente exploratória e diretiva sistemática, através do círculo “*conativar<->ver/observar <->fazer<->ensinar<->avaliar/ajuizar/refletir*”, que constrói autonomia por via da cooperação e da compreensão de outras formas de ensinar e aprender;
- a leitura como ato em que se utiliza e cultiva a memorização, a reflexão, a concentração, a sequencialização e o encadeamento das ideias, a lógica, a articulação e correlação dos princípios, dos conceitos e dos factos (cf. Grilo, 2010b, p. 90), capacidades menos utilizadas hoje em dia por via do recurso quotidiano a novas tecnologias;
- a pesquisar questionando, formulando problemas, construindo hipóteses e identificando com rigor o objeto de pesquisa;
- atitudes favoráveis à inovação e à capacidade empreendedora associadas à afirmação da autonomia reflexiva e responsável, formulando e resolvendo problemas, fazendo elaborações próprias de textos e de experiências, sistematizando algorítmicamente e dominando e transferindo princípios e ideias fundamentais regeneradores (cf. Justino, 2011, p. 98);
- a utilizar as tecnologias através de atividades de estruturação de textos argumentativos, de interpretação de enunciados e de formulação de problemas, práticas que evidenciam as limitações das tecnologias e não conduzem à desvalorização do desenvolvimento de competências cognitivas, da capacidade de

raciocínio lógico e do domínio das maneiras de pensar cientificamente conduzidas (cf. Justino, 2011, pp. 83-84);

- a enfrentar a incerteza e a mudança através da solidez dos conhecimentos arquipélagos de certeza e de atividades de mobilização desses conhecimentos pela resolução de problemas, do incentivo à reflexão, do raciocínio demonstrativo e do confronto de soluções (cf. Justino, 2011, p. 95);
- a compreensão e a cooperação através de atividades individuais que evidenciem caminhos diferentes para solucionar problemas iguais e de atividades cooperativas interpares de fazer, ensinar e avaliar, para a construção de verdades mais coletivas;
- a aceder, estudar e analisar contextualizada e criticamente instrumentos escritos e áudio-visuais¹²⁴ que deem conta do estado social, ambiental, económico e financeiro do mundo;
- a civilidade pelo exemplo, como refere Justino (2011, p. 101), “da pontualidade à postura em sala de aula, dos hábitos de trabalho às regras elementares de participação nas aprendizagens, da promoção do respeito para com o professor e os restantes colegas à preservação do espaço e património público e comum”, da preservação da dignidade humana.

Sobre o desenho e construção do currículo, dizer que não cabe, como não podia deixar de ser, no âmbito desta investigação essa empresa.

5.3.1.1.8 Espaço de materialização pedagógica da cidadania planetária

Na conceção que temos vindo a explicitar de escola para a educação do futuro, importa reforçar a sua dimensão enquanto espaço de materialização pedagógica da cidadania planetária.

A escola deve física, orgânica e funcionalmente garantir não só o acesso mas o sucesso na capacitação de reaprender os autoaprenderes heteroaprendendo a conhecer, a fazer, a conviver, a ensinar, a refletir/ajuizar/avaliar e a ser com, na e para a racionalidade do compromisso.

Neste sentido, a recontextualização pedagógica (Stoer, s/d) dos espaços físicos escolares, do currículo, e das práticas e instrumentos educativos, tendo em conta não somente o reconhecimento mas o conhecimento e a valorização da multidimensionalidade humana e social dos atores, da humanidade identitária, cultural, afetiva, organizacional e funcional dos atores e da responsabilidade de cada ator conhecer o mundo para intervir nele com

¹²⁴ Por exemplo, relatórios institucionais internacionais, discursos e entrevistas de autoridades e especialistas.

consciência executiva de membro da família planetária organizada, parece ser um caminho a considerar coletivamente, sem voluntarismos, pois essa consciência executiva faz-se sobretudo pelas experiências reais diariamente vividas e praticadas.

5.3.1.1.9 Liderança, supervisão e autoregulação

A liderança numa escola aprendente e cidadã planetária, terá de ser conceptualizada como aprendente e cidadã planetária.

Os conceitos de aprendente e de cidadã planetária estão associados a ideias de incompletude e de sustentabilidade que remetem para a adoção e internalização de práticas, atitudes e estratégias permanentes de adequação e de emergência que se sustentam na diversidade e na diferencialidade. De facto, a escola é um espaço intercultural e inter-relacional que deve ser pensado e liderado organizacionalmente como um sistema, feito de dinâmicas de poder, de identidades e culturas plurais e de líderes enquadrados por movimentos sociais mais amplos. Este conjunto de interesses divergentes e conflituantes traz a ideia de complexidade que lhe está associada.

Com efeito, a escola é por natureza, como qualquer organização, feita de interdependências. Este facto, impele que os conflitos sejam considerados naturais e até desejáveis (Quantz, 2012, p. 89), porquanto deles depende a mudança e inovação essenciais à sustentabilidade, sem as quais a aprendizagem não faria qualquer sentido. O que parece querer dizer que os atores escolares e educativos estão obrigados a entenderem-se, sob pena de produzirem disfuncionalidades e, em última análise, autodestruição.

Portanto, a liderança polimórfica descentrada em rede (Sanches, 2009) parece ser a designação que melhor se ajusta a esta realidade.

Neste sentido, cabe à liderança partilhar os seus projetos com os projetos de todos os atores escolares e educativos, incluindo os dos alunos, pela via democrática que promove e fomenta a auto-organização.

Cabe, por isso, às lideranças mediar e organizar os diferentes interesses, agregando autonomias, isto é, autoregulações, para que possam emergir autonomias na heteronomia de inteligência geral, possam emergir autoregulações de inteligência geral, possam emergir a sustentabilidade e a racionalidade do compromisso.

Tal liderança deve, por conseguinte, corporizar identidades e culturas adequadas às pessoas que lideram, tanto no que toca à sua identidade, cultura e desenvolvimento formativo como

no que diz respeito à sua identidade profissional. No dizer de Senge et al. (2005, p. 165), “mudanças bem-sucedidas ocorrem através de múltiplas camadas de liderança”.

A liderança de matriz formativa e profissional docente parece levar vantagem, tanto mais quanto maior a capacidade executiva da cidadania planetária que advém de uma sólida formação cultural e de uma sólida cultura científica o mais abrangentes possíveis, de uma experiência profissional abrangente e significativa, da capacidade de autonomia e do exercício da civilidade, pressuposto da democracia participativa. Sem prejuízo destas lideranças poderem ser cooptadas/assessoradas por especialistas não docentes, sempre que as competências o exijam.

A liderança não se faz para ser, faz-se pelo seu uso. As práticas, as atitudes e estratégias de comunicação¹²⁵ não resolvem por si problemas que têm fundamentalmente que ver com uma desigual distribuição do poder, com a identidade, cultura e desenvolvimento formativo e profissional e com a submissão da autoridade do argumento ao argumento da autoridade das maiorias, muitas vezes feitas com afinidades pessoais e/ou corporativas e que se confundem com os interesses do todo. Os conflitos não devem ser ignorados, mas antes conciliados pelo seu valor formativo, intercultural, inter-relacional e desenvolvimental.

Hutmacher (1999, p. 73), a propósito escreveu:

Em todas as escolas existem pessoas que reflectem e que inovam, mas é frequente estarem isoladas e até numa certa marginalidade; muitas preferem produzir a sua reflexão e os seus ensaios numa espécie de clandestinidade, de modo a evitar os desgostos e os afrontamentos dolorosos. Perdem-se muitos esforços, não tanto por falta de ideias, mas por falta de organização da criatividade.

A liderança baseada no polimorfismo descentrado caracteriza-se pela adequação e pela proximidade indispensáveis à revelação e construção democrática de identidades e, bem assim, à construção de projetos mais abrangentes e coletivos, mais sustentáveis.

Conhecer a percepção sobre a liderança da escola na perspectiva de identidades e culturas formativas diversificadas, não somente numa perspectiva da maioria mas também das minorias, possibilitaria, talvez, identificar prospetivamente perfis de liderança, mecanismos para a sua legitimação e enquadramentos do seu exercício, de identidade mais ampla.

A supervisão entendida como facilitadora de comunidades aprendentes (Alarcão, 2000) e cidadãs planetárias, deve desenvolver autonomias e construir autonomias na heteronomia de

¹²⁵ Sobre práticas, atitudes e estratégias de comunicação, ver (Santos, 2011).

inteligência coletiva, comprometidas e regenerativas com, na e para a racionalidade do compromisso.

Para o efeito, a supervisão deve facilitar comunidades aprendentes assumindo papéis (atitudes e práticas), estratégias e configurações de comunicação democráticas que levem à participação, embora saibamos que a participação comunicativa igualitária raramente é possível mesmo em grupos por mais pequenos que sejam, de todos de forma cooperativa da qual deve emergir a colaboratividade. Mas também deve facilitar pelo valor formativo acrescentado que traz mais autonomia coletiva, científica e técnica, corporizado pelo(a) supervisor(a) exemplo vivo da iniciativa, da civilidade, da formação ao longo da vida, da autoria, enfim, da cidadania planetária que explicitámos.

Contudo, se tal supervisão é possível para pequenos grupos de conhecimentos de base comuns, já para a escola, como grande comunidade de conhecimentos de base diversificados, a supervisão parece-nos precisar de identificar padrões, princípios, ideias e atitudes gerais organizacionais e funcionais e de “ciência geral” referida por Bruner (2011, p. 48).

Indissociável também da escola aprendente e cidadã planetária, apresenta-se a autoregulação.

A aprendizagem e o exercício da cidadania são essencialmente processos auto-organizativos e autoregulatórios, para que possam resultar progressiva e positivamente.

Na escola, o exercício de autoregulação é essencial ao nível micro, em cada pessoa ou em cada ator, ao nível meso, nas estruturas intermédias, e ao nível macro, da escola. Sendo que a autoregulação ao nível macro, atendendo à sua função participativa, deve refletir as restantes.

Merece, portanto, a autoregulação de nível macro, ter destaque chegados a esta altura do trabalho. E merece ter destaque associada à liderança e supervisão por serem indissociáveis. O exercício da liderança e da supervisão exige, antes de mais, auto-organização, autoavaliação e autoregulação.

A necessidade de auto-organização, de autoavaliação e de autoregulação é tanto maior quanto a autonomia da escola.

Na escola que aqui conceptualizamos centrada na capacidade de autoaprender heteroaprendendo com, na e para a racionalidade do compromisso, a autoregulação pode ser entendida, utilizando a expressão de Hutmacher (1999, pp. 45-76), como o “trabalho sistemático sobre o trabalho da escola” que compreende o reconhecimento da aprendizagem

e da cidadania como processos sempre incompletos e, por isso, compreende também o compromisso continuado com a melhoria.

Mas a autoregulação implica trabalho de auto-organização e de autoavaliação que possibilitem a análise, inovação, partilha, adaptação e antecipação que determinam o potencial de aprendizagem da escola enquanto tal. Potencial esse, que também é determinado pelos recursos que são organizados e afetados a esse trabalho. Hutmacher (1999, p. 71) refere que “[a] sociologia das organizações mostra que a capacidade e a vontade de mudança está fortemente ligada à presença e à influência de uma (...) [estrutura] que trabalhe sobre o trabalho”.

Trata-se, por conseguinte, de uma autoregulação baseada na auto-organização e autoavaliação assentes em instrumentos e metodologias que, no dizer de Nóvoa (1999, pp. 39-40), respondam eficazmente às funções:

Operatória - Orientada para a acção e para a tomada de decisões, revestindo-se de uma importância estratégica para o aperfeiçoamento das escolas.

Permanente - Funcionando ao longo do desenvolvimento do projecto de escola, e não apenas no final, o que implica a montagem de dispositivos simples e eficazes de acompanhamento e de regulação.

Participativa - Associando o conjunto dos actores às práticas de avaliação, de forma a facilitar a devolução dos resultados aos actores e a permitir a confrontação entre grupos com interesses distintos.

Formativa - Criando as condições para uma aprendizagem mútua entre os actores educativos, através do diálogo e da tomada de consciência individual e colectiva.

Por outro lado, trata-se de uma autoregulação baseada na auto-organização e na autoavaliação que tenham como motivação não apenas o acompanhamento permanente dos projetos da escola mas também contribuir para a construção dos projetos da escola e propor ajustamentos de acordo com a produção de conhecimento novo que emerge do desenvolvimento dos projetos dos atores e das políticas educativas, sempre numa perspetiva de desenvolvimento organizacional com, na e para a racionalidade do compromisso.

Trata-se, no fundo, de uma autoregulação que evidencia e determina a capacidade de autonomia da escola, a capacidade aprendente da escola, a cidadania planetária da escola.

5.3.1.1.10 Algumas concretizações físicas, instrumentais, organizacionais e funcionais congruentes

Um dos aspetos mais relevantes na escola aqui preconizada é a centralidade na autoregulação e aprendizagem não só dos alunos mas de todos os atores, particularmente, daqueles que devem ser permanentemente profissionais da aprendizagem, autores e cidadãos planetários, os professores.

As componentes funcionais "*Estudo, investigação e desenvolvimento*", "*Letiva*", "*Acompanhamento/atendimento aos alunos*", "*Atividades de cooperação*" e "*Avaliação da atividade diária*" anteriormente explicitadas, parecem poder contribuir para essa centralidade.

Para isso, a escola deve garantir, dentro de si, condições físicas (instalações), instrumentais, organizacionais e funcionais que permitam o exercício diário e equilibrado dessas componentes funcionais.

Desde logo, criando espaços físicos devidamente equipados e com recursos adequados e atribuindo tempos próprios ao exercício dessas componentes funcionais. Ensinar com autoria para a cidadania planetária requer pelo menos igual tempo de aprendizagem para o autor fora da designada "sala de aula".

Para sermos mais concretos, atribuir onze horas semanais à componente "*Estudo, investigação e desenvolvimento*", onze horas semanais à componente "*Letiva*", cinco horas semanais à componente "*Acompanhamento/atendimento dos alunos*", três horas semanais à componente "*Atividades de cooperação*" e cinco horas à componente "*Avaliação da atividade diária*", parece-nos, por exemplo, no contexto português, um bom ponto de partida.

Uma outra concretização diz respeito ao aluno que como sujeito de produção de relações com o conhecimento necessita de espaços e tempos, dentro da escola, que lhe permitam, por um lado, solitariamente e, por outro, em grupo estudar e pesquisar para produzir elaborações próprias.

Por outro lado, a escola preconizada releva a formação artística, cultural e desportiva e a vivência e a prática diárias da democracia participativa. Esta relevância pede que a escola se (re)construa física, instrumental, orgânica e funcionalmente para o efeito e ao mesmo tempo, sempre numa perspetiva de reforço da sua capacidade autonómica e da sua cidadania planetária, fomenta a operacionalização de parcerias com o associativismo, com organismos e entidades que desenvolvam atividade artística, cultural e desportiva e com entidades eleitas democraticamente. A este propósito, não poderíamos estar mais de acordo com Damon (2009, p. 160), quando escreve: "Se as escolas quiserem realmente preparar os alunos para serem

«participantes activos na nossa sociedade», devem ensiná-los a envolverem-se activamente nas suas comunidades e a saber viver numa democracia”.

Finalmente, uma outra concretização consiste em enquadrar na prática diária da escola a cooperação efetiva com estabelecimentos de ensino superior e de investigação para produção e integração de conhecimento novo e formação de autores, sustentadamente.

Referências Bibliográficas/Webgráficas

- Alarcão, I. (2000). Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. In Isabel Alarcão (org.), *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 11-23). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2005). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva* (4.ª ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Altman, D. (2011). *A crise mundial - Riscos, tendências e oportunidades*. Lisboa: Editorial Presença.
- Amiguinho, A. J. M. (2008). *A escola e o futuro do mundo rural*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Atlan, H. (2008). *A organização biológica e a teoria da informação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Azevedo, M. J. P. M. (1999). *O Ensino secundário na Europa, nos anos noventa - O neoprofissionalismo e a acção do sistema educativo mundial: um estudo internacional* (Tese de doutoramento, em Ciências da Educação, não publicada). Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Azevedo, M. J. P. M. (2000). *O ensino secundário na Europa*. Porto: Edições ASA.
- Azevedo, M. J. P. M. (2002). *O fim de um ciclo? A educação em Portugal no início do século XXI* (1.ª ed.). Porto: Edições ASA.
- Baker, M., & Foote, M. (2003). Ensinar apesar da sociedade do conhecimento I. O fim da criatividade. In Andy Hargreaves, *O Ensino na Sociedade do Conhecimento. A educação na era da insegurança* (pp. 103-133). Porto: Porto Editora.
- Ban Ki-mon (2011). *Assinalando o dia do número estimado de sete mil milhões de habitantes na terra*. Conferência de imprensa. Acedido em 25 de novembro de 2011, em <http://vodpod.com/watch/15630382-un-7-billion-marking-the-day-of-an-estimated-7-billion-people-on-earth-secretary-general-ban-ki-moon-said-that-our-world-is-one-of-terrible-contradictions-and-called-for-measures-that-may>.
- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Edição revista e actualizada. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (2009). *A utilização do conhecimento em política: O caso da gestão escolar em Portugal*. *Educ. Soc., Campinas*, 30 (109), 987-1007. Acedido em 2 de fevereiro de 2011, em <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a04.pdf>.
- Bartolome, L., Flecha, R., Sacristán, J. G., Giroux, H., Macedo, D., McLaren, P. et al. (2000). *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. Francisco Imbernón (org.), 2.ª ed.. Porto Alegre: Artmed.
- Bento XVI (2006). *Deus é Amor*. 1ª Encíclica do Sumo Pontífice Bento XVI. Lisboa: Editora Rei dos Livros.
- Best, D. (1996). *A racionalidade do sentimento*. Porto: Edições ASA.
- Blakemore, S. J., & Frith, U. (2009). *O Cérebro que Aprende. Lições para a educação*. Lisboa: Gradiva.
- Bonhoeffer, D. (2007). *Ética*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Boudon, R. (2005). *Os intelectuais e o liberalismo*. Lisboa: Gradiva.
- Bruner, J. (2011). *O Processo da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- Canário, R. (2006). *A Escola e a Abordagem Comparada. Novas realidades e novos olhares*. *SÍSIFO/Revista de Ciências da Educação*, 1, 27-36. Acedido em Setembro de 2009, em <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/01sisidopt03.pdf>.

- Candeias, A. (2009). *Educação, Estado e Mercado no século XX - Apontamentos sobre o caso português numa perspectiva comparada*. Lisboa: Edições Colibri e Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.
- Castells, M. (2007). *A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura: o fim do milénio* (2.ª ed.). Vol. III. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Charlot, B. (2000). *Da relação com o saber. Elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed.
- Correia, J. A. (2006). *Professor: como recriar uma profissão da utopia?* PERSPECTIVA, 24 (1), 353-363. Acedido em 2 de janeiro de 2012, em www.fpce.up.pt/ciie/entrevistaJACORREIA.pdf.
- Curado, J. M. (2011). Os desafios das Ciências da Mente. In Revista Portuguesa de Bioética, Suplemento N.º II, S127-S174. Coimbra: Centro de Estudos de Bioética.
- Damáσιο, A. (2010). *O livro da consciência. A construção do cérebro consciente*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Damon, W. (2009). *Que futuro para os jovens de hoje?*. Lisboa: Editorial Presença.
- Delgado-Martins, E. (2011). *Casa de Pais ... Escola de Filhos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Demo, P. (2008). *Metodologia para quem quer aprender*. São Paulo: Editora Atlas.
- Demo, P. (2009). *Professor do futuro e reconstrução do conhecimento*. 6.ª Ed. São Paulo: Editora Vozes.
- Dinis, A., & Paiva, J. (2010). *Educação, ciência e religião*. Lisboa: Gradiva.
- Dyson, F. (2008). A ciência de nenhum modo perto dos seus limites. In G. Steiner (org.), *A Ciência terá limites?* (pp. 205-218). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Gradiva.
- Estêvão, C. V. (2006). Justiça, direitos humanos e educação na era da globalização. In A. F. Moreira & J. A. Pacheco (orgs.), *Globalização e Educação. Desafios para políticas e práticas* (pp. 31-60). Porto: Porto Editora.
- Eurydice (2008). *Níveis de Autonomia e Responsabilidades dos Professores na Europa*. Bruxelas: Eurydice European Unit.
- Flecha, R., & Tortajada, I. (2000). Desafios e saídas educativas na entrada do século. In Bartolome, L., Flecha, R, Sacristán, J. G., Giroux, H., Macedo, D., McLaren, P. et al. (2000). *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato* (pp.38-39). Francisco Imbernón (org.), 2.ª ed.. Porto Alegre: Artmed.
- Freire, P. (1998). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (8.ª ed.). São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Freixo, M. J. V. (2009). *Metodologia Científica*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Friedman, T. L. (2009). *O Mundo é Plano. Uma história breve do século XXI*. 9.ª Edição. Lisboa: Actual Editora.
- Gadotti, M. (1995). *Escola cidadã* (4.ª ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Gadotti, M. (2000). *Perspectivas atuais da educação. São Paulo em Perspectiva*, 14 (2), 3. Acedido em 12 de novembro de 2008, em <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf>.
- Gadotti, M. (2001). *Um legado de esperança*. São Paulo: Cortez Editora.
- Gadotti, M. (2002). *Los aportes de Paulo Freire a la pedagogía crítica*. Revista Educación, 26 (2), 51-60. Acedido em 5 de novembro de 2009, em <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/440/44026207.pdf>.
- Gatto, J. T. (2007). *Compreender a escola de hoje*. Porto: Porto Editora.

- GEPE (2010). Educação em números - Portugal. Lisboa: Ministério da Educação.
- Giddens, A. (2000). *O mundo na era da globalização*. Lisboa: Editorial Presença.
- Goldmann, L. (1972). *A Criação Cultural na Sociedade Moderna*. Lisboa: Editorial Presença.
- Greenspan, A. (2009). *A era da turbulência - Contribuições para Um Mundo em Mudança* (3.^a ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Grilo, E. M. (2010a). *Comentário final da sessão de encerramento do fórum "Pensar a Escola, Preparar o Futuro"*. Acedido em 12 de Setembro de 2010, em http://www.educris.com/forum_pensaraescola_prepararofuturo/dia3.shtml.
- Grilo, E. M. (2010b). *Se não estudas, estás tramado*. Lisboa: Tinta da China.
- Hargreaves, A. (2003). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento. A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.
- Holanda, A. (2006). *Questões sobre pesquisa qualitativa e pesquisa fenomenológica*. *Análise Psicológica*, 3 (XXIV), 363-372. Acedido em 20 de outubro de 2010, em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v24n3/v24n3a10.pdf>.
- Hutmacher, W. (1999). A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento. In António Nóvoa (coord.), *As organizações escolares em análise* (pp. 45-76). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- ILO (2011). *World of work report 2011: Making markets work for jobs* / International Labour Office. - Geneva: 1 v.
- Justino, D. (2010). *Difícil é Educá-los*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Keane, J. (2009). *Vida e Morte da Democracia*. Lisboa: Edições 70.
- Küng, H. (1996). *Projecto para Uma Ética Mundial*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Küng, H. (2007). *O Princípio de Todas as Coisas - Ciências Naturais e Religião*. São Paulo: Editora Vozes.
- Leite, I. N. (2007). *Educação, Formação, Trabalho e Políticas Educativas*. Porto: Coleção Andarilho. Profedições.
- Lessard-Hébert, M, Goyette, G., & Boutin, G. (2008). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas* (3.^a Edição). Lisboa: Instituto Piaget.
- Levinas, E. (2008). *Totalidade e Infinito*. Lisboa: Edições 70.
- Loureiro, M. J. S. (1996). *Evolución de las habilidades discursivas de los profesores en el marco de la actividad docente* (Tese de doutoramento, não publicada). Universidade de Salamanca, Salamanca.
- Lourenço, E. (2005). *A Morte de Colombo - Metamorfose e Fim do Ocidente como Mito*. Lisboa: Gradiva.
- Lourenço, E. (2011, 22 de dezembro). 'A Europa está a desaparecer do mapa'. VISÃO, 981.
- Martins, J. P. (2011). *Revelações*. Carnaxide: SmartBook.
- Mattar, F. N. (1994). *Pesquisa de marketing: metodologia, planeamento, execução e análise* (2.^a ed.). São Paulo: Atlas.
- MCT (1997). *Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal*. Lisboa. Acedido em 12 de maio de 2012, em <http://www.missao-si.mct.pt/livroverde/livrofin.htm>.
- Meunier, Jean-Pierre, & Peraya, D. (2009). *Introdução às Teorias da Comunicação*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Monteiro, R.A.F. (2006a). *O papel das religiões*. Crónica semanal “Encontro com os tempos”, Rádio Elmo, Semana 15. Acedido em 4 de dezembro de 2011, em <http://baricentro.cidadevirtual.pt/cronicas.htm>.
- Monteiro, R.A.F. (2006b). *Que Modelo de Desenvolvimento?*. Crónica semanal “Encontro com os tempos”, Rádio Elmo, Semana 1. Acedido em 4 de dezembro de 2011, em <http://baricentro.cidadevirtual.pt/cronicas.htm>.
- Monteiro, R.A.F. (2006c). *O desenvolvimento rural e urbano*. Crónica semanal “Encontro com os tempos”, Rádio Elmo, Semana 12. Acedido em 4 de dezembro de 2011, em <http://baricentro.cidadevirtual.pt/cronicas.htm>.
- Moreira, M. F. (2006). Práticas de colaboração universidade-escola: a investigação-acção na formação de supervisores. In F. vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva, & I. S. Fernandes, *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia* (pp. 109-128). Mangualde: Edições pedagogo.
- Moreira, M. F., Durães, A. C., & Silva, E. (2006). Escrita e supervisão: o diário colaborativo como discurso e práticas de emancipação. In F. vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva, & I. S. Fernandes, *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia* (pp. 129-150). Magualde: Edições pedagogo.
- Morin, E. (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. UNESCO. Acedido em 3 de Agosto de 2009, em <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740fo.pdf>.
- Morin, E. (2002). *Os sete saberes para a educação do futuro*. Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.
- Morin, E. (2008). *Introdução ao pensamento complexo* (5.ª Edição). Lisboa: Instituto Piaget.
- Murcho, D (2006). *Orwell, caricaturas e liberdade de expressão*. Crítica revista de filosofia. Acedido em 28 de Abril de 2011, em <http://criticanarede.com/html/ed110.html>.
- Murcho, D. (2011). *Filosofia em Directo*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Novak, J. D., & Gowin D. B. (1999). *Aprender a aprender*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Nozick, R. (2009). *Anarquia, Estado e Utopia*. Lisboa: Edições 70.
- OECD (2010a). *Education at a Glance 2010: OECD Indicators, Summary in Portuguese*. OECD Multilingual Summaries. Paris: OECD Rights and Translation unit
- OECD (2011). *Education at a Glance 2011: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- Ortega y Gasset, J. (2000). Sobre o estudar e o estudante. In Arendt, H., Weil, E., Russell, B., & Ortega y Gasset, J., *Quatro Textos Excêntricos* (pp. 87-103). Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Paiva, M., Barbosa, I., & Fernandes, I. S. (2006). Observação colaborativa, discurso superviso e reflexão escrita: três estudos de um caso de supervisão em estágio. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva, & I. S. Fernandes, *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia* (pp. 77-108). Mangualde: Edições pedagogo.
- Pardal, L. A. (1991). *Modelos e sistemas de formação de professores do ensino secundário português* (Tese de doutoramento, não publicada). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Pereira, D. C. (2007). *Nova Educação Na Nova Ciência para a Nova Sociedade*. Vol. 1. Porto: Editora da Universidade do Porto.
- Perrenoud, P. (2002). A formação dos professores no século XXI. In P. Perrenoud, M. Thurler, L. Macedo, N. J. Machado, & C. D. Allessandrini, *As competências para ensinar no século XXI. A formação dos professores e o desafio da avaliação* (pp. 11-33). Porto Alegre: Artmed.
- Pinto, F. C. (2004). *Cidadania, sistema educativo e cidade educadora*. Lisboa: Instituto Piaget.
- PNUD (2011). *Relatório do Desenvolvimento Humano 2011 - Sustentabilidade e Equidade: Um Futuro Melhor para Todos*. Lisboa: IPAD.

Policarpo, Dom J. M. (2010). *Conferência - A escola tem futuro? Fórum Pensar a Escola, Preparar Futuro*. Acedido em 12 de Setembro de 2010, em <http://www.educris.com/v2/tv/escolas-catolicas/436-pensar-a-escola-preparar-o-futuro-conferencia---a-escola-tem-futuro> .

Quantz, R. A. (2012). Liderança, cultura e democracia: repensar sistemas e conflitos nas escolas. In Richard A. Quantz (org.), *Repensar a Gestão Escolar* (pp. 69-118). Mangualde: Edições pedagogo.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais* (5.ª ed.). Lisboa: Gradiva.

Rachman, G. (2011). *O mundo de soma zero. As políticas, o poder e a prosperidade depois do crash*. Lisboa: QUETZAL.

Ratzinger, J. (2005). *Introdução ao cristianismo*. São João do Estoril: Principia.

Rodrigues, J. N., & Devezas, T. (2009). *Portugal - O pioneiro da globalização: A Herança das Descobertas*. V. N. de Famalicão: Centro Atlântico, Lda..

Romão, J. E. (2000). *Educação no século XXI - Saberes necessários segundo Freire e Morin*. EccoS Revista Científica, 2 (2), 27-43.

Romão, J. E. (s/d). *Escola Cidadã no Século XXI*. Acedido em 10 de janeiro de 2011, em http://www.unopar.br/2jepe/escola_cidada.pdf.

Rothés, L. (2009). *Recomposição induzida do campo da educação básica de adultos. Lógicas de apropriação local num contexto político-institucional redefinido*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Roubini, N., & Mihm, S. (2010). *Economia de crise - Um curso intensivo sobre o futuro da finança*. Alfragide: D. Quixote.

RTP1. *Telejornal*. Acedido em 19 de Junho de 2011, em <http://ww1.rtp.pt/blogs/programas/telejornal/?k=1-parte-do-Telejornal-de-2011-06-19.rtp&post=16449>.

Sacristán, J. G. (2000). A educação que temos, a educação que queremos. In L. Bartolome, R. Flecha, J. G. Sacristán, H. Giroux, D. Macedo, P. McLaren, T. S. Popkewitz, L. Rigal, M. Subirats, & I. Tortajada (2000). *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato* (pp.38-39). Francisco Imbernón (org.), 2.ª ed.. Porto Alegre: Artmed.

Sanches, M. F. C. (2009). Liderança da escola: Os caminhos transversais da complexidade e da sustentabilidade. In M. F. C. Sanches (org.), *A escola como espaço social. Leituras e olhares de professores e alunos* (pp. 95-124). Porto Editora e Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Santos, A. A. (2008). *Que nova ordem mundial?*. Lisboa: Campo da Comunicação.

Santos, B. S., & Meneses, M. P. (2009). Introdução. In B. de Sousa Santos & M. P. Meneses, *Epistemologias do sul* (p. 9). Coimbra: Edições Almedina.

Santos, J. V. (2011). *Linguagem e comunicação*. Coimbra: Almedina.

Santos, R., & Andriolo, A. I. (s/d). *Educação, Globalização e Neoliberalismo - O debate precisa continuar!*. Acedido em 1 de maio de 2008, em <http://www.rieoei.org/deloslectores/905Santos.pdf>.

Saviani, D. (2007). *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados.

Seidensticker, B. (2006). *Choque do futuro: Mitos e excessos*. V. N. de Famalicão: Centro Atlântico.

Senge, P., Cambron-McCabe, N, Lucas, T., Smith, B., Dutton, J, & kleiner, A. (2005). *Escolas que aprendem: Um guia da Quinta Disciplina para educadores, pais e todos que se interessam pela educação*. Porto Alegre: Artmed.

Soares, M. (2009). *Um Mundo em Mudança*. Lisboa: Círculo de Leitores.

- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, Luís de (2011). *Corrupção*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Spitzer, M. (2002). *Aprendizagem. Neurociências e a Escola da Vida*. Lisboa: CLIMEPSI Editores.
- Springer International Handbooks of Education (2007). *International Handbook of School Effectiveness and Improvement: Review, Reflection and Reframing*. Tony Townsend. New York.
- Stair, R. M. (1998). *Princípios de Sistemas de Informação - Uma Abordagem Gerencial* (2.ª ed.). Rio de Janeiro: LTC - Livros Técnicos e Científicos Editora S.A..
- Stoer, S. R. (s/d). *Construindo a escola democrática através do "campo da recontextualização pedagógica"*. Educação, sociedade e culturas. Acedido em 27 de julho de 2012, em www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC26/26-Editorial.pt.
- Tedesco, J. C. (2002). *Os fenómenos de segregação e exclusão social na sociedade do conhecimento*. Cadernos de Pesquisa, n.º 117, p. 13-28.
- Terrasêca, M. (1996). Tratamento das informações recolhidas: a análise de conteúdo. In *Referenciais subjacentes à estruturação de práticas docentes: análise dos discursos dos/as professores/as* (pp. 120-128) (Tese de mestrado, não publicada). Universidade do Porto, Porto.
- Touraine, A. (2005). *Um Novo Paradigma - Para compreender o Mundo de Hoje*. Lisboa: Instituto Piaget.
- UN (2011a). *The world's population is reaching seven billion (UNFPA)* - Press Conference. 31 October 2011. Acedido em 25 de novembro de 2011, em <http://www.unmultimedia.org/tv/webcast/2011/10/press-conference-the-worlds-population-is-reaching-seven-billion-unfpa.html>.
- UN (2011b). *Remarks to the 2011 Labour Summit (L20)*. Acedido em 25 de novembro de 2011, em http://www.un.org/apps/news/infocus/speeches/statments_full.asp?statID=1366.
- UNCTAD (2010). *Information Economy Report*. Acedido em 19 de Março de 2011, em http://www.unctad.org/en/docs/ier2010_embargo2010_en.pdf.
- UNESCO (1996). *Learning: the treasure within; report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twentyfirst Century (highlights)*. Paris: UNESCO. Acedido em 3 de fevereiro de 2008, em <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590eo.pdf>.
- UNESCO (2010). *Educação: Um tesouro a descobrir; relatório para a Unesco da Comissão Internacional Sobre Educação para o Século XXI*. Paris: UNESCO, 1996. Acedido em 10 de Março de 2011, em <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>.
- Vala, J. (1986). A Análise de Conteúdo. In Silva, A.S., Pinto, J. M. (orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 101-128). Porto: Afrontamento.
- Vasconcelos, J. C. de (2010). *Conversas com Saramago*. Jornal de Letras Artes e Ideias.
- Vieira, M. C. (2010). *Ensino do Português*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Wolf, M. (2008). *Por que funciona a globalização: Em defesa de uma economia global de mercado*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Yunus, M. (2011). *A Empresa Social - Uma nova dimensão do capitalismo para fazer face às necessidades mais prementes da humanidade*. Lisboa: Editorial Presença.
- Zulke, M. I. U., & Nardi, H. C. (2009). *As interfaces entre o público e o privado na produção do discurso da eficiência nas escolas de educação profissional*. *Aletheia* 29, 161 - 176. Acedido em 23 de outubro de 2011, em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/aletheia/n29/n29a14.pdf>.

Anexo - Respostas aos questionários

Questionário

Sobre a Escola Básica e Secundária para a Educação do Futuro - Perspectivas de Portugueses

Este questionário enquadra-se num trabalho de doutoramento em educação da UBI - Universidade da Beira Interior subordinado ao tema "Sobre a Escola Básica e Secundária para a Educação do Futuro - Perspectivas de Portugueses". O questionário tem como objectivo recolher junto de personalidades portuguesas o seu pensar sobre dez questões relacionadas com o tema em estudo, pretendendo-se assim trazer os seus contributos para a construção da Escola Básica e Secundária para a Educação do Futuro.

Os campos com * são de preenchimento necessário.

Identificação

I1*:

Nome da Personalidade.

Escreva o nome de V. Ex.a no campo abaixo.

António de Almeida Santos

I2*:

No que diz respeito aos aspectos éticos relativos à investigação, aceita que se publique, associado ao nome de V. Ex.a, o conteúdo das respostas de V. Ex.a às questões constantes deste questionário?

Aceito

Não aceito

I3*:

Escreva a morada de V. Ex.a no campo abaixo.

Rua Tierno Galvan, Torre 3 – 6º Andar Sala 602 AMOREIRAS 1070-274 LISBOA

I4*:

Escreva um contacto (e-mail, telefone, outro(s)) de V. Ex.a no campo abaixo.

Questões:

Q1*:

Que enquadramento tem na actualidade a Escola Básica e Secundária, enquanto instituição escolar formal, como a conhecemos hoje física, orgânica, funcional e instrumentalmente, nos desafios globais, nas globalizações, no mundo multipolar, nos contextos nacional, regionais e locais e nos universos pessoais e familiares?

Têm sido quase nulas as tentativas de enquadramento global da inserção da Escola Básica e Secundária. Talvez consequência do facto de a globalização económica, tecnológica e comunicacional não ter sido acompanhada por qualquer esforço de globalização política.

Compreende-se porquê. O modelo económico neo-liberal, nessa globalização apenas por metade, libertou-se dos tradicionais controlos políticos, e os fortes, na competição subsequente, podem agora livremente esmagar os fracos. Resultado: a pobreza explode e a riqueza concentra-se. Daí as crises cíclicas, e cada vez mais graves, que são máquinas infernais de explosão da pobreza, do desemprego, da violência, da insensibilidade ética.

Daí que não exista um modelo tendencialmente universal de escola básica e secundária, ou mesmo universitária.

Há, de facto, uma "escola" básica que logrou universalizar-se. Chama-se televisão. Como que sem que os responsáveis políticos mostrassem ter consciência disso, a televisão transformou-se na escola mais efectiva e mais frequentada de todas as escolas. Ensina ao domicílio. Lecciona dos três anos de idade até ao fim da vida. Não cobra propinas, não exige exames nem exercícios de casa. É lúdica e atractiva. Infelizmente, porém, lecciona sem a menor preocupação pedagógica.

Funciona segundo uma lógica mercantil: agradar para ter audiência, para ter publicidade, para ganhar dinheiro. Fornece ao domicílio uma visão global do Mundo inteiro. Todas as atracções. Todas as novidades. Todas as desgraças. Pode a escola clássica competir com esta "escola" a que só

falta que se lhe chame aquilo que é?

A grande novidade do Mundo moderno é pois a competição desta "escola de facto", a que só falta o qualificativo do que de facto é, e a preocupação pedagógica sem a qual é o negativo de uma verdadeira escola.

Este é o problema principal que a escola clássica enfrenta. Tem um "inimigo" que não tinha. A rádio, que precedeu a televisão, foi apenas um modesto concorrente comparada com a televisão.

Resultado alarmante: o facto de o novo ser humano da era tecnológica ser muito mais o produto da escola televisiva - e em geral das escolas mediáticas - do que da remanescente escola oficial. A chamada crise dos valores que está na origem dos mais graves problemas com os quais o Novo Mundo se confronta, nasce aí. E o tal "homem novo" da utopia tecnológica é hoje, ou tende a ser, um sujeito desquitado de referências e valores, arquitecto de si próprio, autarquia individual.

É este o mais grave problema que o Mundo Moderno terá de resolver. Será capaz disso?

Q2*:

Tendo em conta os desafios globais, as globalizações, o mundo multipolar, os contextos nacional, regionais e locais e os universos pessoais e familiares, que Escola Básica e Secundária, nas suas dimensões física, se for o caso, orgânica, funcional e instrumental, pensa necessária para o futuro?

A escola de que o futuro precisa não se vislumbra no Mundo do futuro. Mister se faria corrigir as consequências da escola-outra de que o Mundo não precisa, e no entanto tem: a "escola" televisiva, e em geral as escolas mediáticas, a funcionar sem preocupações pedagógicas, sem disciplina, em roda livre. A liberdade de informação rodeou-se das características do antigo sagrado. Como limitá-la? Como discipliná-la? Como reconduzi-la aos parâmetros de uma salutar pedagogia?

O mais provável é que acabe vítima de si mesma.

Q3*:

Específica e particularmente no contexto da globalização comunicacional, das "Escolas" não formais (família, comunidade religiosa, local de trabalho, grupo etário, grupo de amigos, grupos de vizinhança, etc.), das "Escolas" mediáticas, das "Escolas" de contingência (sistemas de recuperação de atrasos de qualificação da população) e das "Escolas" de ensino à distância, que enquadramento terá no futuro a Escola Básica e Secundária?

Face às "escolas" mediáticas, todas as demais escolas referidas na pergunta tendem a ser cartas fora do baralho. A família, as comunidades religiosas, o local de trabalho, as relações de vizinhança, etc, são hoje sobejos de um passado em que tiveram um significado que deixaram de ter.

Q4*:

Qual o enquadramento, o papel e a importância da ciência e das tecnologias de informação e comunicação na Escola Básica e Secundária do Futuro?

As novas tecnologias, com o seu computador, a sua internet, o seu telemóvel, e os demais instrumentos de contacto universal instantâneo, menos valorizam a escola clássica do que a desvalorizam. Habilitam o cidadão moderno a ser a autarquia individual que tende a ser e já é.

Q5*:

Que perfil deve a Escola Básica e Secundária do Futuro desenvolver nos aprendentes (alunos/formandos)?

A escola. clássica, face às novas realidades tecnológicas, e sobretudo comunicacionais, tem de ser repensada de alto a baixo. Uma coisa é certa: não pode continuar a ser o produto de uma civilização cada vez mais... revogada. Não pode continuar a ser encarada como realidade "nacional", num Mundo em que o Estado-Nação se converteu num recinto limitado, devassado, e comunicante, cada vez mais irrelevante, de um Mundo globalizado. Tem, ela própria, de globalizar-se também, no quadro

de uma globalização política, e por extensão sociológica, ética, comportamental, militar, fiscal, civilizacional, em suma.

Um Mundo dividido em duas centenas de Estados-Nação, com duzentos exércitos, milhares de línguas, e sobejos de outras tantas identidades, pertence ao passado. Mas é rejeitado pelo presente, e sobretudo pelo futuro.

Ou se encaram estes novos fenómenos civilizacionais, ou é inútil apostar em reformas que o todo rejeita.

Q6*:

Na Escola Básica e Secundária do futuro, que competências docentes (actualmente assim designadas) pensa essenciais?

Antes de se cogitar das competências que a escola do futuro deve ter, impõe-se conceber os contornos dessa escola. Ela terá de ser mais tecnológica, mais universal, mais concebida na perspectiva do cidadão do futuro do que na do passado ou mesmo só do presente.

E, sobretudo, inventar como protegê-la da actual concorrência das "escolas mediáticas", nomeadamente da escola televisiva.

Será possível desvincular a escola televisiva da dependência de agradar para ter audiência, para ter publicidade, para subsistir economicamente?

Parece impossível, eu sei. Sê-lo-á sempre ao nível do actual Estado-Nação. Mas ao nível de uma autoridade política, global, será seguramente mais fácil. E acabará por concluir-se que uma televisão dispensada de agradar por sistema, e imbuída de preocupações pedagógicas salutareis, será tudo menos cara. A qualidade do cidadão do futuro não tem preço.

Q7*:

Que pensa sobre os Pais/Encarregados de Educação na e para a Escola Básica e Secundária do futuro?

Os pais e encarregados de educação terão na educação dos filhos e educandos uma influência cada vez menos significativa.

Hoje, os pais trabalham. Os filhos ficam entregues a si próprios e rodam o botão televisivo desde os três anos de idade. Apesar de tudo, antes a televisão do que a rua. Mas o menor dos males, nesse caso, também é péssimo.

Q8*:

Qual o enquadramento e, dentro deste e se for o caso, quais as competências essenciais do, actualmente designado, pessoal não docente na Escola Básica e Secundária do Futuro?

No contexto das minhas preocupações fundamentais, o papel do pessoal não docente, é quase irrelevante e, porventura, sê-lo-á sempre.

Q9*:

Que posicionamento deve ter a Escola Básica e Secundária do futuro, em relação à mudança em geral?

Um posicionamento de mudança também. Ela já mudou um pouco. O computador já a invadiu. O mais importante é a consciência de que a escola oficial se desactualizou. Deixou de ter apoios que tinha: os pais, as autoridades religiosas, etc. E passou a ter apoios sedutores, a cuja atracção é impossível resistir, e cuja influência formativa é mais negativa do que positiva.

Q10*:

Que projecto pensa dever ter a Escola Básica e Secundária para a Educação do Futuro?

A minha resposta a esta pergunta decorre das respostas anteriores. Só uma mudança de alto a baixo, civilizacional antes de mais, globalizadora do que falta globalizar, e dotada de novos centros de decisão

globais também, poderá dar resposta a problemas que deixaram de encontrar solução a nível dos espaços nacionais. A educação do cidadão do presente, e sobretudo do futuro, é um deles. O problema ecológico é outro.

Novos problemas, no contexto de um Mundo - outro exigem novas soluções e novos centros de decisão, tão globais como os problemas que serão chamados a resolver.

Insistir nas velhas soluções, nos velhos decisores, e nos velhos centros de decisão, é autocondenar-nos ao destino dos dinossauros, e o nosso belo planeta a uma agonia sem regresso.

Lamento não ter sido mais optimista. Há muito que publico livros a alertar para os riscos que o Mundo corre. Fui, por isso, rotulado de pessimista encartado. Hoje, já não tanto. A última crise económica, e as reacções do todo sistémico, têm-se encarregado de me absolver.

Mas, como se imagina, isso não me dá nenhum conforto. Perante a gravidade da última crise, admiti uma reacção salutar correctiva dos erros que estiveram na origem dela. Mas, até ver, o peso dos grandes interesses hegemónicos continua a travar as reacções salutares.

Outras crises virão. E talvez uma delas meta tanto medo aos grandes responsáveis que os leve a ter juízo.

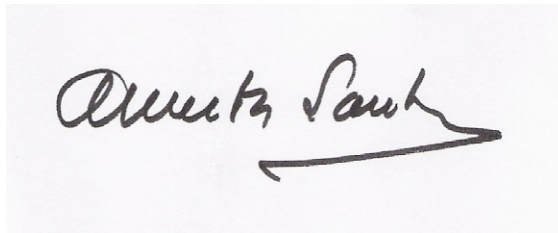
Talvez!

Lamento só agora ter encontrado tempo para responder ao vosso questionário. Não faltarão optimistas a corrigir as minhas respostas.

Felicito-vos pela preocupação em encontrar respostas.

Que outras melhores do que as minhas vos ajudem

Cordialmente,

A photograph of a handwritten signature in black ink on a light-colored background. The signature reads "Aureta Sank" in a cursive style. Below the signature is a long, horizontal line that starts under the 'S' and ends under the 'k', with a small hook at the end.

Q11:

Caso considere outro(s) aspecto(s) ou questão(ões), para além das mencionadas, relevante(s) para o assunto em estudo, indique-o(s) e escreva o que pensa sobre o(s) mesmo(s).

Questionário

Sobre a Escola Básica e Secundária para a Educação do Futuro - Perspectivas de Portugueses

Este questionário enquadra-se num trabalho de doutoramento em educação da UBI - Universidade da Beira Interior subordinado ao tema "Sobre a Escola Básica e Secundária para a Educação do Futuro - Perspectivas de Portugueses". O questionário tem como objectivo recolher junto de personalidades portuguesas o seu pensar sobre dez questões relacionadas com o tema em estudo, pretendendo-se assim trazer os seus contributos para a construção da Escola Básica e Secundária para a Educação do Futuro.

Os campos com * são de preenchimento necessário.

Identificação

I1*:

Nome da Personalidade.

Escreva o nome de V. Ex.a no campo abaixo.

José Veiga Simão

I2*:

No que diz respeito aos aspectos éticos relativos à investigação, aceita que se publique, associado ao nome de V. Ex.a, o conteúdo das respostas de V. Ex.a às questões constantes deste questionário?

Aceito

Não aceito

I3*:

Escreva a morada de V. Ex.a no campo abaixo.

I4*:

Escreva um contacto (e-mail, telefone, outro(s)) de V. Ex.a no campo abaixo.

veiga.simao@aip.pt

Questões:

Q1*:

Que enquadramento tem na actualidade a Escola Básica e Secundária, enquanto instituição escolar formal, como a conhecemos hoje física, orgânica, funcional e instrumentalmente, nos desafios globais, nas globalizações, no mundo multipolar, nos contextos nacional, regionais e locais e nos universos pessoais e familiares?

Ao especificar nesta questão aspectos tangíveis e intangíveis do que designa por *Escola Básica e Secundária* a resposta obriga as considerações prévias sobre a sociedade onde se insere, esta no seu todo, sujeita como refere a desafios globais, políticos, económicos e sociais, a contextos de proximidades e atractividades e a universos (muitas vezes *lobbies*) individuais, familiares, corporativos, político-partidários e comunitários.

Desde logo torna-se difícil para a Escola um enquadramento único, porquanto a sua desejável autonomia institucional, naturalmente gradativa, aponta para a existência de escolas e não de Escola, com conteúdos de missão e funções diversificadas. No caso presente acresce que o conceito de ensino básico, desde a sua original concepção na Constituição Política Portuguesa revista em 1971 e na Lei de Bases do Sistema Educativo de 1973; e o ensino secundário, com polivalências heterogéneas, desde a unificação estéril de 1975, a variantes que se desenvolvem a partir da Lei de Bases de 1986 até à coexistência a partir de 2005 do ensino profissional com o ensino humanístico, científico e tecnológico, só poderiam conduzir a uma resposta coerente e integradora, se houvesse uma visão estratégica global, essa sim da Escola e da Universidade, que respondesse aos múltiplos desafios da sociedade do conhecimento.

De qualquer modo, em termos genéricos, os novos conceitos de Educação e Formação, inerentes a uma globalização de rosto humano e a novas ideias de cidadania e de civilidade, devem ser consequência e causa de uma nova filosofia do desenvolvimento.

Por tudo isto qualquer estratégia de enquadramento de inserção da Escola ou das escolas em *aldeias locais ou aldeias globais* deve ter em conta as alterações profundas que se estão a operar no domínio das práticas, dos conceitos e dos valores. A Constituição da República Portuguesa nos seus princípios, direitos, deveres, liberdades e garantias é inspiradora de um enquadramento da Escola que a prática política, após 36 anos de Democracia, tornou utópica.

Q2*:

Tendo em conta os desafios globais, as globalizações, o mundo multipolar, os contextos nacional, regionais e locais e os universos pessoais e familiares, que Escola Básica e Secundária, nas suas dimensões física, se for o caso, orgânica, funcional e instrumental, pensa necessária para o futuro?

Na *Carta Magna da Educação e Formação ao Longo da Vida*, elaborada em 1998 no âmbito de uma Comissão Nacional por mim presidida, a sociedade do futuro deve capacitar os cidadãos para a *invenção e construção de organizações culturais, sociais e económicas* mais criativas, mais racionais e mais justas. As escolas têm de abraçar em comum um humanismo crítico, antagónico de teorias e práticas desumanizantes que pretendem dominar a sociedade moderna e, em particular, os eixos centrais da decisão e de produção. Assim, as escolas reais tenderiam para a Escola ideal.

Escolas que tenham por metas a aprendizagem de novos padrões de saber e produzir, onde a separação entre o sujeito que sabe, o que aprende e o que pratica é cada vez menor. Isto significa que é necessário reformular o quadro onde o saber é criado e transmitido e as metodologias de ensino e aprendizagem a ser aperfeiçoadas, em função das novas noções de capacidade e competência.

É urgente que as Escolas tenham consciência das causas das crises políticas, económicas e sociais, sendo certo que o seu desempenho deve contribuir para equilíbrios inteligentes entre a globalização e a proximidade. Este equilíbrio, necessário para qualquer futuro, só pode ser atingido se as escolas, professores, alunos, funcionários e comunidade envolvente, colocarem a *civilidade no coração do seu desempenho e criarem a lógica do progresso como imperativo da cultura.*

Q3*:

Específica e particularmente no contexto da globalização comunicacional, das "Escolas" não formais (família, comunidade religiosa, local de trabalho, grupo etário, grupo de amigos, grupos de vizinhança, etc.), das "Escolas" mediáticas, das "Escolas" de contingência (sistemas de recuperação de atrasos de qualificação da população) e das "Escolas" de ensino à distância, que enquadramento terá no futuro a Escola Básica e Secundária?

A Escola, entendida como *ser com corpo e alma* deve cultivar uma visão estratégica que permita a escolas básicas e secundárias autónomas criarem e aceitarem pontes com as impropriamente designadas por *Escolas não formais*, pois que todas elas integram como componentes, a *educação e formação ao longo da vida*. É que a educação permanente – do berço à sepultura – através de projectos educativos de intervenção de variado âmbito surge como um imperativo nas novas sociedades e no caso português é mesmo um imperativo constitucional. O cuidado a

ter é o de que os graus, diplomas e títulos que as escolas conferem devem ser credíveis, o que obriga a um equilíbrio entre a qualidade e a quantidade. Daí a importância da avaliação e de indicadores sectoriais e globais que medem essa qualidade, segundo critérios internacionalmente aceites.

Um caminho aliciante ainda que perigoso, se não houver rigor e transparência, é o da construção de porta-fólios de competências que permitam valorizar iniciativas locais, mediáticas e de contingência. O *e-learning* e o *ensino à distância*, na sociedade do conhecimento, são instrumentos essenciais na modernização de todo o processo educativo e portanto da designada escola formal.

A questão chave que permanece na sociedade portuguesa é a de com credibilidade e inteligência não condenar à morte laboral e cultural mais de três milhões de portugueses. Tenho pena de que o Canal de Televisão para Educação dos Portugueses, constante do IV Plano de Fomento (1974-1979) não tenha, até hoje, a concretização prevista, apesar dos meios que lhe foram afectos.

Por aqui se compreende a necessidade de uma vigilância construtiva da qualidade em iniciativas como as *Novas Oportunidades*, separando o trigo do joio, dados os seus efeitos na credibilidade de todo o processo educativo e da própria Escola.

Q4*:

Qual o enquadramento, o papel e a importância da ciência e das tecnologias de informação e comunicação na Escola Básica e Secundária do Futuro?

Todos estamos conscientes de que a Sociedade de Informação, melhor dizendo do conhecimento, durante as últimas décadas tem assistido à chegada de gerações sucessivas de sistemas informáticos, caracterizados pela integração de todos os dados e de uma quase total integração entre eles. A banalização dos produtos de informação a nível individual, das instituições e das empresas determina novos métodos de trabalho, de ensino e aprendizagem e de gestão institucional e empresarial. O peso da informação e dos agentes electrónicos de transformação é cada vez maior e reflecte-se na vida do dia-a-dia do cidadão.

Porém, as tecnologias de informação e comunicação devem ser introduzidas nas escolas básicas e secundárias de forma progressiva, como instrumentos auxiliares da inteligência e da memória e não como substitutos. O recurso a tecnologias de informação e comunicação deve ser entendido como facilitador de contactos e de acesso ao conhecimento, bem como componente de modelos de aprendizagem individualizados, de acordo com necessidades e características pessoais.

Em síntese com a consciência de que são os *bytes* que comandam as máquinas, de que o *inteligente* reside no *software*, as escolas básicas e secundárias devem desenvolver um processo que cultive o *saber pensar*, que deve estar associado à rapidez, à exactidão, à agilidade do raciocínio, à economia dos argumentos, à coerência e à consistência, valores deste milénio no dizer de Italo Calvino.

São *as ideias* que devem *encher* a escola e não as *máquinas*, devendo haver lugar na primeira linha dos projectos educativos a linguagem precisa para o culto da língua e não a linguagem truncada, pois só a primeira é capaz de traduzir *nuances* de pensamento e de imaginação. A Escola tem de ter presente o desafio de Leonardo da Vinci que ainda se mantém e manterá – *o de descrever em palavras com perfeição, a beleza de um desenho ou de uma pintura.*

Por seu lado a memória tem de ser cultivada, para que se não torne depósito avulso de imagens, tornando difícil aos jovens distinguir o real do virtual; a imaginação deve continuar a formular hipóteses, coexistindo com o conhecimento científico. Um treino útil para a memória encontra-se também no latim, na matemática e no cálculo de probabilidades que associe a incerteza de Heisenberg ao espaço definido na teoria da relatividade, onde o tempo é uma coordenada que se junta às coordenadas do espaço. *Afinal se a Escola não fizer as coisas a tempo está perdida; e se não transmitir e discutir o conhecimento actualizado, não é Escola.*

Por isso, muito se poderia dizer sobre o papel da Ciência na Escola desde o ensino pré-escolar ao ensino básico e secundário, para não falar do ensino superior e da educação permanente. Uma questão fulcral, associada à maior fragilidade do nosso ensino, está na observação científica. A este respeito limito-me a reproduzir alguns conceitos expressos na referida Carta Magna da Educação e Formação ao Longo da Vida:

O ensino experimental e a demonstração têm sido quase nulos em Portugal – há poucos laboratórios, não se utiliza a natureza como Laboratório e as metodologias passivas continuam a dominar o ensino das áreas humanísticas e artísticas.

A pobreza da observação científica e cultural, o esquecimento do património histórico e artístico e a minimização do ensino experimental, desprezando o meio que envolve a Escola, merece ser analisada como a prioridade educativa que mais deve influenciar a natureza do ensino ministrado.

A dinâmica de Oficinas Inter-Escolares, criando espaços de aprendizagem de saber fazer, à semelhança dos espaços desportivos, poderiam ser focos de reabilitação social e apostas na aprendizagem intensiva das tecnologias de informação.

Enfim, a observação científica e cultural - que implica actos de experimentação directa e execução prática - é chave mestra de todo o saber. O desafio da Escola é, assim, o de tecer diferentes saberes e códigos numa visão plural multifacetada.

Em resumo, as tecnologias horizontais de informação e os computadores são instrumentos complementares dessa rede de saberes e é neste âmbito que temos de entender que as reformas curriculares são transitórias. A sua implantação em termos dinâmicos deve acompanhar sempre a evolução da ciência e as novas conquistas da cultura.

Q5*:

Que perfil deve a Escola Básica e Secundária do Futuro desenvolver nos aprendentes (alunos/formandos)?

A Escola Básica e Secundária do Futuro, como síntese de escolas diversificadas, deve transmitir à sociedade uma imagem similar à das *Capelas Imperfeitas*, ou seja *de Obra inacabada* que gerações de *aprendentes* vão ajudar numa procura incessante da perfeição.

Para os alunos a Escola deverá perdurar na sua vida como fonte de uma nova cidadania, o que implica que as gerações devem repudiar os que querem fazer deles produtos *standard* de uma civilização de imagens inflacionadas.

Q6*:

Na Escola Básica e Secundária do futuro, que competências docentes (actualmente assim designadas) pensa essenciais?

Os professores neste *mundo em mudança* continuam a ser os obreiros do nosso futuro. São os professores que melhor do que ninguém sabem traduzir em acções o pensamento de Aristóteles *a alegria que se tem em pensar e aprender faz-nos pensar e aprender ainda mais*.

Para além da competência está em causa a sua capacidade de leitura e absorção da *Carta dos Saberes*. É cada vez mais urgente repensar a educação como a *árvore da vida*, respeitando a obra já feita e procurando incessantemente a verdade.

Com este pano de fundo somos levados a concluir que o professor deve ser competente no *saber científico* e deve integrar neste o *saber pedagógico*, sendo que este último não tem existência real sem o

primeiro. Estes *saberes* devem ser fortalecidos pelo exercício de um poder condicionado que estimula o diálogo e exerce a autoridade com firmeza, tolerância e compreensão. Este exercício torna-se mais difícil quando o poder político não é exemplar no cumprimento da Lei.

Para quem como eu, como Ministro da Educação, foi responsável por ensaiar modelos diferenciados de formação de professores, entende que as decisões governativas se devem basear em estudos de *state of art* e por isso lamenta que nunca se procedesse à análise das *forças e fraquezas* dos diversos modelos adoptados. As fragilidades actuais na formação de professores são evidentes. Uma delas resulta de que deve haver a consciência de que os alunos/formandos aprendem hoje uma grande parte dos seus conhecimentos fora da escola. Cabe ao poder político apoiar os professores na sua formação ou actualização permanente, para que tenham os conhecimentos necessários para um diálogo criativo entre gerações.

As competências inerentes a este diálogo são essenciais à disciplina na escola. A responsabilidade da situação, actual, como disse, pertence ao poder político. E ela é tanto maior quanto é certo que os professores têm como ministério da tutela o Ministério da Educação e a formação dos professores é tutelada por outro ministério, onde se insere o ensino superior. O diálogo entre estes dois ministérios é inexistente. As consequências estão à vista.

Q7*:

Que pensa sobre os Pais/Encarregados de Educação na e para a Escola Básica e Secundária do futuro?

Uma simples análise da estrutura da sociedade portuguesa revela-nos que o *capital social* das diversas comunidades educativas tem enormes carências. Civilidade é, como acentuámos, a chave da nossa democracia participativa, ainda embrionária no nosso País. Mas não é fácil *semeiar civilidade*, designadamente onde ela praticamente não existe nem podia existir. Temos por isso a consciência que muito haverá a fazer para que o papel dos pais e encarregados de educação seja uma fonte esclarecida de exigências e sugestões e, naturalmente, de vigilância na qualidade e na excelência da Escola.

Os progressos na participação dos pais são notórios mas o Estado e as leis não facilitam a sua missão. Sou levado a crer que os bons exemplos de cooperação devam ser divulgados pela Escola, com o apoio do Ministério da Educação, para que como nos ensinou o Padre António Vieira *o trigo semeado nasceu, cresceu, espigou, amadureceu, colheu-se, mediu-se e sentimos que por um grão se multiplicou cento*.

Q8*:

Qual o enquadramento e, dentro deste e se for o caso, quais as competências essenciais do, actualmente designado, pessoal não docente na Escola Básica e Secundária do Futuro?

É uma questão que não deve ser minimizada e não pode ser *arrumada* em pessoal não docente. Uma breve análise desse pessoal levar-nos-ia a concluir que o *corpo e a alma* de uma Escola tem múltiplas componentes, todas elas a contribuírem para que ela seja *árvore da vida*.

Parafrazeando mais uma vez o Padre António Vieira *na Escola há-de haver frutos, há-de haver flores, há-de haver varas, há-de haver folhas, há-de haver ramos, mas tudo nascido e fundado em um só tronco*, que é a Escola.

As competências dos auxiliares, dos administrativos, dos cozinheiros, dos dietistas, dos médicos, dos psicólogos, dos bibliotecários servindo a Escola ou agrupamentos racionais de Escolas, devem ser exercidas em convivência com professores de múltiplos saberes, com professores com diversas especializações, com alunos frequentando cursos diversificados com objectivos e planos curriculares diferenciados, numa organização que deve aproximar-se do culto da *unidade teleológica do saber*. Afinal o seu projecto educativo ambiciona ter dimensão humana, a nível local, regional, nacional, europeia e universal, num quadro contributivo para a competitividade de Portugal entre as Nações e para a sua coesão social.

Q9*:

Que posicionamento deve ter a Escola Básica e Secundária do futuro, em relação à mudança em geral?

E por que é na mudança que se encontra a verdadeira segurança, a Escola, no mundo em mudança, deve posicionar-se na vanguarda do pensamento, a afirmar o imperativo da cultura, a unidade do saber, a consciência da terra, a partilha do conhecimento, a civilidade e a oportunidade. Por tudo isso a Escola deve ser incentivada nas suas experiências pedagógicas e inseri-las na sua internacionalização.

Na Escola do interior que ainda resiste, e na Escola da cidade que ainda persiste, deve ler-se nas portas de entrada que *Uma pessoa mais culta é uma pessoa mais livre*. Só em verdadeira liberdade, que não pactua com a inteligência congelada – hoje mais existente nos subúrbios da cidade – a Escola pode entender os significados da *mudança*.

Q10*:

Que projecto pensa dever ter a Escola Básica e Secundária para a Educação do Futuro?

Cada Escola deve ter o seu projecto, adequado à sua própria realidade. Em termos genéricos a Escola deve colocar a civilidade no coração do seu desenvolvimento e ter a consciência de que o conhecimento científico tem, cada vez mais, validade temporal e, por isso, é urgente fazer as coisas a tempo.

Numa outra perspectiva deve revoltar-se contra o facilitismo degradante e eleger como ambição a Qualidade e a Excelência. Para isso deve definir uma carteira de indicadores (similares aos adoptados internacionalmente mas adequados ao seu projecto) de modo a medir-se a evolução do seu desempenho e o cumprimento de objectivos fixados.

Aderir a processos de avaliação com rigor, clareza e transparência: avaliação do desempenho da escola; avaliação dos alunos; avaliação dos professores; avaliação do pessoal não docente.

E, assim, ambicionar com um projecto credível, por um modelo de autonomia responsável e de gestão eficiente, tendo sempre como destinatário a pessoa humana.

Em síntese a Escola assume como sua missão: *Educar*, palavra com dimensão infinita e que, de acordo com as suas raízes latinas significa: *instruir, formar, treinar, criar, ascender, alimentar o corpo e o espírito*.

Ontem como hoje a educação é o caminho da verdadeira liberdade.

Por outro lado de acordo com o John Naisbitt em *Megatrends-2000*, devemos considerar três patamares quando analisamos a organização da Escola: visão estratégica, plano ou programa e projectos.

A visão estratégica comum às escolas é a de que a pessoa humana nasceu para criar e o trabalho faz parte dessa criação.

Q11:

Caso considere outro(s) aspecto(s) ou questão(ões), para além das mencionadas, relevante(s) para o assunto em estudo, indique-o(s) e escreva o que pensa sobre o(s) mesmo(s).

Uma questão que influência todas as outras sintetiza-se deste modo: O que será Portugal em 2025 se as políticas públicas referentes à demografia, ao desenvolvimento regional, à criação de riqueza e à coesão social não forem profundamente alteradas? Os avisos dados por estudos prospectivos, designadamente das Nações Unidas, são preocupantes para a desertificação do País.

Temos de fortalecer o culto da Política ao serviço do cidadão.

Antero de Quental escreveu em *Causas da Decadência dos Povos Peninsulares* que *O nome da mudança é Revolução; revolução não quer dizer guerra, mas sim paz; não quer dizer licença mas sim ordem, ordem verdadeira pela verdadeira liberdade. Longe de apelar para a insurreição pretende preveni-la; torná-la impossível.* Eu acrescento: *assim é para bem da Democracia e da Escola.*

11.11.2010

Questionário

Sobre a Escola Básica e Secundária para a Educação do Futuro - Perspectivas de Portugueses

Este questionário enquadra-se num trabalho de doutoramento em educação da UBI - Universidade da Beira Interior subordinado ao tema "Sobre a Escola Básica e Secundária para a Educação do Futuro - Perspectivas de Portugueses". O questionário tem como objectivo recolher junto de personalidades portuguesas o seu pensar sobre dez questões relacionadas com o tema em estudo, pretendendo-se assim trazer os seus contributos para a construção da Escola Básica e Secundária para a Educação do Futuro.

Os campos com * são de preenchimento necessário.

Identificação

I1*:

Nome da Personalidade.

Escreva o nome de V. Ex.a no campo abaixo.

Daniel dos Santos Pinto Serrão

I2*:

No que diz respeito aos aspectos éticos relativos à investigação, aceita que se publique, associado ao nome de V. Ex.a, o conteúdo das respostas de V. Ex.a às questões constantes deste questionário?

Aceito

Não aceito

I3*:

Escreva a morada de V. Ex.a no campo abaixo.

Rua de S. Tomé, 746 . 4200-486 PORTO PORTUGAL

I4*:

Escreva um contacto (e-mail, telefone, outro(s)) de V. Ex.a no campo abaixo.

sperraodaniel@gmail.com

Questões:

Q1*:

Que enquadramento tem na actualidade a Escola Básica e Secundária, enquanto instituição escolar formal, como a conhecemos hoje física, orgânica, funcional e instrumentalmente, nos desafios globais, nas globalizações, no mundo multipolar, nos contextos nacional, regionais e locais e nos universos pessoais e familiares?

É uma estrutura desenhada como uma Repartição Pública com Funcionários e instalações dependentes do poder político central ou regional. Sem participação autónoma nos desafios que cita ou nos contextos que refere.

Q2*:

Tendo em conta os desafios globais, as globalizações, o mundo multipolar, os contextos nacional, regionais e locais e os universos pessoais e familiares, que Escola Básica e Secundária, nas suas dimensões física, se for o caso, orgânica, funcional e instrumental, pensa necessária para o futuro?

Uma Escola com a menor rigidez física possível (open space) que seja promotora de interações intensas e ricas de conteúdos entre os membros do grupo de aprendizagem e destes com os responsáveis das acções tutoriais.

Q3*:

Específica e particularmente no contexto da globalização comunicacional, das "Escolas" não formais (família, comunidade religiosa, local de trabalho, grupo etário, grupo de amigos, grupos de vizinhança, etc.), das "Escolas" mediáticas, das "Escolas" de contingência (sistemas de recuperação de atrasos de qualificação da população) e das "Escolas" de ensino à distância, que enquadramento terá no futuro a Escola Básica e Secundária?

A Escola Básica e Secundária deverá ser pensada como espaço complementar de aprendizagem formal onde será dado sentido integrador às outras aprendizagens informais ou às que são direccionadas para aprendizagens específicas. Nesta escola as experiências de vida que acontecem diariamente serão transformadas em biografia, em componentes biográficos, com um sentido estético, uma valorização ética e uma significância racional.

Q4*:

Qual o enquadramento, o papel e a importância da ciência e das tecnologias de informação e comunicação na Escola Básica e Secundária do Futuro?

A Ciência como conhecimento já feito pouco interessa; como curiosidade para saber é importante e deve ser apresentada; as tecnologias de informação e comunicação são apenas meios que se devem ter à disposição; mas o importante são os conteúdos que por elas circulam e que terão de ser usados selectivamente.

Q5*:

Que perfil deve a Escola Básica e Secundária do Futuro desenvolver nos aprendentes (alunos/formandos)?

O perfil de inteligências curiosas e interrogativas. Só se fica a saber aquilo que cada um tem desejo de saber e não aquilo que é comunicado. A informação oferece o conhecimento mas não assegura que o receptor transforme a informação em conhecimento pessoal. Mesmo que memorize e reproduza a informação.

Q6*:

Na Escola Básica e Secundária do futuro, que competências docentes (actualmente assim designadas) pensa essenciais?

O Docente tem de oferecer não o conhecimento que possui, já pronto-a-vestir, mas narrar as dificuldades e as dúvidas que teve em o adquirir. Para conseguir que os alunos participem nas dificuldades e as discutam entre si. Aceitando que das mesmas informações os alunos cheguem a conhecimentos um pouco diferentes. (Até para ensinar o teorema de Pitágoras vale contar as dificuldades pelas quais Pitágoras passou para o formular no seu tempo e no interior da cultura grega desse tempo) O docente tem de ter uma cultura diversificada e uma biografia rica e não temer partilhar-se como pessoa, adulta e competente, com os jovens alunos.

Q7*:

Que pensa sobre os Pais/Encarregados de Educação na e para a Escola Básica e Secundária do futuro?

Os Pais devem conhecer bem o Projecto Educativo da Escola que lhes deve ser explicado com minúcia e rigor de modo a que seja compreendido: quais os objectivos a atingir, quais os métodos que vão ser usados, quais os resultados esperados

Conhecendo o Projecto devem dar-lhe um apoio entusiástico, incondicional e complementar, fazendo a sua parte.

Q8*:

Qual o enquadramento e, dentro deste e se for o caso, quais as competências essenciais do, actualmente designado, pessoal não docente na Escola Básica e Secundária do Futuro?

Numa Escola que seja tão de espaço aberto quanto possível, estas pessoas são as gestoras deste espaço e devem saber prepará-lo e conservá-lo para que a aprendizagem formal que neles tem de acontecer, em especial a dos grupos, possa, de facto, acontecer. Tendo em conta, por exemplo, que o enamoramento e as experiências de amor pelo outro ocorrem nestes espaços.

Q9*:

Que posicionamento deve ter a Escola Básica e Secundária do futuro, em relação à mudança em geral?

Tem de saber discernir o que é essencial do que é ocasional e secundário; o que é estruturante das pessoas dos jovens do que é apenas accidental e corporal. Por isso aceita a mudança, integra a mudança em todos os seus procedimentos e deve ser, ela própria um agente de

mudança. A Escola não pode ser vista como uma estrutura para perpetuar o que existe, conservando-o a todo o custo mas como uma estrutura para criar nos jovens a ambição de inovarem e de construírem o futuro.

Q10*:

Que projecto pensa dever ter a Escola Básica e Secundária para a Educação do Futuro?

É difícil neste contexto dar uma resposta completa e bem fundamentada. Citando-me (Daniel Serrão – Uma reflexão de pedagogia universitária. Arquivos de Medicina, n.º 4.1987.Pgs.363-367.), direi que o pressuposto da Escola do Futuro é este: ninguém ensina nada a ninguém.

Porque todos aprendemos tudo com todos. A Escola é um elo importante no processo de aprendizagem necessário à integração na cultura exterior simbólica em que todos vivemos a nossa vida actual (Merlin Donald).

A aceitação deste paradigma obriga a uma profunda alteração da estrutura do sistema educativo, incluindo a Escola Básica e Secundária.

Da estrutura física – para que possa praticar-se uma pedagogia de proximidade e de convivência mais “solta”.

Da estrutura docente – que deve ser constituída por pessoas competentes e seguras de si, com autonomia baseada nesta segurança e competência. Sem “programas espartilhados” mas com objectivos claros a atingir; e com uma adequada avaliação do modo como esses objectivos estão integrados na biografia pessoal do aprendente.

Da estrutura dos espaços – que devem possibilitar a convivência educativa; mesmo de espaços que possam ser fora do edifício formal da Escola.

Q11:

Caso considere outro(s) aspecto(s) ou questão(ões), para além das mencionadas, relevante(s) para o assunto em estudo, indique-o(s) e escreva o que pensa sobre o(s) mesmo(s).

As neurociências da cognição estão a mudar profundamente o nosso entendimento clássico do tratamento cerebral dado às percepções para que se gere a capacidade de pensamento reflexivo e crítico nas pessoas, desde o nascimento.

Estas novas concepções terão de ser introduzidas na preparação dos ensinantes para que se compreendam a si próprios como seres pensantes e compreendam os outros que vão ser os sujeitos da aprendizagem.

Merlin Donald A Mind so rare. W. W. Norton & Company. New York.2001

Questionário

Sobre a Escola Básica e Secundária para a Educação do Futuro - Perspectivas de Portugueses

Este questionário enquadra-se num trabalho de doutoramento em educação da UBI - Universidade da Beira Interior subordinado ao tema "Sobre a Escola Básica e Secundária para a Educação do Futuro - Perspectivas de Portugueses". O questionário tem como objectivo recolher junto de personalidades portuguesas o seu pensar sobre dez questões relacionadas com o tema em estudo, pretendendo-se assim trazer os seus contributos para a construção da Escola Básica e Secundária para a Educação do Futuro.

Os campos com * são de preenchimento necessário.

Identificação

I1*:

Nome da Personalidade.

Escreva o nome de V. Ex.a no campo abaixo.

José Saraiva Martins

I2*:

No que diz respeito aos aspectos éticos relativos à investigação, aceita que se publique, associado ao nome de V. Ex.a, o conteúdo das respostas de V. Ex.a às questões constantes deste questionário?

Aceito

Não aceito

I3*:

Escreva a morada de V. Ex.a no campo abaixo.

Via Pancrazio Pfeiffer 10, 00193 Roma - Itália

I4*:

Escreva um contacto (e-mail, telefone, outro(s)) de V. Ex.a no campo abaixo.

0669884954

Questões:

Q1*:

Que enquadramento tem na actualidade a Escola Básica e Secundária, enquanto instituição escolar formal, como a conhecemos hoje física, orgânica, funcional e instrumentalmente, nos desafios globais, nas globalizações, no mundo multipolar, nos contextos nacional, regionais e locais e nos universos pessoais e familiares.

Em Caritas In Veritate, Carta Encíclica de Bento XVI, é referido que “(...) *actualmente, o quadro do desenvolvimento é policêntrico. Os actores e as causas tanto do subdesenvolvimento como do desenvolvimento são múltiplas, as culpas e os méritos são diferenciados. Este dado deveria induzir a libertar-se das ideologias que simplificam, de forma frequentemente artificiosa, a realidade, e levar a examinar com objectividade a espessura humana dos problemas. (...)*”. A complexidade vivida nos tempos que correm exige novas responsabilidades, novas soluções, e a necessidade de uma renovação cultural profunda e de redescoberta dos valores fundamentais para construir sobre eles um futuro melhor. Tudo isto, incluindo a fragilização continuada de instituições de educação das quais sobressai a instituição família, trouxe à escola múltiplas outras atribuições. Em consequência, a escola actualmente sendo um lugar de afirmação da liberdade individual e da liberdade colectiva ou comunitária, encontra-se sozinha entre a objectividade e a subjectividade do delinear desses fundamentos.

Q2*:

Tendo em conta os desafios globais, as globalizações, o mundo multipolar, os contextos nacional, regionais e locais e os universos pessoais e familiares, que Escola Básica e Secundária, nas suas dimensões física, se for o caso, orgânica, funcional e instrumental, pensa necessária para o futuro?

A mensagem de caridade e verdade que Paulo VI observava, na Encíclica Populorum progressio, continua válida hoje e sempre, pois como observa Bento XVI, na Encíclica Caritas In Veritate: “(...) *A verdade do desenvolvimento consiste na sua integralidade: se não é desenvolvimento do ser humano todo e de toda a pessoa, não é verdadeiro desenvolvimento. (...)*”. Nesta perspectiva, à escola do futuro exige-se essencialmente mais objectividade no delinear dos seus fundamentos. O futuro exige a coerência da verdade para iluminar os saberes no caminho da compreensão positiva da vida e do bem comum. A escola do futuro deve configurar-se como vida em busca da verdade comunitária que define o colectivo e garante inspiração ética na actividade. E sendo vida supõe-se um espaço ecológico e aberto feito de relações sadias e sãs de valorização do ser humano em todas as suas dimensões. Mas também de instrução, de formação e, ainda por força do modelo de desenvolvimento adoptado nos últimos decénios, de educação que prepare para a descoberta de vocações e o exercício de uma profissão. A escola do futuro deve resgatar centralidades sobretudo com impacto decisivo no bem presente e futuro da humanidade, das quais se destaca a centralidade da verdade comunitária como expressão da verdade individual assente no valor da dignidade humana fundada no exercício da liberdade pessoal com responsabilidade colectiva e respeito pelo outro, no valor do trabalho e da vida. Assim, a escola do futuro deve ser capaz de poder construir, num quadro mais vasto de referentes nacionais e globais, identidade comunitária local, projectos educativos próprios, inspiradores de lideranças, organizações, funcionamentos e instrumentos que permitam a descoberta e o desenvolvimento, com olhar crítico mas não relativista ou indiferente, da liberdade e da vida pessoal e social num quadro unificador. Projectos educativos assentes em dinâmicas de aprendizagem de conhecimentos e saberes e em valores éticos que sirvam de exemplo, permitam o desenvolvimento da pessoa em todas as suas dimensões, e garantia de futuro positivo com expressão máxima na prática do amor que, como observa Bento XVI, na Encíclica Deus Caritas Est, necessita de organização, enquanto pressuposto para um serviço comunitário ordenado.

Q3*:

Específica e particularmente no contexto da globalização comunicacional, das "Escolas" não formais (família, comunidade religiosa, local de trabalho, grupo etário, grupo de amigos, grupos de vizinhança, etc.), das "Escolas" mediáticas, das "Escolas" de contingência (sistemas de recuperação de atrasos de qualificação da população) e das "Escolas" de ensino à distância, que enquadramento terá no futuro a Escola Básica e Secundária?

Como foi referido, o modelo de desenvolvimento adoptado implicou a escola noutras atribuições. Todavia, a Escola Básica e Secundária do futuro é e será por excelência um espaço de socialização e de aprendizagem colectiva partilhada essencial à prática da solidariedade, generosidade e do compromisso comunitário. E nesta medida, a Escola Básica e Secundária do futuro só poderá ser um espaço integrador de aprendizagens e saberes a quem caberá a missão de ajudar as crianças, jovens e adolescentes, especialmente sensíveis às influências das lógicas de mercado e do facilitismo, a construir numa perspectiva unificadora a compreensão da vida.

Q4*:

Qual o enquadramento, o papel e a importância da ciência e das tecnologias de informação e comunicação na Escola Básica e Secundária do Futuro?

A ciência é fundamental para a compreensão da realidade material invariável aos olhos do observador. A ciência em si obedece a princípios éticos: o processo de construção da ciência pressupõe cooperação, validação, dedicação, perseverança, trabalho, etc.. Um exemplo disso é o método, a organização necessária à prática do amor referida na resposta à questão 2. A ciência é ainda importante para perceber as suas próprias limitações. Na escola do futuro os fundamentos epistemológicos da ciência deverão incorporar o testemunho partilhado comunitariamente como prova. As tecnologias de informação e comunicação constituem apenas um meio e não um fim em si mesmo essencial à compreensão do mundo. Utilizadas com critério e benignamente são com certeza um meio para o sucesso das aprendizagens, para o diálogo intercultural, para a interacção de culturas, para a partilha, para o entendimento, para a comunhão, e para a construção da verdade comunitária.

Q5*:

Que perfil deve a Escola Básica e Secundária do Futuro desenvolver nos aprendentes (alunos/formandos)?

O perfil de autor. Veiculador de verdade individual na verdade colectiva ou comunitária.

Q6*:

Na Escola Básica e Secundária do futuro, que competências docentes (actualmente assim designadas) pensa essenciais?

O docente da escola de futuro deve ser autor¹²⁶. O docente que, tal como o bom mestre, deseja que os seus alunos sejam melhores do que ele na sua integralidade. O docente agente de sabedoria, reflexivo, pensador capaz de realizar uma síntese orientadora.

¹²⁶ Demo, P. (2009). *Professor do futuro e reconstrução do conhecimento*. 6.ª Ed..Editora Vozes.

Q7*:

Que pensa sobre os Pais/Encarregados de Educação na e para a Escola Básica e Secundária do futuro?

Os Pais deverão, num quadro de uma nova planificação global do desenvolvimento, resgatar a sua natural função de educador e ter uma contribuição relevante na construção e execução do projecto educativo comunitário. Num cenário de manutenção do modelo de desenvolvimento actual os Pais deverão assumir uma estreita cooperação com todos os agentes educativos da comunidade escolar em que se inserem.

Q8*:

Qual o enquadramento e, dentro deste e se for o caso, quais as competências essenciais do, actualmente designado, pessoal não docente na Escola Básica e Secundária do Futuro?

Serão agentes de saberes capazes de convergir numa perspectiva unificadora para a educação, integrando harmonicamente instrução e educação.

Q9*:

Que posicionamento deve ter a Escola Básica e Secundária do futuro, em relação à mudança em geral?

A Escola do futuro deve antecipar a mudança no sentido de que Desenvolvimento é Progresso como no pensar de Paulo VI, tendo presente o que Bento XVI refere na Encíclica Caritas In Veritate, cito: "(...) o primeiro capital a preservar e valorizar é o ser humano, a pessoa, na sua integridade: «com efeito, o homem é o protagonista, o centro e o fim de toda a vida económico-social».(...)".

Q10*:

Que projecto pensa dever ter a Escola Básica e Secundária para a Educação do Futuro?

O projecto "Educação para a verdade comunitária". Verdade fundada no que observa Bento XVI na Encíclica Caritas In Veritate: "(...) O desenvolvimento dos povos depende sobretudo do reconhecimento que são uma só família (...)".

Vaticano, 6 de Dezembro de 2010

Card. José Saraiva Martins

Q11:

Caso considere outro(s) aspecto(s) ou questão(ões), para além das mencionadas, relevante(s) para o assunto em estudo, indique-o(s) e escreva o que pensa sobre o(s) mesmo(s).

Questionário

Sobre a Escola Básica e Secundária para a Educação do Futuro - Perspectivas de Portugueses

Este questionário enquadra-se num trabalho de doutoramento em educação da UBI - Universidade da Beira Interior subordinado ao tema "**Sobre a Escola Básica e Secundária para a Educação do Futuro - Perspectivas de Portugueses**". O questionário tem como objectivo recolher junto de entidades ou organizações representativas da actividade económica e/ou financeira e de municípios, o seu pensar sobre dez questões relacionadas com o tema em estudo, pretendendo-se assim trazer o seu contributo para a construção da Escola Básica e Secundária para a Educação do Futuro.

Os campos com * são de preenchimento necessário.

Identificação

I1*:

Escreva a designação da entidade ou organização respondente no campo abaixo.

ANJE – Associação Nacional de Jovens Empresários

I2*:

No que diz respeito aos aspectos éticos relativos à investigação, aceita que se publique, associado ao nome da entidade ou organização que representa, o conteúdo das respostas dadas às questões constantes deste questionário?

Aceito

Não aceito

I3*:

Escreva a morada da entidade ou organização que representa no campo abaixo.

Casa do Farol, Rua Paulo da Gama, 4169-006 Porto

I4*:

Escreva um contacto (e-mail, telefone, ou outro(s)) da entidade ou organização que representa no campo abaixo.

Telefone: 220 108 000; e-mail: anje@anje.pt

Questões:

Q1*:

Que enquadramento tem na actualidade a Escola Básica e Secundária, enquanto instituição escolar formal, como a conhecemos hoje física, orgânica, funcional e instrumentalmente, nos desafios globais, nas globalizações, no mundo multipolar, nos contextos nacional, regionais e locais e nos universos pessoais e familiares?

A globalização, e o conseqüente aumento da competição económica à escala global, lado a lado com a inovação tecnológica trazem preocupações acrescidas no que toca à qualificação dos recursos humanos, cujos níveis de habilitação escolar e profissional atingem hoje padrões de exigência mais elevados. É necessário saber cada vez mais e cada vez mais cedo, e é neste cenário global de constante mutação que as escolas básica e secundária ganham crescente preponderância na preparação dos profissionais que amanhã vão conduzir os destinos do país. Nestas fases escolares são adquiridos os conhecimentos e competências que servirão de background à formação universitária, a qual é já mais especializada e orientada para uma determinada área profissional.

Q2*:

Tendo em conta os desafios globais, as globalizações, o mundo multipolar, os contextos nacional, regionais e locais e os universos pessoais e familiares, que Escola Básica e Secundária, nas suas dimensões física, se for o caso, orgânica, funcional e instrumental, a entidade ou organização que representa, pensa necessária para o futuro?

No que à dimensão instrumental do ensino diz respeito, a ANJE considera que as instituições escolares do básico e secundário têm responsabilidades acrescidas do ponto de vista da veiculação de conhecimentos adequados ao mundo globalizado e tecnologicamente evoluído, mas também no que toca ao desenvolvimento de uma mentalidade propensa à evolução e à aprendizagem permanente, à inovação e ao empreendedorismo. Sublinhe-se, a propósito, que o empreendedorismo não é exclusivo dos empresários. Pelo contrário, é condição de sucesso para qualquer profissional. Trata-se de uma questão de atitude, que há muito a ANJE vem lutando para que seja integrada nos conteúdos programáticos dos mais novos. Para ser correctamente desenvolvido, o empreendedorismo deve integrar a formação dos jovens desde a sua fase mais embrionária. Para nós, estas são as principais responsabilidades instrumentais que as escolas de amanhã – e já as de hoje – devem assumir. As dimensões física, orgânica e funcional devem, obviamente, acompanhar esta dimensão instrumental. O destaque vai para a disponibilização de infra-estruturas e meios necessários ao desenvolvimento de competências e know-how tecnológicos e criativos. O acompanhamento tutorial especializado será também crucial, devendo as escolas do futuro distinguir-se pela multidisciplinaridade do seu corpo docente.

Q3*:

Específica e particularmente no contexto da globalização comunicacional, das "Escolas" não formais (família, comunidade religiosa, local de trabalho, grupo etário, grupo de amigos, grupos de vizinhança, etc.), das "Escolas" mediáticas, das "Escolas" de contingência (sistemas de recuperação de atrasos de qualificação da população) e das "Escolas" de ensino à distância, que enquadramento terá no futuro a Escola Básica e Secundária?

As escolas básicas e secundárias deverão funcionar como agente coordenador de todas as informações que chegam até aos jovens estudantes. As instituições de ensino devem evoluir conjuntamente com o meio envolvente, tendo sempre a preocupação de complementar e orientar o conhecimento veiculado pelas "escolas" de índole informal e demais agentes de formação e socialização.

Q4*:

Qual o enquadramento, o papel e a importância da ciência e das tecnologias de informação e comunicação na Escola Básica e Secundária do Futuro?

Portugal necessita de desenvolver um modelo de desenvolvimento mais consentâneo com as exigências da Economia do Conhecimento e tal passa, inevitavelmente, pela aposta na formação em matéria de ciências e de tecnologias de informação, comunicação e electrónica (TICE). É no trinómio Ciência, Tecnologia e Inovação que reside o futuro das nossas empresas e, para tal, urge desenvolver estas competências junto dos nossos jovens. A familiarização dos alunos do ensino básico com as novas tecnologias já vai dando provas de sucesso e acreditamos que aí reside o garante de futuras gerações mais inovadoras.

Q5*:

Que perfil deve a Escola Básica e Secundária do Futuro desenvolver nos aprendentes (alunos/formandos)?

Analisando a questão do ponto de vista da nossa experiência associativa, impõe-se referir que o sistema de ensino português continua desfasado da realidade laboral e empresarial. Os currículos escolares são formatados sem ter em consideração as necessidades das empresas e do mercado de trabalho, de um modo geral. Formar jovens capazes de, no futuro, construir carreiras por conta de outrem ou empreenderem por conta própria passa por dar-lhes, desde cedo, qualificações compatíveis com a Economia do Conhecimento. Ora isto significa capacidade de inovação, domínio das TIC e do inglês enquanto língua franca, competências ao nível da I&D e consciência das responsabilidades éticas e sociais. E é precisamente no ensino básico que tudo deve começar, ficando a consolidação do know-how reservada para o ensino secundário e, posteriormente, para o superior. Em traços gerais, para a criação de empresas é crucial o binómio atitude/conhecimento. E, se queremos um país mais empreendedor, temos de começar a trabalhar esse binómio nas crianças. A atitude prende-se com o empreendedorismo e tem origem em características idiossincráticas do indivíduo, como a iniciativa própria, a coragem para assumir riscos, a capacidade de decisão ou o sentido de oportunidade. De natureza diferente, o conhecimento, por seu turno, é percepção, intuição, raciocínio, compreensão, mas também dúvida, incerteza, expectativa e procura. Neste sentido, influencia quer a atitude perante os negócios, quer a capacidade para elaborar projectos empresariais viáveis. Do conhecimento, e em concreto da sua conversão em valor empresarial, depende o futuro das empresas e, por conseguinte, o desenvolvimento e a competitividade do nosso País.

Q6*:

Na Escola Básica e Secundária do futuro, que competências docentes (actualmente assim designadas), a entidade ou organização que representa, pensa essenciais?

A ANJE vê o professor como um líder, que deverá ter capacidade para gerir a equipa de trabalho, estimular a motivação e o desejo de aprendizagem e fomentar a cooperação. Como qualquer líder, o professor deve, de resto, acompanhar de perto o trabalho e a evolução da sua equipa e possuir um conhecimento especializado e permanentemente actualizado relativamente à área em que actua. A questão das competências docentes para o uso das novas tecnologias, que já referimos considerar fundamentais tanto no ensino básico como no secundário, é bastante actual e merece a nossa atenção. Pois se no secundário a existência de professores especializados assegura a qualidade do ensino, o mesmo não sucede no básico, onde esta não é ainda considerada uma disciplina de estudo. A integração das TICE no programa de Actividades de Enriquecimento Curricular seria uma alternativa a avaliar, uma vez que proporcionaria aos alunos o acompanhamento tutorial particularizado.

Q7*:

Que pensa a entidade ou organização que representa sobre os Pais/Encarregados de Educação na e para a Escola Básica e Secundária do futuro?

Do mesmo modo que consideramos que a escola não pode alhear-se do mercado de trabalho, defendemos a crescente colaboração entre os encarregados de educação e as escolas básica e secundária. O objectivo é criar uma atmosfera formativa coerente, procurando acabar com as dissonâncias entre o contexto familiar e o contexto escolar. As TIC já começaram a revolucionar a comunicação entre pais e professores, e acreditamos que o futuro poderá passar por aí. Não somos apologistas da desumanização das relações. Pelo contrário, preconizamos o aumento da interactividade e o reforço dos meios colocados à disposição dos encarregados de educação, no sentido de lhes proporcionar um melhor acompanhamento da evolução dos respectivos educandos.

Q8*:

Qual o enquadramento e, dentro deste e se for o caso, quais as competências essenciais do, actualmente designado, pessoal não docente na Escola Básica e Secundária do Futuro?

Desempenhando funções de suporte, o pessoal não docente não deverá perder no futuro a importância que actualmente detém no contexto do ensino básico e secundário. Estes profissionais destacam-se pela colaboração e apoio que prestam junto de docentes e de alunos e pelo papel que desempenham na comunicação com a comunidade educativa, na preparação infra-estrutural das escolas, bem como na limpeza e segurança das mesmas. Acreditamos, porém, que futuramente deverão acabar por ser aumentadas as exigências de qualificação destes profissionais.

Q9*:

Que posicionamento deve ter a Escola Básica e Secundária do futuro, em relação à mudança em geral?

Portugal tem ainda uma mentalidade resistente à mudança e, nesse campo, o papel da escola básica e secundária pode ser basilar. É nestas instituições de ensino que, como já referimos, depositamos maiores esperanças no que toca à veiculação de atitudes. Isto porque é precisamente nestas idades que é mais fácil moldar a mente dos mais novos, pelo que o campo comportamental não deve ser descurado dos conteúdos programáticos. A ANJE defende a transmissão e o fomento de valores que permitam uma maior adaptação à mudança, à evolução, à inovação, à diferença e até ao erro. A pedagogia do insucesso está intimamente ligada com a temática da mudança e o meio empresarial é disso exemplo. O bom gestor não encara a falha de forma derrotista, não se resigna e cria cenários alternativos. Tudo porque não é avesso à mutação.

Q10*:

Que projecto deve ter a Escola Básica e Secundária para a Educação do Futuro?

O projecto da escola básica e secundária para o futuro deve passar pela adequação da sua estrutura, dos seus programas escolares e dos seus recursos humanos ao mundo moderno, globalizado, competitivo e tecnologicamente avançado. No enquadramento da sua área de actividade, a ANJE considera que a educação do futuro deve ainda incluir um programa de formação em empreendedorismo. A associação já empreendeu, inclusivamente, alguns esforços nesse sentido, projectando o lançamento de manuais práticos e a dinamização de iniciativas e actividades didácticas capazes de fomentar a capacidade de iniciativa junto das crianças. A ANJE dispõe já de um programa semelhante destinado ao ensino secundário e superior e vê agora vantagens em expandir este trabalho às crianças em idade escolar.

Q11:

Caso a entidade ou organização que representa considere outro(s) aspecto(s) ou questão(ões), para além das mencionadas, relevante(s) para o assunto em estudo, indique-o(s) e escreva o que pensa a entidade ou organização sobre o(s) mesmo(s).

Questionário

Sobre a Escola Básica e Secundária para a Educação do Futuro - Perspectivas de Portugueses

Este questionário enquadra-se num trabalho de doutoramento em educação da UBI - Universidade da Beira Interior subordinado ao tema "**Sobre a Escola Básica e Secundária para a Educação do Futuro - Perspectivas de Portugueses**". O questionário tem como objectivo recolher junto das organizações sindicais portuguesas, representantes de educadores e de docentes, o seu pensar sobre dez questões relacionadas com o tema em estudo, pretendendo-se assim trazer os seus contributos para a construção da Escola Básica e Secundária para a Educação do Futuro.

Os campos com * são de preenchimento necessário.

Identificação

I1*:

Escreva a designação da organização respondente no campo abaixo.

FNE - Federação Nacional da Educação

I2*:

No que diz respeito aos aspectos éticos relativos à investigação, aceita que se publique, associado ao nome da organização que representa, o conteúdo das respostas dadas às questões constantes deste inquérito?

Aceito

Não aceito

I3:

Escreva a morada da organização que representa no campo abaixo.

Campo de preenchimento opcional.

Rua de Costa Cabral, N.º 1035, Porto, 4200-226 Porto

I4*:

Escreva um contacto (e-mail, telefone, ou outro(s)) da organização que representa no campo abaixo.

secretariado@fne.pt

Questões:

Q1*:

Que enquadramento tem na actualidade a Escola Básica e Secundária, enquanto instituição escolar formal, como a conhecemos hoje física, orgânica, funcional e instrumentalmente, nos desafios globais, nas globalizações, no mundo multipolar, nos contextos nacional, regionais e locais e nos universos pessoais e familiares?

O funcionamento da sociedade portuguesa e do seu sistema educativo vai estar condicionado, como sempre, e cada vez mais, por um conjunto vasto de factores, mas onde a componente económica vai ter um papel ainda mais relevante e onde as economias mais poderosas se vão manifestar de forma preponderante. A regulação do funcionamento da economia para facilitar as trocas comerciais e para garantir melhores resultados económicos vai ter consequências a todos os níveis, traduzindo-se na determinação de regras que possibilitem todas as trocas de todo tipo de serviços, impondo-se que se tomem medidas para que a racionalidade económica não seja predominante em detrimento da racionalidade social. Para além disso, o acesso ao conhecimento, através de novas e cada vez mais sofisticadas ferramentas, obriga a reflectir sobre o papel e da necessidade da escola tradicional no âmbito da sociedade, tendo em mente que essa mesma sociedade é cada vez é mais global, num esbater permanente das fronteiras existentes. Nesse contexto, a mobilidade das pessoas vai ser um fenómeno crescente e que porá em confronto sistemático modelos diversos de organização social, com consequências graves para os países menos desenvolvidos que facilmente perderão os seus melhores quadros que procurarão nas economias mais desenvolvidas espaços de investimento e de reconhecimento pessoal do seu trabalho e qualificação, fazendo com que os países menos desenvolvidos se enfraqueçam e os mais desenvolvidos se fortifiquem. As questões associadas à mobilidade não deixarão de se fazer sentir de forma significativa nas nossas escolas. Assim, todas estas mudanças que a vida em sociedade e o próprio mercado de trabalho impõem e pressupõem, terão repercussões na escola existente, através do seu ajuste ou modelagem, originando harmonizações de conteúdos, novas estratégias de actuação e organização da instituição escolar. Contudo, não se aceita que seja dominante ou exclusiva a preocupação de que a escola constitua a resposta para as necessidades do mercado de trabalho, na perspectiva do desenvolvimento e do crescimento das economias, já que a escola prepara para a vida e não apenas para o emprego.

Q2*:

Tendo em conta os desafios globais, as globalizações, o mundo multipolar, os contextos nacional, regionais e locais e os universos pessoais e familiares, que Escola Básica e Secundária, nas suas dimensões física, se for o caso, orgânica, funcional e instrumental, a organização que representa, pensa necessária para o futuro?

A instituição escolar, num quadro de crescimento, expectável e necessário, das qualificações das famílias, vai ter de ser diferente. Como pressuposto fundamental dessa alteração, a existência de maiores margens de autonomia irá proporcionar aos profissionais da educação e às escolas onde exercem as suas funções, a capacidade para determinar os processos formativos/educativos, as formas da sua organização, assim como o estabelecimento de parcerias a nível local. É nossa convicção que é pelo reforço de uma verdadeira autonomia que se conseguirão melhorar as práticas nas nossas escolas. Tal opção tem de significar uma clara delimitação das competências que cabem a cada nível de decisão, ou seja, que se defina com clareza o que fica para o Ministério da Educação decidir, o que cabe decidir às estruturais regionais e o que são as competências do estabelecimento de ensino. Decorre daqui que a FNE considera essencial que se definam com clareza as áreas de decisão significativas e relevantes que pertencem efectivamente à esfera das competências e responsabilidades das escolas, mesmo que tal esforço de clarificação imponha um processo de medidas sucessivas e progressivas. Ou seja, numa comunidade que se pretende que toda ela seja educativa, a escola deve investir na promoção e apoio à criatividade e inovação, desempenhando um papel activo de educação e formação, acompanhando e complementando outras instituições, embora de natureza diferente, que contribuem com atitudes e esforços para atingir o objectivo comum.

Q3*:

Específica e particularmente no contexto da globalização comunicacional, das "Escolas" não formais (família, comunidade religiosa, local de trabalho, grupo etário, grupo de amigos, grupos de vizinhança, etc.), das "Escolas" mediáticas, das "Escolas" de contingência (sistemas de

recuperação de atrasos de qualificação da população) e das "Escolas" de ensino à distância, que enquadramento terá no futuro a Escola Básica e Secundária?

Consideramos que é obrigação do Estado garantir a disponibilização de uma rede de serviços públicos de qualidade, na área da educação e da formação, desde a educação pré-escolar ao ensino superior, passando obviamente pelos ensinos básico e secundário, extra-escolar e recorrente e modalidades de formação tecnológica e profissional, bem como do ensino do português às comunidades emigradas. Neste contexto, a escola básica e secundária terá de garantir que, na dispersão de interesses, se garante uma escola de qualidade para todos, alicerçada num acompanhamento personalizado ao longo de todo o percurso dos alunos, permitindo o domínio comum de um conjunto de conhecimentos, competências e atitudes. Quanto às atitudes é fundamental a preservação de concepções, baseadas em valores, de respeito inter-individual, assim como de coesão social.

Q4*:

Qual o enquadramento, o papel e a importância da ciência e das tecnologias de informação e comunicação na Escola Básica e Secundária do Futuro?

É inquestionável a importância da ciência, em associação com as Tecnologias de Informação e Comunicação, pelo que entendemos ser necessário incentivar o ensino experimental, nomeadamente pela dotação de novos Recursos, assim como pela renovação dos existentes, e pleno funcionamento de laboratórios e oficinas em todas as escolas. Sendo as novas tecnologias um instrumento bem aceite e necessário à educação, não é menos verdade, que será pura ilusão pensar que os sofisticados utensílios (quadros interactivos, computadores...) resolvem os problemas da educação, sendo apenas excelentes auxiliares. Nos dias de hoje, não podemos permitir alunos passivos, mas alunos a quem devemos ajudar a desenvolver as suas capacidades, pelo que a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), permite a descoberta, reflexão e criação, permitindo ao professor desempenhar uma nova função: - Coordenador de tarefas. Que importância atribuímos às Tecnologias de Informação e Comunicação? É fundamental que os alunos e os professores utilizem uma atitude crítica e criativa. Se os alunos não são claramente estimulados na sua utilização, a discutir o conteúdo, a produzir as suas opiniões, cria-se um ambiente artificial, propício à globalização e alienação. Também não podemos considerar as TIC como um meio secundário, com poucas vantagens, servindo só para motivar e animar os alunos ou de funcionar, meramente, como ilustrador dos conhecimentos transmitidos pelo professor. As Tecnologias de Informação e Comunicação são fáceis de utilizar, flexíveis, e permitem situações de aprendizagem dinâmicas em que os alunos passam de espectadores passivos a elementos participantes. São co-responsáveis no desenvolvimento das tarefas. É este o desafio que se coloca à educação nos dias de hoje. Tem de ser atractiva, interessante, inserida na sociedade e compatível com os dias de hoje. Esquecer ou desconhecer a realidade só aumenta as diferenças entre as expectativas dos alunos e o que a escola lhes proporciona. A utilização das TIC permite, também, o desenvolvimento do currículo. Os alunos podem ser aconselhados a desenvolverem tarefas paralelas, alargando as suas experiências, beneficiando do contacto com variadas fontes de informação. A Internet permite, e de que maneira, esta possibilidade. No entanto, a possibilidade de ter disponível uma grande quantidade de informação, levanta, no mínimo, duas situações para as quais é necessário estar preparado. É preciso saber procurar a informação para então, numa segunda etapa, saber fazer a sua escolha. Resumindo: Os professores devem possuir a formação necessária para utilizar as Tecnologias de Informação e Comunicação, melhorando a comunicação educacional, contribuindo para modificar e diversificar práticas. O conhecimento constituído tem uma duração curta, pois está em evolução e mutação permanente. Nesta perspectiva, a educação deve ser um grande espaço de informação, de comunicação onde o aluno para além da aquisição de conhecimentos deve desenvolver o seu espírito crítico.

Q5*:

Que perfil deve a Escola Básica e Secundária do Futuro desenvolver nos aprendentes (alunos/formandos)?

A lógica que defendemos para um novo sistema integrado de educação e formação deve visar o objectivo do estabelecimento de uma cultura nacional de disponibilidade para a aprendizagem de qualidade, ao longo de toda a vida. Para conseguir os objectivos de educação e formação impõe-se que se altere o actual desenho curricular dos ensinos básico e secundário, medida aliás anunciada pelos últimos governos, mas ainda não concretizada, mas que a FNE defende que não resulte exclusivamente de propostas provenientes de estudos elaborados por especialistas, mas que não deixe de considerar, quer os contributos das organizações sindicais de docentes, quer uma ampla discussão pública sobre a matéria que não pode deixar de ser realizada. Impõe-se o estabelecimento da garantia de que o sistema público de educação e ensino e formação se pauta pelo princípio de promoção da escola inclusiva, o que pressupõe a determinação dos recursos humanos que contribuam para a realização de percursos

educativos de sucesso, com apoio específico às situações de necessidades educativas especiais e de apoio educativo. Para se conseguirem estes objectivos, é necessário proceder à revisão dos currículos escolares e dos conteúdos programáticos, adequando-os às actuais finalidades formativas, e na perspectiva de que a formação ao longo da vida assenta em currículos ajustados que constroem a pluridisciplinaridade e a interdisciplinaridade, que tornam significativas as aprendizagens em termos de integração na sociedade, e que efectivamente promovem a coesão social. Por outro lado, percebe-se a urgência da consolidação sustentada de uma tipologia de educação-formação que deve ser desenvolvida pensando no que verdadeiramente é importante para o país. Que deve crescer/adaptar-se tendo presente, por um lado, as verdadeiras e novas necessidades do mercado e, por outro, as expectativas das diversas gerações de aprendentes. Sem a construção de uma rede de ofertas locais de educação e formação profissional diferenciada e realista, apoiada na população que serve, conjugando a escola e o emprego, em que cada escola se especializa naquilo que verdadeiramente sabe fazer melhor, será difícil perseguir objectivos de mudança que interessa a todos. Reduzir escolas ou ofertas de escola não é solução para obtenção de mais eficácia na educação-formação-inserção. O sucesso vai-se conquistando com melhores projectos de escola que, localmente, caso a caso, vão conseguindo impor um certo estilo de viver e conviver, uma certa mentalidade socioprofissional que interessa à escala nacional e europeia. Quanto ao Ensino básico sem orientação vocacional precoce e ensino secundário múltiplo, entendemos que: - Os primeiros nove anos de ensino (do 1º ao 9º anos) devem ser de tronco comum, com possibilidade de diferenciação curricular regional ou individual, neste caso para resposta a situações especiais enquadradas por legislação adequada; - Pleno cumprimento do princípio da escola inclusiva, com a respectiva dotação de meios; - Ensino secundário diversificado, com finalidades próprias, terminal e certificante em qualquer uma das vias que o constituem, com possibilidade de mobilidade entre as diferentes vias através do aproveitamento de conhecimentos e competências adquiridos; - Estabelecimento, ao nível do ensino secundário, de uma via de formação em alternância que integre frequência da escola e emprego. Para além, entendemos ser necessário introduzir progressiva e criteriosamente exames no final do 9º ano de escolaridade, nomeadamente ao nível das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e dos pré-requisitos da Sociedade da Informação e do conhecimento. A FNE sublinha, com particular destaque, as conclusões da reunião de responsáveis governamentais de todo o Mundo que se realizou em Bona entre 31 de Março e 2 de Abril de 2009, de que resultou o que se chama já a "Declaração de Bona", na qual se reafirma a importância de uma educação que deve "dotar todos os aprendentes dos valores, dos conhecimentos e das competências necessárias para uma vida durável, uma participação na sociedade e um trabalho digno."

Q6*:

Na Escola Básica e Secundária do futuro, que competências docentes (actualmente assim designadas), a organização que representa, pensa essenciais?

A realidade multicultural que já hoje caracteriza muitas das nossas escolas significa a obrigação, por parte do Estado, do investimento na formação de docentes e não docentes para um trabalho quotidiano em que a diversidade cultural é factor de riqueza de todos quantos trabalham nas escolas e fonte de disponibilidade para o reconhecimento dessa multitudes de culturas que se impregna no nosso quotidiano. O certo é que vivemos um momento de várias transformações, não se sabendo ao certo para onde se vai, e demonstramos dificuldades na escolha do caminho a seguir. A actual sociedade encontra-se numa profunda crise (económica, social, ética...) na qual somos chamados a intervir e a repensar os nossos valores e atitudes, para o qual não fomos nem estamos preparados. É aqui neste contexto incerto que o papel do professor tem um "valor acrescido", no sentido de, usando a educação como ferramenta, despertar nos alunos uma consciência crítica e activa, para que, no futuro imediato, a sociedade se sinta mais protegida, criando condições e mecanismos para uma vida participativa, crítica e responsável, de forma que cada um, quando for chamado a intervir, faça parte da solução e não do problema. Não podemos ficar parados à espera que esta sociedade brote espontaneamente, mais sim por meio de uma outra educação. Aprender é um processo dependente de uma grande variedade de estratégias usadas pelos docentes, de forma a facilitar as aprendizagens dos seus alunos. Aos Professores é exigível que adoptem procedimentos adequados à preservação da disciplina, da ordem e do respeito dentro das salas de aula. No vulgarmente chamado Relatório Delors - ou Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI -, enunciam-se como componentes da actividade docente as exigências de competência, profissionalismo e capacidade de entrega. Ao mesmo tempo, a FNE colocou na primeira linha do seu entendimento do exercício da profissionalidade docente níveis elevados de rigor científico e pedagógico, não deixando de sublinhar a importância de, em consequência, permitir a identificação de mecanismos que visem o reconhecimento do mérito e da excelência, sem que este constitua o quadro essencial de desenvolvimento do modelo. O lançamento de um verdadeiro mecanismo de avaliação de desempenho impõe a construção de uma cultura profissional e organizacional de participação, empenhamento e auto-responsabilização, ou seja, nada do que até hoje a administração educativa tem pedido aos seus docentes.

Q7*:

Que pensa a organização que representa sobre os Pais/Encarregados de Educação na e para a Escola Básica e Secundária do futuro?

Há que assumir, sem complexos, que um dos maiores recursos de que a escola dispõe ou não dispõe, é o enquadramento e apoio que as famílias e as comunidades estão em condições de dar à actividade dos alunos quando eles saem das aulas. Nesta primeira década do 3º milénio, qualquer esboço de política educativa em Portugal, que não crie condições para apoiar as famílias no enquadramento dos alunos no período ante e pós horário pós-lectivo, condena necessariamente ao fracasso, parte substancial da actividade que é desenvolvida na escola. O caminho mais directo para o insucesso e abandono escolar é a falta de enquadramento fora das aulas. E este desafio tem de ser respondido pela sociedade em geral: autarquias, associações, família e escola. Mas há que dizer desde já: a escola só poderá participar nesta resposta se, e só se, lhe forem dados meios para tal. Não se pode afectar às escolas recursos humanos na exacta medida dos horários de aulas e pretender que ela alargue o leque de respostas educativas. É necessário incentivar soluções, para as famílias que dele necessitem, de enquadramento educativo para as crianças e adolescentes em horário complementar ao escolar. Consideramos essencial a definição de um quadro legal responsabilizador para as Famílias/Encarregados de Educação em relação às atitudes e comportamentos dos alunos, particularmente no que se relacionar com o respeito pela disciplina interna das escolas e pela autoridade de docentes e não docentes, dentro e fora da escola, matérias que consideramos, ainda, não totalmente resolvidas pela mais recente revisão do Estatuto do Aluno. Defendemos a facilitação do relacionamento dos encarregados de educação com as escolas, através de diploma legal que considere justificadas as faltas dos Trabalhadores Encarregados de Educação, pelo tempo estritamente necessário para o efeito, e por seis vezes em cada ano lectivo; do mesmo modo torna-se essencial a disponibilização de espaços nas escolas para trabalho a realizar pelos EE e com estes. Aos Encarregados de Educação cabem responsabilidades importantes, quer na procura do diálogo com os professores, quer na consolidação, em ambiente familiar, das normas definidas para um correcto relacionamento entre as pessoas, para o que se impõe que tenham o completo conhecimento do regulamento interno da escola frequentada pelo seu educando. Deve ser formulada e implementada uma campanha que faça com que os encarregados de educação se sintam incentivados a acompanharem de perto a vida escolar dos seus educandos, quer em termos de comportamento, quer em termos de aproveitamento. Os pais e encarregados de educação não podem deixar de sentir como uma obrigação o acompanhamento do comportamento dos seus educandos na escola, devendo ser encontradas formas de responsabilização, quer em relação à assiduidade, quer em relação à execução das obrigações escolares. As escolas devem ser incentivadas a promoverem o registo das presenças dos encarregados de educação e do conteúdo dos encontros que estes mantiverem com os professores.

Q8*:

Qual o enquadramento e, dentro deste e se for o caso, quais as competências essenciais do, actualmente designado, pessoal não docente na Escola Básica e Secundária do Futuro?

Ultimamente, assistimos à degradação do investimento na qualificação e reconhecimento dos trabalhadores não docentes; A indiferença que o sector tem merecido, entre outros, por parte do Governo trouxe a confusão às escolas. De entre os mais de 50 milhares de trabalhadores não docentes que exercem funções nas escolas, há os que pertencem ao Ministério da Educação, os que pertencem às câmaras, os que estão contratados a recibos verdes e ainda os que estão contratados como docentes, mas não o são nem exercem funções docentes, nomeadamente os Psicólogos. E há as escolas em que uma parte dos trabalhadores não docentes pertencentes ao mapa de pessoal do Ministério da Educação e a outra pertencente ao mapa de pessoal das Autarquias, estando uns sujeitos a umas regras de avaliação do desempenho e outros a outras regras. Já para não mencionar aqueles que exercem funções a tempo inteiro nas escolas mas que pertencem a empresas, originando situações muito difíceis de gerir por causa das opções governamentais, veja-se o acordo estabelecido com as Autarquias. O papel dos trabalhadores não docentes para a melhoria da qualidade do sistema educativo assume, neste contexto, um peso particular devendo ser equacionado a dois níveis: o da qualificação e o da vinculação. A qualificação deve ser repensada e perspectivada em função das competências profissionais actuais, articulando-se a uma articulada avaliação de desempenho. A vinculação relaciona-se directamente com o problema da transferência de competências para as Autarquias devendo a sua arquitectura actual ser perspectivada no sentido de criar pontes e facilitar uma gestão de recursos mais racional e humana. A qualificação dos trabalhadores não docentes precisa de ser repensada em consentaneidade com as novas exigências do trabalho na educação, entendido o trabalhador como agente complexo e

multifuncional, porventura, no seguimento do caminho iniciado no fim dos anos 90. Os serviços públicos que asseguram a educação e o ensino não são serviços como quaisquer outros. Não é o mesmo desempenhar uma actividade profissional numa escola ou numa outra instituição, por mais nobre que seja. O ambiente educativo exige profissionais que, independentemente da sua área de especialidade, detenham uma sensibilidade própria no que diz respeito à causa da educação pública. Tal só se consegue com experiência e com formação, ou seja, com competências adquiridas através do cruzamento entre o conhecimento profundo das diferentes realidades que atravessam as escolas e os saberes específicos necessários para lidar com os desafios colocados por estas organizações tão complexas.

Q9*:

Que posicionamento deve ter a Escola Básica e Secundária do futuro, em relação à mudança em geral?

Na nossa perspectiva, mais do que a descentralização, é a garantia de condições para o pleno exercício da autonomia escolar, controlada e regulada, que estará, no futuro, associada ao crescimento da qualidade das nossas escolas. Para a FNE, a opção pelo aprofundamento da autonomia das escolas é essencial e tem como justificações: a) a proximidade das decisões em relação aos problemas concretos e específicos de cada uma; b) a vinculação da escola à comunidade do território em que se insere, dotando-a de mecanismos de controlo social que a viabilizem, em termos de apoio e de fiscalização; c) a diminuição dos entraves burocráticos ao seu funcionamento em resposta aos problemas identificados. Decorre daqui que a FNE considera essencial que se definam com clareza as áreas de decisão significativas e relevantes que pertencem efectivamente à esfera das competências e responsabilidades das escolas, mesmo que tal esforço de clarificação imponha um processo de medidas sucessivas e progressivas. Os desafios que se põem a Portugal no campo da educação não se compadecem com decisões que não sejam norteadas por políticas coerentes e estáveis. Apesar dos enormes investimentos feitos nos últimos trinta a quarenta anos em educação e formação, apesar da significativa melhoria de condições registada em função destes investimentos, a verdade é que Portugal ainda não atingiu os níveis que desejamos em termos de qualificação da população. Porque estamos num momento em que a limitação de recursos se faz sentir de forma muito acentuada temos de ser lúcidos nas prioridades que estabelecemos, criteriosos na sua aplicação e exigentes na sua gestão. Temos de ser lúcidos na análise da situação e dos impactos previsíveis das políticas implementadas e a implementar. A dimensão dos investimentos feitos em educação não pode ser aquilatada em abstracto, como um mero número estatístico.

Q10*:

Que projecto deve ter a Escola Básica e Secundária para a Educação do Futuro?

A instituição Escola, que a todos acolhe, acaba por, a uma boa parte deles nada dizer, já que não basta garantir o acesso, é preciso fomentar o sucesso e preparar para o futuro. Promover o aumento das qualificações de todos, combater o abandono e o insucesso escolares, melhorar a qualidade dos investimentos em educação e formação, consolidar o acesso à educação e formação ao longo da vida para todos, intensificar as relações entre o ensino e a formação superior e as empresas, investir na inovação e na criatividade, garantir carreiras atractivas e dignificadas, promover a estabilidade e a sustentabilidade de emprego para Trabalhadores Docentes e Não Docentes de todos os níveis de ensino, são opções básicas para o desenvolvimento nacional, ou seja, para o bem-estar de toda a população. É necessário: - Estimular a frequência do ensino secundário, nas suas diversas modalidades e com reforço do modelo das escolas profissionais, apoiando as já existentes; - Apostar na diferenciação e diversidade de respostas educativas de acordo com ritmos de aprendizagem, capacidades e motivações dos nossos alunos; - Aumentar a taxa de conclusão do ensino secundário, através de vias diferenciadas mas de idêntico valor formativo.

Q11:

Caso a organização que representa considere outro(s) aspecto(s) ou questão(ões), para além das mencionadas, relevante(s) para o assunto em estudo, indique-o(s) e escreva o que pensa a entidade ou organização sobre o(s) mesmo(s).

Entre vários aspectos que consideramos pertinentes, chamamos a atenção para os seguintes, nomeadamente: Reordenamento criterioso da rede escolar: O encerramento de escolas ou a sua afectação a outros serviços de interesse público, por força da redução do número de alunos deve ser acompanhado de medidas cuidadas de apoio aos alunos abrangidos, particularmente àqueles que vivem em zonas mais longínquas dos novos centros escolares para onde são encaminhados. A este nível, importa que qualquer um destes processos seja conduzido com a participação das Autarquias e dos Pais, num processo sério de diálogo e negociação. Melhorar a convivência escolar – actuar sobre a violência e a indisciplina. A questão da indisciplina está na ordem do dia. Com efeito, tem vindo a tornar-se evidente que, em múltiplas circunstâncias, se tem assistido ao aumento continuado da emergência na escola de um conjunto de atitudes e comportamentos que constituem claros atropelos às regras básicas que devem nortear a convivência escolar. Sendo seguro que muitas das situações de indisciplina nas escolas têm origem em múltiplos factores que se situam fora e para além da escola, não se pode deixar de sublinhar as acções que no domínio do sistema educativo e da própria organização escolar devem ser assumidas e concretizadas. Considera-se essencial o estabelecimento, em cada agrupamento de escolas, de equipas multidisciplinares para a convivência escolar e que integrem, para além de docentes afectos a esta área de intervenção, pelo menos um psicólogo, um assistente social e um educador social, às quais deverão incumbir nomeadamente, por um lado, tarefas de enquadramento dos alunos relativamente aos quais se registem intervenções disciplinares, e, por outro lado, de prolongamento e/ou complemento da acção educativa das famílias, com particular destaque para a realização das tarefas determinadas para serem executadas depois dos tempos lectivos. Assim, considera-se essencial a adopção de medidas de promoção de actividades de acompanhamento escolar, destinadas a alunos nelas inscritos por vontade dos respectivos encarregados de educação, as quais devem constituir modalidades complementares da actividade escolar. Qualidade do Desempenho Profissional versus Qualidade das Condições de Trabalho: A FNE considera imprescindível o estabelecimento de um conjunto de medidas que tenham a ver com o especial reconhecimento de doenças profissionais que pertencem à área da Educação. Assim, definimos como orientação para a nossa acção as seguintes situações: a) - Identificação e inventariação do elenco das doenças profissionais ligadas aos Trabalhadores da Educação; b) - Determinação da obrigatoriedade de existência nos Estabelecimentos de Educação e de Ensino de comissões de higiene e segurança no trabalho, encarregadas de avaliar as suas condições de funcionamento, mediante padrões de qualidade; c) - Diminuição das condições favorecedoras do stress laboral, determinando que em cada período lectivo sejam respeitados períodos de tempo, com a duração mínima, por cada vez, de uma semana, em que na escola não se desenvolvem quaisquer outras actividades que não sejam as lectivas e as não lectivas que integram os horários de docentes e de alunos; d) - Definição de mecanismos de compensação do desgaste profissional dos docentes, cujo regime de trabalho implica especial e contínuo desgaste ao nível físico e intelectual nomeadamente através de reduções da componente lectiva e para-lectiva, de licenças de exercício da leccionação e de condições especiais na aposentação. A importância de uma visão comum de futuro. Nestes termos, a FNE considera essencial que os diferentes parceiros da área da educação possam assumir, em comum, e a breve prazo, um conjunto de orientações estratégicas básicas e de definição geral da estrutura do sistema educativo, de modo a impedir que os sucessivos governos possam sistematicamente produzir alterações a esse nível, o que poria em causa a consecução dos objectivos de desenvolvimento e de justiça social determinados anteriormente. Outros: A formação contínua e especializada dos docentes e não docentes é um factor de afirmação da qualidade do trabalho em educação e do prestígio das diferentes funções.

Questionário

Sobre a Escola Básica e Secundária para a Educação do Futuro - Perspectivas de Portugueses

Este questionário enquadra-se num trabalho de doutoramento em educação da UBI - Universidade da Beira Interior subordinado ao tema "**Sobre a Escola Básica e Secundária para a Educação do Futuro - Perspectivas de Portugueses**". O questionário tem como objectivo recolher junto das organizações sindicais portuguesas, representantes de educadores e de docentes, o seu pensar sobre dez questões relacionadas com o tema em estudo, pretendendo-se assim trazer os seus contributos para a construção da Escola Básica e Secundária para a Educação do Futuro.

Os campos com * são de preenchimento necessário.

Identificação

I1*:

Escreva a designação da organização respondente no campo abaixo.

SINPOS – Sindicato Nacional dos Professores e/ou Formadores Pós-Graduados

I2*:

No que diz respeito aos aspectos éticos relativos à investigação, aceita que se publique, associado ao nome da organização que representa, o conteúdo das respostas dadas às questões constantes deste inquérito?

Aceito

Não aceito

I3:

Escreva a morada da organização que representa no campo abaixo.

Campo de preenchimento opcional.

Av. Infante D. Henrique, 2, A-214 6200-506 Covilhã

I4*:

Escreva um contacto (e-mail, telefone, ou outro(s)) da organização que representa no campo abaixo.

sinpos@sinpos.pt

Questões:

Q1*:

Que enquadramento tem na actualidade a Escola Básica e Secundária, enquanto instituição escolar formal, como a conhecemos hoje física, orgânica, funcional e instrumentalmente, nos desafios globais, nas globalizações, no mundo multipolar, nos contextos nacional, regionais e locais e nos universos pessoais e familiares?

A escola básica e secundária na actualidade é um caleidoscópio de manejo político-administrativo, feito de espelhos estilhaçados e fragmentos desfocados no tempo e no espaço onde muito pouco de si se reflecte e tudo nele se reflecte e, portanto, incapaz de encontrar-se a ela própria e, conseqüentemente, tornar o mundo perceptível e inteligível para poder apreendê-lo e assim interagir e retroagir nele.

Q2*:

Tendo em conta os desafios globais, as globalizações, o mundo multipolar, os contextos nacional, regionais e locais e os universos pessoais e familiares, que Escola Básica e Secundária, nas suas dimensões física, se for o caso, orgânica, funcional e instrumental, a organização que representa, pensa necessária para o futuro?

Em qualquer circunstância a escola básica e secundária precisa de reencontrar-se. Ser em todo o espaço e a todo o tempo o exemplo vivo de experiência de relações cidadãs comunitárias planetárias. Apreender o mundo e o planeta e interagir e retroagir neles. E para isso precisa de ser uma escola mais crítica, científica, investigativa e emergente, mais tecnológica, mais heurística, mais ecoéticosocial, humanizada, humanizadora, humanizante e humanitária, ser mais solidária e voluntária à escala planetária sob a primazia do exercício dos direitos e dos deveres que caracterizam a cidadania planetária plena e as sociedades de instituições democráticas.

Q3*:

Específica e particularmente no contexto da globalização comunicacional, das "Escolas" não formais (família, comunidade religiosa, local de trabalho, grupo etário, grupo de amigos, grupos de vizinhança, etc.), das "Escolas" mediáticas, das "Escolas" de contingência (sistemas de recuperação de atrasos de qualificação da população) e das "Escolas" de ensino à distância, que enquadramento terá no futuro a Escola Básica e Secundária?

A escola básica e secundária enquadrar-se-á inevitavelmente como espaço face a face dialéctico-dialógico construtor de inteligibilidade e apreensão do mundo, do planeta e do cosmos e integrador das dinâmicas de contingência e pedagógicas (das outras "escolas") para a construção organizada de verdades mais colectivas, mais comunitárias planetárias.

Q4*:

Qual o enquadramento, o papel e a importância da ciência e das tecnologias de informação e comunicação na Escola Básica e Secundária do Futuro?

A ciência é e será, simultaneamente, a linguagem da escola e do planeta para a construção da comunidade planetária organizada de Morin e as tecnologias da informação e comunicação, sendo fruto da própria ciência e esta também resultado delas, são e serão, cada vez mais, explicitamente a base das práticas e desenvolvimentos curriculares para a aprendizagem significativa indissociável da construção do conhecimento pertinente e, concomitantemente, ferramentas da virtualidade real de Castells, essenciais para experiências mediadas de relação com o mundo, com o planeta e com o cosmos e para a formação mediada da consciência comunitária planetária organizada de Morin.

Q5*:

Que perfil deve a Escola Básica e Secundária do Futuro desenvolver nos aprendentes (alunos/formandos)?

O perfil de aluno aprendente e cidadão (do mundo) planetário. De aluno com capacidade propedêutica para aprender a aprender e actuar com civilidade. O perfil de quem aprendeu o conhecimento fundamental pertinente para trabalhar e viver num mundo complexo e permanentemente em mudança.

Q6*:

Na Escola Básica e Secundária do futuro, que competências docentes (actualmente assim designadas), a organização que representa, pensa essenciais?

Ser professor autor cidadão (do mundo) planetário/cósmico.

Q7*:

Que pensa a organização que representa sobre os Pais/Encarregados de Educação na e para a Escola Básica e Secundária do futuro?

Independentemente da inevitabilidade de se vir a adoptar um modelo de desenvolvimento conciliador da vida profissional com a vida familiar que permita apoiar, acompanhar e educar as crianças e jovens fora da escola, diz respeito aos pais/encarregados de educação valorizarem a escola na relação que estabelecem entre esta, a vida profissional e a vida social e envolvendo-se em partilha activamente nos órgãos e, de um modo geral, nos projectos e na vida desta, criarem e dinamizarem na família relações favoráveis à criação, construção e desenvolvimento de múltiplas centralidades nos educandos e à apreensão do mundo por parte destes no sentido dos mesmos tomarem consciência de que o seu bem-estar depende do conhecimento e do bem-estar de todos no mundo e como tal devem tomar para si, como cidadãos do mundo, a responsabilidade pelo outro, pelo mundo e pelo planeta onde vivem, viverão e trabalharão.

Q8*:

Qual o enquadramento e, dentro deste e se for o caso, quais as competências essenciais do, actualmente designado, pessoal não docente na Escola Básica e Secundária do Futuro?

Os actores escolares não docentes são indiscutivelmente fundamentais na escola comunidade planetária organizada de Morin. Sem eles a consolidação e amplitude da igualdade de oportunidades, da sociabilidade, de outras experiências reais de relação humanas, sociais e ambientais no âmbito da educação escolar ficariam de alguma maneira comprometidas. Para tal devem estes actores serem autores no exercício das suas competências, exemplo da prática da civilidade, da cooperação entre lideranças, professores, alunos e suas famílias e da cidadania mundial.

Q9*:

Que posicionamento deve ter a Escola Básica e Secundária do futuro, em relação à mudança em geral?

Considerando que a escola tem como missão preparar os alunos para trabalharem e viverem dignamente num mundo em constante mudança, então deve ter como centralidade o aprender a aprender. Ora, ter esta centralidade implica assumir antecipada e permanentemente a mudança como sua emergência. Emergência que vem da capacidade da escola apreender o mundo que é passado projectado no futuro fonte de uma racionalidade acção sob a primazia do que desse passado mais contribuiu para mais humanidade.

Q10*:

Que projecto deve ter a Escola Básica e Secundária para a Educação do Futuro?

Ser um viveiro de cidadãos aprendentes e autónomos (re)criadores, (re)construtores e guardiães da comunidade planetária organizada de Morin.

Q11:

Caso a organização que representa considere outro(s) aspecto(s) ou questão(ões), para além das mencionadas, relevante(s) para o assunto em estudo, indique-o(s) e escreva o que pensa a entidade ou organização sobre o(s) mesmo(s). _____

Questionário

Sobre a Escola Básica e Secundária para a Educação do Futuro - Perspectivas de Portugueses

Este questionário enquadra-se num trabalho de doutoramento em educação da UBI - Universidade da Beira Interior subordinado ao tema "**Sobre a Escola Básica e Secundária para a Educação do Futuro - Perspectivas de Portugueses**". O questionário tem como objectivo recolher junto das organizações sindicais portuguesas, representantes de educadores e de docentes, o seu pensar sobre dez questões relacionadas com o tema em estudo, pretendendo-se assim trazer os seus contributos para a construção da Escola Básica e Secundária para a Educação do Futuro.

Os campos com * são de preenchimento necessário.

Identificação

I1*:

Escreva a designação da organização respondente no campo abaixo.

ESA – Entidade Sindical com Anonimato

I2*:

No que diz respeito aos aspectos éticos relativos à investigação, aceita que se publique, associado ao nome da organização que representa, o conteúdo das respostas dadas às questões constantes deste inquérito?

Aceito

Não aceito

I3:

Escreva a morada da organização que representa no campo abaixo.

Campo de preenchimento opcional.

xpto

I4*:

Escreva um contacto (e-mail, telefone, ou outro(s)) da organização que representa no campo abaixo.

Questões:

Q1*:

Que enquadramento tem na actualidade a Escola Básica e Secundária, enquanto instituição escolar formal, como a conhecemos hoje física, orgânica, funcional e instrumentalmente, nos desafios globais, nas globalizações, no mundo multipolar, nos contextos nacional, regionais e locais e nos universos pessoais e familiares?

À escola a sociedade exige cada vez mais, o que a torna vulnerável e ao mesmo tempo dinâmica na actividade que exerce. São tantas as funções atribuídas e «cobradas» à escola que estamos perante uma instituição quase divina: Assumindo as mais diversas funções, torna-se cada vez mais difícil à escola responder às solicitações: «[...] têm-se delegado tantas funções à instituição "escola", de modo que, caso ela consiga comportá-las, deve ser elevada à categoria de "divindade". São problemas de cunho social, cultural, psicológico, afetivo e económico.» (Santos e Geremias, n.d.).

Q2*:

Tendo em conta os desafios globais, as globalizações, o mundo multipolar, os contextos nacional, regionais e locais e os universos pessoais e familiares, que Escola Básica e Secundária, nas suas dimensões física, se for o caso, orgânica, funcional e instrumental, a organização que representa, pensa necessária para o futuro?

A escola do futuro deve essencialmente formar leitores. O desenvolvimento tecnológico alterou o paradigma de escola e a própria sociedade. A informação circula livremente, mas é necessário desenvolver competências na área da literacia da informação e da literacia digital.

Q3*:

Específica e particularmente no contexto da globalização comunicacional, das "Escolas" não formais (família, comunidade religiosa, local de trabalho, grupo etário, grupo de amigos, grupos de vizinhança, etc.), das "Escolas" mediáticas, das "Escolas" de contingência (sistemas de recuperação de atrasos de qualificação da população) e das "Escolas" de ensino à distância, que enquadramento terá no futuro a Escola Básica e Secundária?

A escola para responder a todas as funções terá sempre de ser uma escola de proximidade da comunidade onde se insere. Para tal devem os currículos também reflectir as diferentes realidades locais.

Q4*:

Qual o enquadramento, o papel e a importância da ciência e das tecnologias de informação e comunicação na Escola Básica e Secundária do Futuro?

Não é no futuro, é no presente. As NTIC devem estar presentes desde hoje na escola, porque foram elas que obrigam a modificar o paradigma da escola tradicional. Elas já fazem parte da escola e continuarão a sê-lo porque o saber não é estático, está em constante mudança.

Q5*:

Que perfil deve a Escola Básica e Secundária do Futuro desenvolver nos aprendentes (alunos/formandos)?

Deve sobretudo primar pela aquisição e desenvolvimento das competências na área das literacias digitais.

Q6*:

Na Escola Básica e Secundária do futuro, que competências docentes (actualmente assim designadas), a organização que representa, pensa essenciais?

Competências nas áreas da literacia da informação e da literacia digital.

Q7*:

Que pensa a organização que representa sobre os Pais/Encarregados de Educação na e para a Escola Básica e Secundária do futuro?

Os pais do futuro são os alunos de hoje. Dada a cultura escolar em que viveram serão permissivos à falta de rigor.

Q8*:

Qual o enquadramento e, dentro deste e se for o caso, quais as competências essenciais do, actualmente designado, pessoal não docente na Escola Básica e Secundária do Futuro?

Os funcionários, assim vulgarmente designados, deverão ter competências nas áreas das literacias digitais e de animação social.

Q9*:

Que posicionamento deve ter a Escola Básica e Secundária do futuro, em relação à mudança em geral?

A escola deve estar aberta à mudança e constituir-se ela própria como factor de mudança.

Q10*:

Que projecto deve ter a Escola Básica e Secundária para a Educação do Futuro?

Um projecto que se identifique com o contexto em que a escola se insere e sobretudo que tenha autonomia em termos de gestão e construção do currículo.

Q11:

Caso a organização que representa considere outro(s) aspecto(s) ou questão(ões), para além das mencionadas, relevante(s) para o assunto em estudo, indique-o(s) e escreva o que pensa a entidade ou organização sobre o(s) mesmo(s).

Questionário

Sobre a Escola Básica e Secundária para a Educação do Futuro - Perspectivas de Portugueses

Este questionário enquadra-se num trabalho de doutoramento em educação da UBI - Universidade da Beira Interior subordinado ao tema "**Sobre a Escola Básica e Secundária para a Educação do Futuro - Perspectivas de Portugueses**". O questionário tem como objectivo recolher junto das organizações sindicais portuguesas, representantes de educadores e de docentes, o seu pensar sobre dez questões relacionadas com o tema em estudo, pretendendo-se assim trazer os seus contributos para a construção da Escola Básica e Secundária para a Educação do Futuro.

Os campos com * são de preenchimento necessário.

Identificação

I1*:

Escreva a designação da organização respondente no campo abaixo.

SIPE

I2*:

No que diz respeito aos aspectos éticos relativos à investigação, aceita que se publique, associado ao nome da organização que representa, o conteúdo das respostas dadas às questões constantes deste inquérito?

Aceito Não aceite

I3:

Escreva a morada da organização que representa no campo abaixo.

Campo de preenchimento opcional.

SIPE, Rua Igreja de Cedofeita, nº 27, 4050-306 Porto
--

I4*:

Escreva um contacto (e-mail, telefone, ou outro(s)) da organização que representa no campo abaixo.

--

Questões:

Q1*:

Que enquadramento tem na actualidade a Escola Básica e Secundária, enquanto instituição escolar formal, como a conhecemos hoje física, orgânica, funcional e instrumentalmente, nos desafios globais, nas globalizações, no mundo multipolar, nos contextos nacional, regionais e locais e nos universos pessoais e familiares?

A escola tende a ocupar um lugar cada vez mais importante.

Q2*:

Tendo em conta os desafios globais, as globalizações, o mundo multipolar, os contextos nacional, regionais e locais e os universos pessoais e familiares, que Escola Básica e Secundária, nas suas dimensões física, se for o caso, orgânica, funcional e instrumental, a organização que representa, pensa necessária para o futuro?

Uma escola em que todos possam adquirir conhecimento de si próprio, dos outros e do mundo, dando importância não só ao conhecimento racional, mas também ao emotivo.

Q3*:

Específica e particularmente no contexto da globalização comunicacional, das "Escolas" não formais (família, comunidade religiosa, local de trabalho, grupo etário, grupo de amigos, grupos de vizinhança, etc.), das "Escolas" mediáticas, das "Escolas" de contingência (sistemas de recuperação de atrasos de qualificação da população) e das "Escolas" de ensino à distância, que enquadramento terá no futuro a Escola Básica e Secundária?

Neste contexto, a Escola Básica e Secundária, continuará a ocupar um lugar de convergência das diferentes "Escolas" da globalização Educacional.

Q4*:

Qual o enquadramento, o papel e a importância da ciência e das tecnologias de informação e comunicação na Escola Básica e Secundária do Futuro?

As TIC serão cada vez mais uma ferramenta do ensino para o futuro. Nenhuma escola poderá sobreviver sem TIC.

Q5*:

Que perfil deve a Escola Básica e Secundária do Futuro desenvolver nos aprendentes (alunos/formandos)?

Os aprendentes deverão ser capazes de tomar decisões autónomas, ser criativos, empreendedores e com um grande sentido de humanidade.

Q6*:

Na Escola Básica e Secundária do futuro, que competências docentes (actualmente assim designadas), a organização que representa, pensa essenciais?

A organização aposta na formação dos docentes nas diferentes áreas do saber, gestão da sala de aula, actividades extracurriculares ao longo da carreira, contemplando uma gestão do tempo compatível com o horário laboral, sem retirar qualidade de vida.

Q7*:

Que pensa a organização que representa sobre os Pais/Encarregados de Educação na e para a Escola Básica e Secundária do futuro?

Os pais têm uma fraca participação na Escola.

Q8*:

Qual o enquadramento e, dentro deste e se for o caso, quais as competências essenciais do, actualmente designado, pessoal não docente na Escola Básica e Secundária do Futuro?

O pessoal não docente é muito importante para o funcionamento das escolas, sem eles as escolas não conseguem subsistir e a sua acção deverá ter em conta o Projecto Educativo.

Q9*:

Que posicionamento deve ter a Escola Básica e Secundária do futuro, em relação à mudança em geral?

Deve estar aberta à mudança, partilhar diferentes ideias e pontos de vista, no sentido da melhoria e eficácia.

Q10*:

Que projecto deve ter a Escola Básica e Secundária para a Educação do Futuro?

Uma escola multicultural, aberta ao mundo, que prime pelo respeito, tolerância e solidariedade.

Q11:

Caso a organização que representa considere outro(s) aspecto(s) ou questão(ões), para além das mencionadas, relevante(s) para o assunto em estudo, indique-o(s) e escreva o que pensa a entidade ou organização sobre o(s) mesmo(s).

Índice Remissivo

(trans)consciência	41
aprender a aprender a ensinar	48
aprendizagemvii, 1, 2, 3, 5, 20, 25, 26, 27, 38, 39, 41, 43, 70	
autoaprenderes	86
autoaprendizagem/autoformação	4
autoavaliação	43, 70, 96
autoconhecimento.....	3, 27, 38, 41
autoregulação... xi, 43, 65, 70, 76, 88, 89, 103, 134, 140, 142, 143, 144	
biologia democrática.....	42
competitividade	29, 37
conhecer aprendente	41
conhecer/conhecimento aprendente	41
consciência executiva.....	66, 69
<i>Coopetitividade solidária planetária</i> xv, 34, 87, 121, 125	
elisão social	6
Escola autónoma aprendente cidadã na heteronomia globalocal	113
família planetária organizada	103, 105, 106, 127
formação triádica integrada	132
globalocalidade	19
heteroconhecimento	41
heteronomia	25, 28, 50, 84
humanidade	viii, ix, x
indivíduo-autarquia	vii
informação ..vii, x, 2, 6, 8, 20, 36, 42, 122	
liderança ... xiii, 24, 27, 28, 43, 69, 70, 76, 88, 103, 128, 140, 141, 142	
metaescola	85
<i>offshoring produtivo</i>	8
<i>outsourcing</i>	6, 9
<i>Processo heurístico de aprendizagem da informação</i>	xv, 34, 121
<i>Processo heurístico de construção do conhecimento aprendente</i> .. xv, xxii, 34, 121, 123, 124	
protoescola	85
protoescolas	85
racionalidade.....	ix, 146
supervisão 4, 27, 28, 68, 69, 140, 141, 142, 146, 149	
tensão entre virtual e “real”	45
<i>urberural</i>	119, 128