

# Uma educação com futuro: princípios com presente

Pedro Duarte, Ana Isabel Moreira

## Resumo:

---

Sabendo que nos situamos numa época, e num mundo, de desafios ao instante, de incertezas desconcertantes e de vivências intrincadas, e após uma atenta revisão de literatura especializada, quisemos explicitar a nossa perspetiva fundamentada, sem intenções moralistas ou preten­siosas. Assim, neste texto, com traços de ensaio, propomo-nos a cruzar um conjunto de constructos conceptuais, que entendemos como relevantes para uma discussão alargada sobre a educação e os seus propósitos do passado e do presente, com a sugestão de cinco princípios que, naquele âmbito, poderão orientar(-nos) (n)o futuro. Apelidamo-los de princípios 'para uma educação com futuro', pois, face àquele que é o contexto atual, fez sentido, desde já, olharmos para as características que o processo educativo, no seu todo, e de acordo com a visão que assumimos, convocará num amanhã tão próximo. Por consequência, aludimos à sua localização no tempo e na globalidade, à relevância do conhecimento proveniente de diversas áreas, à dimensão humanista e às marcas de democracia bem reveladoras de certa orientação cívica e moral.

## Palavras-chave:

---

educação; futuro; atualidade; organização escolar.

## An education with future: principles with present

**Abstract:** Knowing that we're living in a time, and in a world, of instant challenges, baffling uncertainties and intricate experiences, and after an attentive review of specialized literature, we wanted to make explicit our grounded perspective, without moralist or pretentious intentions. Thus, in this text with traces of essay, we propose the crossing of different conceptual constructs, which we take as relevant for a broader discussion about education and its past and present purposes, with the suggestion of five principles that, in that scope, can guide (us in) the future. We called them principles 'for an education with future' because, in light of the current context, it made sense, from the start, to look at the characteristics that the educational process, as a whole, and according to our assumed perspective, will call upon in a close tomorrow. As a consequence, we alluded to its location in time and globally, to the relevance of the knowledge arising from different areas, to the humanist dimension and to the marks of democracy that reveal a certain civic and moral orientation.

**Keywords:** education; future; present time; school organization.

## Una educación con un futuro: principios con presente

**Resumen:** Sabiendo que estamos en una época, y en un mundo, de desafíos a cada momento, de incertidumbres desconcertantes y de experiencias intrincadas, y después de una atenta revisión de la literatura especializada, hemos querido hacer explícita nuestra perspectiva, sin intenciones moralizantes ni pretenciosas. Así pues, en este texto, con rastros de ensayo, nos proponemos cruzar un conjunto de constructos conceptuales que entendemos relevantes para una amplia discusión sobre la educación y sus propósitos pasados y presentes con una sugerencia de cinco principios que, en ese campo, pueden orientar el futuro. Los llamamos principios 'para una educación con futuro', porque frente a lo que es el contexto actual, tenía sentido, ahora mismo, mirar las características de las que carecerá el proceso educativo, en su conjunto, y de acuerdo con la visión que asumimos, en un futuro tan cercano. En consecuencia, aludimos a su ubicación en el tiempo y en el conjunto, a la relevancia de los conocimientos de diversas áreas, a la dimensión humanista y a las marcas de la democracia que revelan una cierta orientación cívica y moral.

**Palabras clave:** educación; futuro; actualidad; organización escolar.

## Une éducation avec un futur: des principes avec un présent

**Résumé :** Sachant que nous sommes à une époque, et dans un monde, de défis en ce moment, d'incertitudes déconcertantes et d'expériences complexes, et après une revue attentive de la littérature spécialisée, nous avons voulu rendre notre perspective explicite, sans intentions moralisatrices ou prétentieuses. Ainsi, dans ce texte, avec des traces d'essai, nous proposons de croiser un ensemble de constructions conceptuelles, que nous comprenons comme pertinentes pour une large discussion sur l'éducation et ses finalités passées et présentes, avec la suggestion de cinq principes qui, dans ce domaine, peuvent nous guider à l'avenir. Nous les appelons les principes 'pour une éducation avec un futur', parce que, face au contexte actuel, il était logique, à partir de maintenant, d'examiner les caractéristiques que le processus éducatif, dans son ensemble, et conformément à la vision que nous avons supposée, résumera dans un avenir aussi proche. Par conséquent, nous faisons allusion à sa localisation dans le temps et dans l'ensemble, à la pertinence des connaissances de divers domaines, à la dimension humaniste et aux marques de la démocratie qui révèlent une certaine orientation civique et morale.

**Mots clés:** éducation; futur; actualité; organisation scolaire.

## 1. Ponto prévio

Em plena era da globalização, os vários pontos do mundo interconectam-se a todos os segundos e, também por isso, desafios como a prevalência das ‘inverdades’ nas redes sociais (digitais), as alterações climáticas, a ascensão de partidos políticos populistas e autoritários ou as discriminações e os fundamentalismos adquirem impactos à escala global (Chapman & Haydn, 2020)<sup>1</sup>.

Essa sociedade comum não é mais do que uma estrutura multidimensional e plural, que composta por sujeitos individuais, grupos sociais (mais ou menos influentes), opinião pública (sobretudo), organizações de índole variada, se faz de diferentes esferas, como a económica, a política e a cultural (Cotesta, 2019).

A partir destes pressupostos mais gerais estruturamos o artigo adiante desenvolvido. Também pelo reconhecimento das dificuldades e obstáculos que se colocam nesse mundo de cenários complexos. E, ainda, do tempo e espaço que a educação pode aí ter<sup>2</sup>.

De facto, é cada vez mais difícil o equilíbrio entre o individual e o coletivo, as democracias não deixam de ser voláteis face a outras propostas emergentes ou, por estudos recentes, percebe-se que há lacunas na literacia digital de crianças e adultos, mesmo quando essa dimensão perpassa distintas áreas da vida humana (Cotesta, 2019; Chapman & Haydn, 2020). Além disso, numa época que se pretende humanista, solidária e consciente, porquanto há sempre que aceitar o novo, o diferente, o idiossincrático, não é possível que se subscrevam, por certa ação ou por comprometedor inação, lógicas de naturalização das assimetrias ou de anulação das diferenças (Giroux, 2020). Mais uma vez, cremos que pela educação de crianças e jovens, com inspiração em determinados pontos, mais à frente elencados, será viável o aprimoramento de visões multiculturais e respeitadoras do outro, e dos direitos inalienáveis de cada qual (Gimeno Sacristán, 2011).

O texto redigido nesta senda, e após tal introdução, organiza-se em duas secções sequenciais. A primeira, “A educação e os seus propósitos: da retrospectiva à perspectiva”, expõe uma espécie de leitura comparada, alicerçada, em parte, na História da Educação, entre as particularidades do passado e do presente. Aí, quase em forma de subsecção, listam-se tendências que as investigações recentes, no panorama nacional e internacional, retratam no que concerne aos caminhos que se vão seguindo ou contornando a nível educativo. Por sua vez, a segunda secção, “Para uma educação com futuro”, inclui um conjunto de perspetivas sobre a educação que assumimos como princípios interdisciplinares, naturalmente com uma influência conceptual própria, para uma educação com futuro num mundo caracterizado por certas intermitências.

Talvez sejamos audazes nesta redação, mas também assim podemos contribuir para o debate sempre necessário sobre a educação e os seus propósitos em qualquer momento ou lugar.

## 2. A educação e os seus propósitos: da retrospectiva à perspetiva

Como esclarecem Kemmis e Edwards-Groves (2018), a educação e os sistemas educativos, ao longo da história ocidental, desenharam-se marcados pela influência de distintas correntes de pensamento, que não só estruturavam os principais desideratos e finalidades das escolas (ou instituições similares), como se implicavam nas dinâmicas pedagógicas consideradas, nas estruturas curriculares valorizadas ou, ainda, no modo como os espaços eram arquitetados.

Hoje mesmo, a educação permanece como um domínio social que suscita um amplo debate, porquanto a existência de uma pluralidade de perspetivas decorrentes de posicionamentos axiológicos, ontológicos e epistemológicos distintos (Gimeno Sacristán, 2011). Depois, vão pululando, aqui e além, conceções várias sobre os propósitos da educação, o modo de funcionamento das instituições escolares, as opções curriculares nacionais e locais, ou tantos outros aspetos (Giroux, 2020).

Não existe, por conseguinte, uma unidade conceptual que nos possibilite elencar um conjunto de referenciais universalmente aceites neste âmbito de estudo. Todavia, talvez se possam considerar certas propensões, do passado e do presente, relativamente aos sistemas educativos.

De acordo com Bauman (2016), a construção dos atuais sistemas educativos, quando iniciada no século XIX, alicerçou-se em premissas associadas à previsibilidade da realidade social e à sua, maior ou menor, imutabilidade. Peters (1977) apresentou-nos, no século passado, um retrato similar, explicitando um tempo durante o qual as escolas (e, por inerência, os sistemas educativos) eram relativamente estáveis e homogêneas. E, assim, caracterizavam-se pela diminuta diversidade interna, pelas estruturas organizacionais, na sua generalidade, similares e, em certa medida, *standardizadas*, pelas ações dos professores relativamente previsíveis.

Se atentarmos nos sistemas autocráticos, por exemplo, a escola assumia um foco muito preciso: a inculcação dos valores convergentes com o defendido pelo regime, bem como o desenvolvimento elementar de competências fundamentais para o acesso a um qualquer emprego. Quanto a este ponto, mas relativamente a sistemas democráticos, retomamos Bobbitt (1918), pois o autor clarificou essa relação estreita entre a escola e a preparação de futuros trabalhadores e cidadãos. Ou seja, olhava-se aquela instituição, à época, como fundamental para facultar aos alunos os saberes necessários para o posterior exercício de uma profissão e, em simultâneo, para a ação coletiva coincidente com as especificidades sociais do regime.

Também o trabalho de Kemmis e Edwards-Groves (2018) evidencia essa duplicidade formativa, que, em certa medida, foi uma constante ao longo da História da Educação.

Da civilização egípcia, por exemplo, surgem indícios de estruturas formais de educação que reforçavam o aparelho burocrático do Estado. Já na Idade Média intensificaram-se os processos formativos: numa primeira fase, decorrentes das necessidades eclesíásticas e da governação dos terrenos e, numa fase mais tardia, relacionados com a intenção dos estados-nação desenvolverem um sentido/sentimento de identidade nacional e, igualmente, de se expandirem política e militarmente.

Assim sendo, facilmente se constata que as exigências estatais e económicas emergiram, de forma progressiva, como propulsoras da edificação e manutenção dos sistemas de ensino. Aqueles incluíram instituições aparentemente controladas e previsíveis, porque haviam de garantir a concretização de um dado perfil, pré-definido, de cidadão ou cidadã, nas suas dimensões humanas, cívicas e laborais (Biesta, 2013). Por isso, a formação proporcionada devia coincidir com uma espécie de formação fabril, de lógica convergente com o pensamento moderno, ligada a elementos como os meios de produção, a divisão do trabalho, a idealização de um produto a construir e a definição de estruturas de verificação e controlo das ações e dos resultados alcançados (Giroux, 2020).

No século XXI, porém, não será viável uma realidade com tais contornos por vários motivos, dos quais optamos por destacar, desde já, dois.

Por um lado, a universalização do acesso à escola ainda não aconteceu. Todavia, sabemos que, paulatinamente, os sistemas de ensino vão integrando cada vez mais, e mais diversas, crianças e jovens. Nesse sentido, as escolas deixaram de albergar somente uma certa elite letrada, abrindo as suas portas a uma mais ampla composição socioeconómica e, também, cultural.

No caso português, este cenário é facilmente compreendido se tomarmos em atenção a história recente do país. Durante o Estado Novo, pese embora se reconheça uma certa generalização do acesso ao ensino primário, as taxas de escolarização mantiveram-se significativamente reduzidas (Magalhães, 2016). Já após o processo de democratização, a escola portuguesa tornou-se mais plural e exigiam-se, doravante, novas práticas pedagógico-curriculares, também elas distintas, pois eram outras as necessidades da população estudantil que havia de ser, naturalmente, heterogénea.

Por outro lado, as aspirações formativas (vinculadas à escola) não se estruturaram, hoje em dia, como um *corpus* permanente ou de aceitação global. Com sociedades contemporâneas realmente mescladas, aquelas intenções inerentes ao ensino e à aprendizagem adquiriram outras características concernentes com tais contextos.

Na contemporaneidade, qualquer linearidade do processo pedagógico-curricular, antes tido como universal e regular, é significativamente discutida e criticada. De

facto, a perceção de agora contempla a sua complexidade, a volatilidade do real e a sofisticação interativa (Doll Jr., 1993). As escolas não são, pois, fábricas de atividade rotineira e os agentes educativos que naqueles espaços atuam são mais do que meros repetidores de certos saberes, comportamentos ou valores considerados incontornáveis.

Importa, na sequência do redigido anteriormente, salientar um outro ponto que dá conta de um presente distinto do tempo pretérito.

Outrora, os sistemas educativos caracterizaram-se por uma certa (ideia de) impenetrabilidade política. Embora fosse real a sua implicação social e económica, a educação formal – em parte devido ao apontado acima – assumia uma *hermética técnica*. De acordo com tal entendimento, aquela, e em concreto a ação dos profissionais e o envolvimento dos alunos, pensava-se com base em especificidades procedimentais, com um aparato mais ou menos científico – proveniente, por exemplo, dos campos da psicologia comportamental –, portanto sem eventuais implicações ético-sociais ou políticas (Giroux, 2020).

Segundo Biesta (2013), propagava-se uma conceção desenvolvimentista da aprendizagem – focada na maturação psicológica, cognitiva e motora da criança – ou, então, a mesma como um meio orientador para a ação futura. Por outras palavras, a educação percebia-se «em termos de preparação, para que, uma vez terminada a preparação, a democracia [ou, no sentido mais amplo, a vida política] pudesse começar» (Biesta, 2013, p. 118).

Deste modo, desenhava-se como pré-política e o perfil humano a desenvolver por cada uma das crianças era tido como um arquétipo estável, somente de resposta às necessidades posteriores. Concomitantemente, negava-se a sua eventual contribuição para a mudança social (Giroux, 2020; Kemmis, et al., 2014).

Porém, atualmente, reconhece-se que a dimensão política está mais ou menos presente nos sistemas educativos, seja pelo *currículo ausente*, seja pelo *currículo oculto*, por exemplo. Depois, com a liquidez da modernidade (Bauman, 2016), as estruturas sociais são mais imprevisíveis, as premissas antes encaradas como certas são, agora, questionadas, a multiperspetiva e a multiculturalidade fazem cada vez mais sentido (Doll Jr., 1993; Chapman & Haydn, 2020). E é assim mesmo que os estados democráticos vão ocasionando a participação até daqueles sujeitos que ainda experienciam o seu processo formativo (Gimeno Sacristán, 2011).

Pese embora o anterior reconhecimento da complexidade dos sistemas, processos e, ainda, práticas educativas no arrevesado mundo no qual o ser humano habita, apontamos, sumariamente, cinco tendências que a investigação nacional e internacional tem evidenciado neste âmbito. Não esgotamos, aqui, todas as linhas de estudo, mas elencamos aquelas que, adiante, farão mais sentido na compreensão dos princípios defendidos.

- Implantação de correntes de pensamento que instrumentalizam a educação. A este propósito, o texto de Priestley e Philippou (2018, p. 152) é especialmente transparente ao dar conta de uma “mobilização da educação e dos currículos escolares para fins de engenharia social a nível nacional, moldada por influências supranacionais”. Por sua vez, Duggan (2019), num recente trabalho que integra dados provenientes de múltiplos contextos geográficos, entre outros aspetos, concluiu que: i) se verifica uma *disrupção digital* modeladora do presente social e educativo à luz de possíveis futuros tecnológicos e digitais considerados, acriticamente, como inevitáveis; ii) as implicações económicas e competitivas na educação efetivam-se em várias esferas, nomeadamente pela digitalização dos processos formativos, enquanto (uma) face visível de um processo de mercantilização curricular; iii) pela articulação discursiva entre estruturas políticas e estruturas tecnológicas/digitais, e devido àquelas intenções educativas orientadas para o mercado, os jovens são entendidos como *projetos de futuro* e não tanto como agentes históricos do presente.
- Estreitamento da diversidade cultural. No que concerne a este processo, podem considerar-se dois aspetos. O primeiro – evidenciado, por exemplo, pelo trabalho filosófico de Nussbaum (2012) e pela análise crítica de Torres Santomé (2017) – decorre do já indicado e induz uma progressiva desvalorização dos saberes provenientes das expressões artísticas e das ciências sociais e humanas. Em oposição, cada vez mais se assiste a uma (hiper)valorização das componentes curriculares com maior relevância económica e ligadas a saberes técnicos, digitais e/ou tecnológicos. O segundo, ilustrado pelo trabalho historiográfico de Proctor (2020), prende-se com as marcas sistemáticas de eurocentrismo, desconsiderando-se a herança cultural e/ou científica com origens espaciais distintas. A este propósito, também o trabalho de Takayama (2018) evidencia a forma como os testes internacionais padronizados (nomeadamente, o PISA), depois refletidos nas práticas pedagógicas locais, legitimam um entendimento sobretudo ocidental da literacia, desmerecendo, assim, as especificidades dos contextos situados noutros meridianos.
- Diminuta experiência escolar democrática dos alunos. Sobre este aspeto, como nota o estudo de Hestholm e Jobst (2019), a democraticidade é reduzida a nível curricular. Tal relaciona-se com a incipiente representatividade cultural nos currículos oficiais e a perpetuação de uma artificial distinção entre teoria e prática, o que, segundo os investigadores, constrói uma ideia de alunos *inducíveis* e impossibilita uma experiência escolar pela qual “todos, independentemente da sua origem cultural, podem encontrar, deter ou criticar o conhecimento e os valores sociais” (p.16). Depois, e convergindo com o estudo recente desenvolvido por Romblaski (2020), constata-se que, nem sempre, as escolas emergem como ambientes democráticos, ali ocorrendo práticas de discriminação racial, de autoritarismo docente, de desvalorização do diálogo e da multiperspetiva, entre outros exemplos. A propósito da realidade portuguesa, Duarte (2020) concluiu que as dinâmicas de desenho e desenvolvimento curricular dialogam com o apresentado, em particular: i) pela discreta relação entre o currículo prescrito e os saberes fundamentais para o envolvimento democrático; ii) pela reduzida expressão

da participação estudantil nas dinâmicas escolares (por exemplo, em assembleias de turma ou de estudantes); iii) pelo incipiente diálogo entre a realidade escolar e a realidade social, nas suas dimensões locais, nacionais e transnacionais.

- Alheamento face à singularidade dos agentes escolares. Fitz e Nikolaidis (2019) argumentam que as opções políticas e curriculares contemporâneas, nomeadamente as que se ligam a um *currículo programado*, vão negligenciando as especificidades contextuais e individuais de cada instituição e de cada um dos agentes. Antes se parecem privilegiar lógicas uniformizantes e universais. Spector (2019) complementa essa análise, explicando que as escolas (neste caso, norte-americanas) vivenciam uma intensificação do domínio burocrático pré-estabelecido à margem das mesmas, o que contraria eventuais propósitos democratizantes dos sistemas educativos atuais. Esclarece a investigadora que as decisões pedagógicas não contemplam as reflexões concretizadas pelos professores, para se centralizarem nos meios para “cumprir os padrões, aumentar os resultados dos testes, criar e vender novos livros e tecnologias para a mais recente moda que promete melhorar a educação, etc. As listas de controlo funcionais crescem” (p.15). Na mesma linha de pensamento, o português Licínio Lima (2019) clarificou que essas correntes, de fundo burocratizante e empresarial, instigam processos de competição exacerbada, de sistemática rivalidade individualista, de *alunização* padronizada das crianças e dos jovens e, ainda, de intensificação normativa do trabalho docente. Daí decorre uma educação desumanizadora e mecanista, que olvida a idiosincrasia (de docentes, estudantes ou ambientes) no seio da pluralidade.

Tomando como ponto de partida a breve retrospectiva referente aos pensamentos que sobre a educação, enquanto área presente na vida humana, se vão afirmando ou contrariando, ao longo do tempo, bem como a compilação de alguns estudos recentes sobre tal temática, propomo-nos, doravante, a uma outra tarefa. Aquele será, pois, o mote, para que explicitemos uns quantos princípios que cremos fundamentais para a educação. Localizando-a, com precisão, no espaço escolar, na interação entre agentes vários, nos processos de ensino e de aprendizagem, nas decisões pedagógico-curriculares ou sociais.

### 3. Para uma educação com futuro ...

Qualquer exercício de prospetiva talvez se possa encarar como uma reflexão utópica sobre o assunto em discussão.

Ainda assim, nas linhas a seguir, decidimos apresentar alternativas, sugestões apenas, que nos parecem fazer sentido sobretudo face a um futuro que não tarda é presente. Não são princípios ou pensamentos inéditos, mas são ideias que, após a análise conceptual anterior, sentimos necessidade de enumerar e sobre as mesmas ponderar. Neste caso, optamos por partilhar tal ponderação.



1. *Uma educação com futuro é intertemporal.* Pela História da Educação (em particular, da educação formal), facilmente se reconhece que as instituições e as práticas escolares são resultado de uma interação muito significativa com as macroestruturas sociais, os contextos culturais ou as condições físicas e tecnológicas disponíveis em certa época (Kemmis & Edwards-Groves, 2018).

Contudo, tal não pode ser sinónimo de uma conceção das dinâmicas escolares como um reflexo exclusivo e linear da sociedade presente, dos seus valores ou enquadramentos ontológicos e epistemológicos. Na verdade, constatar a articulação dos dois elementos é, de alguma forma, compreender o modo como mutuamente se influem, num processo contínuo e bidirecional.

Cremos, então, que a educação não será condicionada somente pelas especificidades do seu tempo histórico, pois isso tenderia a significar certa passividade e conformismo das organizações escolares e dos seus agentes, instrumentalizados com base em correntes de pensamento que perpassam a experiência humana. Mais ainda, a escola ultrapassa a mera resolução de problemas sociais, apartando-se de uma lógica de *remendo educativo* ou de *engenharia social pela mediação*.

Assim, partindo de um outro prisma, olhamos a educação e os processos escolares como exemplos de um intercâmbio entre tempos diferentes, no que diz respeito a desafios emergentes, pressões com origens várias ou marcas de certo desenvolvimento. Ou seja, fará sentido (re)conceptualizar a educação como uma vivência cultural, afetiva, social e epistemológica ocasionada com foco na formação ampla dos sujeitos e das comunidades e não, apenas, como preparação para um futuro que, em parte, é desconhecido e imprevisível (Biesta, 2013).

Apesar desse último ponto mencionado, e sem que se assuma uma perspetiva romântica, é imprescindível tomar a escolaridade como potencialmente promotora de mudança, como esteio da utopia para se pensar um futuro melhor, como clarificadora de uma realidade que não é pré-adquirida ou imutável, antes resultado de constantes processos de construção e renovação (Gimeno Sacristán, 2011).

2. *Uma educação com futuro é para o mundo.* Na atualidade, porventura por razões várias, como a prevalência das redes sociais ou o intensificar da competitividade entre indivíduos, o 'outro' parece surgir, constantemente, como ameaça ou antagónico. A nível mais amplo, emergem correntes de pensamento *isolacionistas* que rejeitam o diálogo à escala transnacional em detrimento de um nacionalismo protecionista (Duggan, 2019; Giroux, 2020).

No domínio da educação, afirmam-se posições que visam remetê-la sobretudo para a esfera privada, ignorando as suas implicações e interações com a esfera pública. Tais perspetivas – evidentes, por exemplo, pelo crescimento do ensino doméstico

ou pela despolitização da discussão curricular e pedagógica – fazem sobressair, essencialmente, uma conceção técnica da instrução (Torres Santomé, 2017).

Mas esse caminho não é, acreditamos, sustentável. Por um lado, porque ignora as inevitáveis relações entre a educação e outras estruturas, nomeadamente políticas, económicas, culturais. Por outro lado, porque os desafios sociais, presentes e futuros, exigem cidadãos conscientes, sendo a ação dos sistemas educativos fundamental nesse sentido, pois passível de potenciar um saber cosmopolita não dogmático.

Parece-nos importante, por conseguinte, que em pleno século XXI se recupere uma educação para o mundo, pela qual as aprendizagens resultam da interatividade entre a consciencialização da realidade à escala planetária e o desenvolvimento de competências individuais de pensamento esclarecido e crítico (Nussbaum, 2012). E que não circunscreva a formação cultural a determinado estereótipo ou perfil. O conhecimento tem, por isso, de sustentar-se na diversidade, testemunhada pela multiplicidade de expressões simbólicas provenientes de diferentes lugares e contextos sociais. E, assim, mediar a transcendência geográfica e cronológica dos estudantes, essencial para que se elabore paulatinamente um comprometimento individual à escala global, por sua vez indispensável para a compreensão e resolução de problemas maiores, de todos, como o aquecimento global ou o desrespeito pelos direitos humanos.

Uma educação com futuro terá de se fundamentar em dinâmicas e enquadramentos curriculares que mitigam fronteiras terrestres e que facilitam a consciencialização face a um mundo real que é feito de muitos outros tão iguais a cada um.

*3. Uma educação com futuro enforma-se em conhecimento(s).* Subscrevemos, a este propósito, um entendimento amplo do conceito de conhecimento, associado à ideia de globalidade da cultura e, por isso, relacionado com diferentes domínios, como os de conteúdo, os atitudinais, os comportamentais, os estéticos e os éticos. Assim, à semelhança do pensamento de Giroux (2020) e Nussbaum (2012), parecem-nos estranhas aquelas perspetivas que, de uma forma ou de outra, querem hierarquizar as componentes disciplinares, usando justificações que se sustentam numa canonização da tradição escolar ou que resvalam para uma noção utilitarista do conhecimento e da formação.

A educação terá de valorizar a complementaridade entre as disciplinas científicas e artísticas e, ainda, as tradições culturais distintas como condição necessária para a construção do conhecimento por qualquer pessoa. Pois deste modo, pela mobilização de saberes vários, às vezes complementares, outras vezes contraditórios, pode proporcionar-se uma real maturação intelectual, social e afetiva. Aquela que contempla a multiperspetiva, a criticidade, a ponderação e o reconhecimento da pluralidade.

É na escola, de facto, que o acesso ao conhecimento se pode democratizar junto de qualquer grupo populacional. Aliás, e como explica Gimeno Sacristán (2011), ali, sob a forma de interações didáticas, por exemplo, cada estudante tem a possibilidade

de ampliar os seus saberes prévios, nomeadamente pela aprendizagem de outros que tantas vezes provêm de contextos históricos e/ou geográficos distintos.

Sem aquele espaço/tempo específico, o conhecimento derivaria, sobretudo, de uma experimentação individual, ou seja, de uma exploração não orientada de fontes de informação várias, como jornais, livros, *internet*, o 'outro', porventura incapaz de favorecer uma mais completa formação cultural e cientificamente sustentada.

De alguma forma, torna-se indiscutível que a educação, para se perpetuar como uma dinâmica social e humanamente relevante, terá de continuar a concretizar-se como aprendizagem de conhecimento proveniente das distintas áreas de intervenção, discussão e investigação. Aprendizagem que pode ser mais do que memorização, do que uma ação técnica irrefletida, ou do que a circunscrição a áreas do saber assumidas como mais relevantes.

Uma educação com futuro contempla, assim, saberes variados e que facilitam a compreensão, crítica e intervenção sobre os fenómenos sociais, humanos e naturais de qualquer quotidiano (presente ou futuro), bem como a imaginação de novos sentidos e significados. Porque contribui, por tal, para a indagação intelectual e curiosa, que acicata, ainda, novas aprendizagens e a construção de outros conhecimentos.

4. *Uma educação com futuro é humanista, singular e libertadora.* Desde a Antiguidade Clássica emerge o binómio no âmbito educativo: um foco no desenvolvimento humano, correspondente à *paideia*, ou uma centralidade maior numa formação pessoal útil e linearmente aplicável no quotidiano (Kemmis & Edwards-Groves, 2018). Aparentemente, os contemporâneos sistemas educativos continuam a vivenciar essa tensão latente entre as duas tradições.

Em certa medida, aquela segunda perspetiva tem adquirido maior representatividade no ideário social comum sobre a escola e as suas principais finalidades (Duggan, 2019). Prevalece, então, uma certa normatividade que mitiga estruturas curriculares variáveis e plurais. Neste domínio, ideias relacionadas com hierarquização e uniformização curricular corroboram um enquadramento extra-escolar que, por via de indicações burocrático-prescritivas ou de regulações pós-burocráticas, diminui a agência pedagógico-curricular das organizações e dos agentes educativos (Lima, 2019). Por conseguinte, afirmam-se meios de padronização das matrizes curriculares, dos saberes a aprender, das estratégias didáticas a considerar e, em última instância, das identidades a valorizar (Torres Santomé, 2017).

Contudo, a ação educativa pode emergir como uma (re)consciencialização singular de cada sujeito, numa dialética entre a humanidade individual e a alteridade indispensável em qualquer sociedade.

Nesse processo humanizador, todos os sujeitos envolvidos veem reconhecida a sua dignidade e identidade, a diversidade tolerante como oposição à uniformização, a

itinerância ao invés da hegemonia e da utilidade curricular, a pluralidade de conceitos e práticas substituta da intransigência normativa.

Assim, uma educação com futuro terá de se *descanonizar*, e centralizar a reflexão e a ação nas periferias que parecem ser cada escola e cada um dos professores e alunos. E por aí se reafirma um desiderato essencial da escola: a humanização de cada um dos seus intervenientes, pelo reconhecimento da sua singularidade e de uma vivência contextual que é, essencialmente, uma experiência e prática de liberdade (Peters, 1977 Biesta, 2013).

Contrariar essas premissas implica desenhar uma educação futura (e, por isso, uma sociedade futura) mais instrutiva e técnico-conceptual, subserviente de interesses externos à escola, capaz de agrilhoar professores e alunos e de ignorar idiosincrasias de uns e outros.

5. *Uma educação com futuro funda-se nas práticas e valores democráticos.* Recuperando a história recente de Portugal, sublinha-se que, após 1974, diferentes movimentos sociais e cívicos quiseram que a escola se assumisse como um elemento estruturante para a *democratização da democracia*.

Em certo sentido, tal foi conseguido. O acesso à educação básica, no contexto português, cresceu de forma muito significativa, com taxas de escolarização especialmente elevadas. Porém, essa democratização do acesso nem sempre correspondeu à democratização do sucesso (Magalhães, 2016).

Com efeito, o abandono escolar, a taxa de retenção ou a formulação de vias alternativas, e simbolicamente menos relevantes, são exemplos ilustrativos de que continua a ser premente um trabalho sistematizado e promotor do sucesso de todos, independentemente de contextos económicos, sociais, culturais ou étnicos.

Num outro sentido, essa democratização nem sempre alcançou, ainda, o domínio pedagógico. Como discutimos já, as dinâmicas didáticas e as aprendizagens curriculares distanciam-se, não raras vezes, dos saberes e das vivências sociais e culturais provenientes dos contextos não-escolares, limitando-se as potencialidades do envolvimento e da participação social. Depois, a implicação das crianças e dos jovens, como agentes decisórios sobre a sua experiência curricular, tende a mostrar-se particularmente reduzida (Duarte, 2020).

Por isso, urge, em nosso entender, (re)criar formas de pensar e viver a escola fundadas em práticas e valores democráticos, como a tolerância, a paz, a não-violência, ou outros. Cumprindo-se, pois, aquele projeto utópico que é a educação (Gimeno Sacristán, 2011).

Se o propósito é desenvolver um trabalho continuado em prol de sociedades democraticamente consistentes, será indispensável que as escolas se envolvam nesse

processo, porquanto, pela experiência formativa, podem contribuir para a construção de tal futuro (que ainda é presente, também) (Biesta, 2013).

Deste modo, uma educação com futuro assume essa responsabilidade de estruturação e manutenção de qualquer matriz democrática.

#### 4. Consideração finais

Com este texto, procuramos, de certa forma, contribuir para a já duradoura reflexão sobre a educação, numa redação que colocou em diálogo passado, presente e horizontes de futuro.

Afastamo-nos de perspectivas mais lineares ou diretivas. Recorrendo à racionalidade de Bobbitt (1918), poderíamos ter desenvolvido uma análise sobre as condições *deficitárias* das sociedades presentes ou sobre as necessidades laborais do futuro e, depois, sugerir formas de se agir educativamente. Todavia não o tomamos como suficiente, dado o hibridismo e a complexidade do tempo presente, com indiscutíveis influências nos sistemas educativos (Doll Jr., 1993; Bauman, 2016).

Antes optamos por encarar a educação como uma esfera social de interação constante com as demais áreas da vida humana (Gimeno Sacristán, 2011; Duggan, 2019; Giroux, 2020). Ou, por outras palavras, como um espaço/tempo no qual intervêm múltiplos elementos, fundamentais à formação holística de cada um e à sua integração num certo contexto. Essa premissa obrigou-nos a fundamentar a nossa racionalidade na relevante democraticidade contemporânea (Fitz & Nikolaidis, 2019), na rejeição de lógicas excludentes ou de diminuição do valor de cada um dos agentes educativos (Hestholm & Jobst, 2019) e na valorização da coexistência pacífica de distintas culturas (Takayama, 2018; Proctor, 2020).

Por conseguinte, assumimos que a educação se desenvolve num sentido trípico de respeito pela singularidade de cada estudante, de promoção da sua integração sociocultural e de mudança potencial das realidades contemporâneas (Biesta, 2013).

Aquela formulação de cinco princípios (que não se pretendem os únicos possíveis) refletiu, então, os nossos contributos, para uma discussão que se vislumbra como ampla e diversa, decorrentes de uma análise comprometida com o presente e, simultaneamente, de um exercício de imaginação face ao futuro.

Não serão intenções normativas, nem padrões de qualidade universais, mas conceções que, no nosso entender, poderão tomar-se como significativas para que os sistemas de ensino e as dinâmicas educativas se vão consolidando como estruturantes nas sociedades do nosso tempo, e dos tempos que hão de vir.

**Notas:**

<sup>1</sup> De ressaltar que o próprio documento da UNESCO, intitulado “Humanistic futures of learning” (2020), alude, logo na introdução, a tais aspetos, sublinhando a sua transversalidade na contemporaneidade.

<sup>2</sup> No relatório anual do CNE (2020), afirma-se que as escolas têm um papel essencial num “presente inquieto e perigoso” e face a “um futuro que temos de saber imaginar e construir”.

**Referências**

- Bauman, Z. (2016). Education in Liquid Modernity. In A. Darder, P. Mayo & J. Paraskeva (Eds.), *The international critical pedagogy reader* (pp. 109-117). Taylor & Francis.
- Biesta, G. (2013). *The Beautiful Risk of Education*. Routledge.
- Bobbitt, F. (1918). *The Curriculum*. Houghton Mifflin.
- Chapman, A. & Haydn, T. (2020). Editorial: History education in changing and challenging times. *History Education Research Journal*, 17(1), 1-3.
- Cotesta, V. (2019). Civilizations for global society. *Glocalism: journal of culture, politics and innovation*, 1, 1-23.
- Doll Jr., W. (1993). *A postmodern perspective on curriculum*. Teachers College Press.
- Duarte, P. (2020). *A escola como espaço de construção da cidadania: contributos do currículo para a educação para a cidadania em contexto escolar*. Tese de doutoramento. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Duggan, S. (2019). *Education Policy, Digital Disruption and the Future of Work*. Palgrave Macmillan.
- Fitz, J. & Nikolaidis, A. (2019). A democratic critique of scripted curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 1-29.
- Gimeno Sacristán, J. (2011). *Educar y convivir en la cultura global: las exigencias de la ciudadanía* (3.ª ed.). Morata.
- Giroux, H. (2020). *On Critical Pedagogy*. Bloomsbury Publishing.
- Hestholm, G. & Jobst, S. (2019). Educable or not?: teacher’s alternatives when connecting curriculum to pupils. *Journal of Curriculum Studies*, 1-16.
- Kemmis, S. & Edwards-Groves, C. (2018). *Understanding Education: History, Politics and Practice*. Springer.
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P. & Bristol, L. (2014). *Changing practices, changing education*. Springer.
- Lima, L. (2019). Uma pedagogia contra o outro? Competitividade e emulação. *Educação & Sociedade*, 1-18.
- Magalhães, J. (2016). Instituição Educativa e Perfis Escolares (séc. XVIII-XX). In A. Reis, M. Ferro & R. Sousa (Orgs.), *A Educação no Tear da História: Memória, Formação e Práticas Educativas* (pp. 15-24). Paco Editorial.
- Nussbaum, M. (2012). *Not for profit: why democracy needs the humanities*. Princeton University Press.

- Peters, R. (1977). *Education and the education of teachers*. Routledge & Kegan Paul.
- Priestley, M. & Philippou, S. (2018). Curriculum making as social practice: complex webs of enactment. *The Curriculum Journal*, 151-158.
- Proctor, H. (2020). Curriculum, History, and "Progress". In T. Fitzgerald (Ed.), *Handbook of Historical Studies in Education: Debates, Tensions, and Directions* (pp. 439-452). Springer.
- Rombalski, A. (2020). I believe that we will win! Learning from youth activist pedagogies. *Curriculum Inquiry*, 28-53.
- Spector, H. (2019). Bureaucratization, education and the meanings of responsibility. *Curriculum Inquiry*, 1-18.
- Takayama, K. (2018). How to mess with PISA: Learning from Japanese kokugo curriculum experts. *Curriculum Inquiry*, 220-237.
- Torres Santomé, J. (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Morata.

**Pedro Duarte**

Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto

Email: pedropereira@ese.ipp.pt

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3048-6959>

**Ana Isabel Moreira**

Centro de Investigação Transdisciplinar «Cultura, Espaço e Memória» –

Universidade do Porto

Email: ana\_m0reira@hotmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6757-8005>

**Correspondência**

Pedro Duarte

Rua Dr. Roberto Frias, 602 4200-465 | Porto - Portugal

Data de submissão: Março 2021

Data de avaliação: Abril 2021

Data de publicação: Novembro 2021