

A primeira escola: instrução para a competição ou educação para a interação?

PASCAL PAULUS

pascalpaulus@zoho.com

<http://pascalpaulus.weebly.com>

Resumo

Irei tecer alguns comentários sobre três aspetos que me parecem importantes abordar, quando falamos do papel reservada para a escola primária humanista, comprometida com uma ética cosmopolita: a ação do docente, o trabalho do generalista e a clarificação acerca da diferenciação. São breves comentários para argumentar que a primeira escola é mais necessária do que nunca; não aquela instituição de sucesso para uns e nociva para muitos, mas aquela que pode contribuir para garantir o desenvolvimento sustentável no planeta.

Palavras-chave:

Escola primária, monodocência, diferenciação, pluralismo.

Abstract

I bring in three aspects that I think are important to address when we think about the role reserved for the humanistic elementary school, committed to a cosmopolitan ethic: teacher action, the work of the generalist, and clarification about differentiation. These are brief comments to argue that the primary school is more necessary than ever; not the successful institution for some and harmful for many, but the one that can contribute to guarantee the sustainable development on our planet.

Key concepts:

Primary school, generalist teacher, differentiation, pluralism

Três ciclos educativos e um preâmbulo

A herança coletiva da humanidade que consiste no conhecimento adquirido, fez, há já muito, crescer a vontade de desenvolver uma educação formal, para apoiar todos que aprendem. O velho sonho de Comenio tinha este cariz humanista: como fazer para que absolutamente todo o conhecimento esteja ao alcance de absolutamente todos? Era a sua obsessão.

Comenio imaginava o seu projeto de educação formal através de sucessivos ciclos educativos. Ao primeiro, de 6 anos, referia como o ciclo da escola materna, com a mãe. Iniciava então um segundo ciclo de seis anos de escola na língua da criança, seguido de mais seis anos de escola na língua da ciência. Estes primeiros dezoito anos seriam os necessários para todos se apropriarem de todo o conhecimento. Era a proposta da escola universal. A esta escola universal seguia outra, de pelo menos quatro anos, para segurar os estudos profissionais.

Todos sabemos como a contra-reforma, primeiro, os detentores do poder, depois, contrapõem uma proposta bem menos universal a este sonho generoso. Separam-se quem é autorizado de se apropriar de mais conhecimento dos outros, a quem não lhes convém saber tudo, como afirmava Demia (1681), falando em 1666 para os notáveis da cidade de Lyon. Para Demia, e para outros, daí em diante, o acesso ao conhecimento não é universal, mas determinado pelo lugar que as pessoas ocupam na sociedade. Entretanto, Lasalle (1838 [1706])

deixa instruções muito precisas de como o conhecimento autorizado deve ser instruído.

Ao longo dos últimos duzentos anos, o ensino e a instrução alojaram-se cada vez mais na instituição escola, tornando-se assim as vertentes mais visíveis da educação formal. Como Foucault (2009 [1975]) nos mostrou, esta instituição integra as cinco instituições organizadoras do Estado Nação. Com ela, lembra-nos Dewey (1916), o cosmopolitismo deu lugar ao nacionalismo. Deixou-se a visão de educar a pessoa como ser humano, passando a ser a finalidade do ensino escolar, a formação do cidadão de um determinado território definido por fronteiras. Não é demais lembrar que estas fronteiras são marcas artificiais, cicatrizes da história, como dizia Bidault (Jacquard, 1983).

A primeira escola ocupa hoje tipicamente um ciclo de 6 anos, com algumas particularidades consoante o país¹.

Segundo o Banco Mundial, havia em 2014 aproximadamente 85 milhões de docentes no mundo e entre eles, um terço são docentes do ensino primário. Trata-se de um dos maiores grupos profissionais ao nível mundial.

Contudo, hoje, o sonho de Comenio transformou-se em pesadelo

¹ A Classificação Internacional Tipo da Educação (CITE) 1: Nível de ensino obrigatório em todos os países e que tem normalmente uma duração de 5 a 6 anos. Em Portugal, corresponde aos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico. (Fonte: Eurydice).

para muitas crianças.

Em 2014, 91% da população mundial das crianças entre 5 e 11 anos, está na escola primária. Uma rápida revisão da literatura, em muitos pontos do globo, revela estudos acerca de crianças infelizes e que sofrem por estarem na escola. Há uma abundante investigação acerca das dificuldades de relacionamento entre docentes e escolares, de desencontros entre a curiosidade que as crianças mostram e a educação proporcionada e que em muitos casos não passa de instrução.

Um quarto de quem começou o ensino secundário sofre da miopia dos adultos que confundem conhecimento com saber escolar, e desaparecem da escola antes de acabar o 9º ano.

Entretanto continua a haver ainda 60 milhões crianças (9%) que sofrem por não ter acesso à primeira escola².

As fronteiras entre os países com primeira escola generalizada encarceraram as crianças no currículo que estas, dentro do território em que se situam, lhes fazem percorrer. Inúmeros conflitos armados entre os Estados-Nação em todos os continentes, desde os fins do século XIX até hoje, estreitaram gradualmente o conceito de educação do cidadão nacional, para chegar a uma espécie de cartilha de ensinamentos de educação cívica local, tornando estranhos, exóticos, ameaçadores todos e todas que tiveram uma educação cívica em outro local, além-fronteira.

Convém lembrar que a aprendizagem é, na sua essência, a capacida-

de inata de aprender. Ela é auxiliada por educação formal e não formal. A escola e quem a instalou nos Estados-nação levou-nos a um engano conceptual, induzindo-nos que a aprendizagem é o resultado do ensino, como se tratasse de uma situação de causa-efeito.

No mundo de hoje, com ou sem escola, a disponibilização do conhecimento, herança da humanidade, tornou-se tecnologicamente mais fácil. Mas no mundo de hoje, a disponibilização de ferramentas tecnológicas, a quem foi instruído para cultivar uma visão local, tornou o conhecimento, herança da humanidade, extremamente manipulável. Não é preciso muito tempo para observar como às vezes é difícil distinguir ciência refletida de dogma assumido. Mais preocupante é a constatação de como existe um nevoeiro denso, provocado por afirmações pessoais opinativas, muitas vezes baseadas em boatos, que ofuscam a informação proveniente de fontes credíveis e verificáveis.

Com estas premissas, irei tecer alguns comentários sobre três aspetos que me parecem importantes abordar, quando falamos do papel reservada para a escola primária humanista, comprometida com uma ética cosmopolita: a ação do docente, o trabalho do generalista e a clarificação acerca da diferenciação. São breves comentários para argumentar que a primeira escola é mais necessária do que nunca; não aquela instituição de sucesso para uns e nociva para muitos, mas aquela que pode contribuir para garantir o desenvolvimento susten-

² Dados da Unicef e Our World in Data.

tável no planeta.

A ação do docente: instruir ou comunicar?

Que papel é que o docente se atribui na primeira escola? Encara o seu trabalho como um ato de apoio a quem está a aprender, ou como um ato de restrição, limitando ao que se é autorizado de aprender? Falamos de um docente induzido à instrução ou preparado para educação, para guiar o projeto de aprendizagem do outro, ou seja, para ser pedagogo?

O papel do docente é o de “maquilhador”, para facilitar a história única (Adichie, 2009) ou de provocar a reflexão, para facilitar o pensamento divergente?

A *função* do docente é clara, pelo menos no ensino publico ou reconhecido, e que adota um currículo nacional. Delega-se, no docente, a função de representação do estado. Mas qual é o seu papel? Tem o docente o papel de ajudar a fazer a conexão entre experiência e conhecimento? Quer-se que o docente ajude as crianças para se formar uma visão holística e plural das coisas? Ou deve o docente se arrojar a tarefa de apoiar as crianças a desenvolver aquele olhar seletivo e de construção da história única?

A *praxis* revela-nos uma gramática da escolarização que desde há muito se tornou uma gramática normativa e não comparada. São muitos os autores que o evidenciam³. Desta gramática normalizadora

consta, por exemplo, a premissa que as crianças devem ser organizadas em *cohortes* de instruendos, agrupadas conforme o ano de nascimento. Consideram-se equiparadas as crianças que nasceram no início do ano com as que nasceram no fim do ano, mesmo se, entre elas, diferem mais do que o tempo total da gestação. E a estas crianças é-lhes servido um menu de prato único. A simples ideia de que o papel do docente consiste em apoiar quem está a aprender é ofuscada pela norma de instruir de forma igual quem está no *cohorte*. As capacidades de cada um não são tomadas em conta, a não ser para dar uma explicação quando a instrução programada falha.

No caso português, nas escolas, há quem olha para o 1º ciclo do ensino primário como sendo a transição entre a monodocência do pré-escolar e o ensino por disciplinas que segue.

É tentador para um governo central e que centraliza definir que estes anos de transição são de formalização da apropriação de técnicas: a técnica de leitura, a técnica de escrita, a técnica de cálculo aritmético. O resto serve só para efeitos de ancoragem momentânea, de *imagem de Epinal*.

Para quem governa, é complicado, talvez inadequado, sugerir sequer uma interação *com* em vez de uma ação *sobre*. Complicado, porque vai contra as rotinas e as crenças instaladas de que a aprendizagem decorre da educação, que a educação é sinónimo de ensino e que a escola é o lugar onde se ensina. Complicado ainda, porque esta sugestão choca com uma outra ideia generalizada que confunde autori-

³ Ver Tyack, Tobin, Cuban, Barroso, Meirieu, Van Zanten, Dubet, entre outros.

dade com autoritarismo, ou com hierarquia, e fica longe da raiz *autor*, que associa autoria e autoridade. Complicado, por fim, porque a indústria do material didático, e sobretudo a indústria privada do livro, encontrou no manual escolar um nicho de mercado altamente lucrativo, facilmente financiado com dinheiros públicos. Sem refletir sobre o que isto significa em termos de empobrecimento pedagógico, são muitos os políticos e os partidos políticos que se vangloriam terem ajudado as famílias quando canalizam verbas do erário da educação para os editores de manuais. Disfarçado sob o argumento de contribuir para uma maior equidade, servem uma economia de produção de história única. Para quem associa acriticamente o currículo nacional com leituras locais da realidade, a equidade parece consistir em garantir o acesso de todos ao conteúdo da história única, mesmo se já não constante de um só título de livro.

O Estado-nação a par com uma sociedade civil pouco reflexiva, para o que a escola da instrução contribuiu, reforçam-se mutuamente. No paradigma da instrução, as crianças na primeira escola dificilmente vivem cosmopolitismo e pluralismo no ato, porque são sujeitos-objeto da transposição didática do docente. Só uma minoria da sociedade civil entende o perigo desta pouco refletida construção da história única, repetida em cada um dos cantos definidos pelas fronteiras do acaso da história. Esta minoria sugere que o paradigma educacional da comunicação torne possível retomar o caminho da aprendizagem como projeto de vida de cada um, em diálogo com os projetos de vida de cada outro.

Não existe, ao meu ver, uma linha diacrónica quando observamos os paradigmas da educação. Existem linhas de trabalho sincrónicas, que não são paralelas. Ou seja, as linhas cruzam-se e encontram-se no local que se tornou por excelência o espaço-tempo onde interligar a experiência de cada um com o conhecimento legado a todos. Ao Poder, seja ele político em determinadas épocas, seja ele financeiro em todas as épocas, serviu e serve a linha de trabalho que fortalece a instrução. Ao trabalho político e da sociedade civil em prol do pluralismo e de uma ética cosmopolita, serve a linha de educacional que conceptualiza o diálogo e a interação. Esta linha de trabalho, baseada no paradigma da comunicação revela-se útil e necessário entre os profissionais da educação. Para quem repensa a profissão, a aprendizagem dialogada entre adultos e crianças parece ter ganho contornos de desminagem e de limpeza de detritos deixados por uma agenda dominada, há muito, pelo paradigma da instrução.

Para que a aprendizagem dialogada com crianças pequenas tenha espaço onde se implementar, pelo menos dois aspetos necessitam de reflexão. O primeiro incide sobre o trabalho do docente na primeira escola. O segundo incide sobre a abordagem da própria relação social em situação de educação formal.

Docente na primeira escola: especialista menor ou generalista especializado?

Quando observamos a proposta de vários ciclos de escola feita por Comenio, podemos procurar entendê-la contextualizada na época em que ela foi escrita. Os ciclos permitem uma gradual complexificação. Comenio recorre muito às suas observações da natureza para, no fundo, sugerir o que, alguns séculos mais tarde, iriam teorizar investigadores na área da psicologia, como foi o caso de Vigotsky e Bruner: as crianças aprendem através da reconceptualização, num campo de tensão entre a zona de desenvolvimento próxima e a zona de desenvolvimento real.

Comenio insistia - numa época em que a língua da ciência e da escola era o latim - que não podia haver aprendizagem, se os mestres não falassem a língua da criança. Por isso insistia que as escolas dispusessem de uma tipografia para editar os textos de apoio necessários, por isso também, ele próprio investiu no seu *Orbis Pictus*, no qual conta o mundo simultaneamente em Latim e na língua materna. Terá nisso seguidores até nos percursos da Escola Nova, entre eles o pedagogo neerlandês Ligthart.

Não estava no horizonte de Comenio, no seu tempo, perceber a importância do diálogo entre pares. Contudo, podemos interpretar a afirmação factual como metáfora: para que a criança possa aprender, é preciso linguagem, entendimento e confronto. Hoje sabemos, pelo trabalho de investigadores de diferentes ramos das ciências humanas, como a aprendizagem, ou seja, a ligação entre a experiência pessoal

e o conhecimento, requer um espaço-tempo cultural de alto nível no qual o diálogo prevalece.

Ainda como metáfora, entendemos que a língua da criança é a língua que expressa as hipóteses e as observações pré- ou proto-científicas. É a língua da constante reformulação, do interligar de experiências que vão ocorrendo em espaços de tempo ainda curtos e interligadas. Se aceitarmos que o trabalho do pedagogo é de conduzir a criança no seu projeto de aprendizagem, então inferimos que esta figura de referência deva estar presente em permanência, para ajudar cada uma das crianças que foram colocadas no grupo sob a sua tutela a interagir com cada outra.

Como atrás referido, o Banco Mundial estima existirem no mundo cerca de vinte e nove milhões professores na primeira escola. Vinte e nove milhões docentes que, na sua larga maioria, são o único adulto responsável para o grupo de crianças que acompanham. É esta a especificidade que caracteriza o maior grupo de docentes. São mais os docentes em monodocência que todos os docentes de matemática, ou de ciências, muito mais do que cada um dos grupos de docentes da língua franca do território onde a escola se situe.

Recolhendo informações de um número muito mais modesto de países, os estudos Eurydice caracterizam a parte escolarizada da educação em três momentos bem distintos: a escola primária, a escola secundária e a escola terceira. Mais na segunda do que na primeira

escola, fala-se de um ciclo inferior e um ciclo superior. Não é estranho a esta interpretação o facto que em muitos países os escolares são encaminhados para variantes da escola generalista ou vocacional a partir do nono ano escolaridade. Mas a primeira escola é sem sombra de dúvida generalista, com lugar para todos, como sugeria Comenio.

Uma tentativa de visualizar algumas correlações entre o sucesso educativo das crianças e o trabalho dos docentes da primeira escola (Paulus, 2008) deixa um conjunto de interrogações. Parece haver uma correlação positiva entre o trabalho em monodocência e uma aprendizagem bem sucedida, mas esta observação por si só não é suficiente. Jogam também fatores de formação inicial dos docentes. A formação que não tem carácter universitária mas politécnica parece abonar o sucesso das crianças na escola. A combinação de trabalho prático e de estágio acompanhado pela escola politécnica em associação com estudos universitários parece também abonar, bem como a seleção criteriosa de quem inicia os estudos para ser docente na primeira escola. Joga por fim, a reflexividade dos profissionais da educação.

Aliás a reflexividade dos docentes em relação a sua profissão é, desde longa data, uma preocupação. Já em 1722, mesmo antes da generalização do paradigma da instrução baseado na transposição didática, Mestre Manoel Figueiredo de Andrade avisa no seu livro *Nova*

Escola para Aprender a ler, escrever e contar, oferecida A' Augusta Magestade do Senhor Dom João V, Rey de Portugal:

O uulgar exordio com que ensinaõ a ler os Mestres, he principiando a dar a conhecer ao menino as vinte e uma letras do Abcedario , das quaes se compoem as syllabas , naõ só de todo o nosso Idioma , mas as de outras muitas naçoens do Mundo, que usam do Abcedario da lingua Latina , e logo passaõ ás cartas de Ba e Bam, e dahi a nomes, oraçoens, e varias escritas, como sentenças , e feitos. E mostra experiencia , como melhor mestra de todo o especulativo das sciencias que de todo este trabalho , ficão os meninos quasi com a mesma ignorancia com que principiáram ; porque o mayor fruto , que tiraõ desta doutrina , he o conhecimento das letras, e soletrarem os nomes sem os proferirem inteiros ; e assim os que nesta forma chegaõ ao fim pertendido de saberem ler , o devem mais á sua habilidade , do que á diligencia dos Mestres que os ensinaõ por este dilatado caminho , penoso aos principiantes que o investigam , e ignoraõ outro por lhes naõ ser mostrado ...

Entretanto, em quase todos os sistemas de ensino, as crianças são pressupostas fazerem a mesma coisa, em horários rígidos, também na primeira escola. A fragmentação do conhecimento em pedaços de saber escolar provoca danos colaterais. Demasiadas vezes, a escola básica imita os estabelecimentos do ensino superior que, desde as

primeiras universidades, organizam o conhecimento em áreas especializadas de estudo.

Esta imitação induz à ideia peregrina de que a monodocência, no início da escola básica não é mais do que uma docência da língua materna e da matemática feita por uma pessoa só, uma espécie de especialista menor. Os restantes assuntos ensinados são delegados para segundo plano. Um professor-faz-tudo significa a mera contenção de custos. A fragmentação está sempre associada ao paradigma da instrução. As escolas normais onde os docentes da escola primária eram preparados, antes da generalização do ensino superior não universitário ou politécnico, treinavam os estudantes para os planos de aula precisos, em blocos separados, centrados sobre língua, matemática, estudo do meio, desdobrado em geografia, história ou ciências naturais na 3ª fase ou 2º ciclo, e expressões.

A mitigação do trabalho escolar alavanca a aceitação de que as crianças, por não produzirem todos ao mesmo ritmo, terão que fazer trabalhos de casa. Esta forma de atuar sobrecarrega em primeiro lugar aqueles que, por terem mais dúvidas ou hesitações, deveriam mais poder contar com o docente, para se segurar; quando o pedagogo lhes é mais necessário, ele não está fisicamente disponível. A escola da instrução, a escola da atomização do conhecimento, não requer docentes reflexivos. Contenta-se com especialistas menores, até consente com - e às vezes encoraja mesmo - a introdução de um es-

pecialista menor híbrido, com um pouco de monodocência e um pouco de ensino por disciplinas à mistura.

São relativamente recentes as propostas de abordagem holística e integrada da aprendizagem das crianças na primeira escola. Tanto para a educação pré-escolar, para a qual, em Portugal, a recente reformulação das orientações reforça a abordagem integrada, como para a primeira escola, a investigação revela a natureza sociohistórica e -cultural da aprendizagem. Esta clarificação leva ao entendimento que, para acompanhar a aprendizagem das crianças mais novas, os docentes devem encarar a apropriação das ferramentas básicas como uma apropriação no ato de o fazer. A este respeito Vergnaud (1996) fala da elaboração de teoremas-em-ato. A sintaxe de uma forma escolar de relações sociais entre sujeitos-autor (Paulus, 2013) enquadra este trabalho de aprendizagem e coloca, para a primeira escola, a exigência de docentes generalistas altamente especializados na abordagem integrada do desenvolvimento curricular, como podemos facilmente perceber com pedagogos como Sérgio Niza (Marcelino, Nóvoa e Ramos do Ó, 2012) ou Fernand Oury (Vasquez & Oury, 1967).

É neste contexto que me parece necessário perceber o isomorfismo nas abordagens de trabalho, desde a primeira escola até a escola de formação inicial de docentes (quando iremos evoluir de *formação*

para *educação*, como no inglês, onde *inicial teacher training* passou a ser *inicial teacher education* ?).

Não é difícil constatar que existe um isomorfismo alargado no que se refere ao paradigma da instrução. Encontramos a sintaxe da forma escolar de relações sociais com sujeitos-objeto de modo consistente em todo o sistema educativo. Não encontramos este mesmo isomorfismo de modo consistente no sistema educativo no que se refere à forma escolar de relações sociais entre sujeitos-autor.

O isomorfismo no trabalho educativo, da escola de formação inicial de docentes, com estudantes co-autores do seu projeto de aprendizagem, reforçando o trabalho inter- e transdisciplinar, e da primeira escola, entendendo a educação formal como suporte aos projetos de aprendizagem das crianças que nela se encontram, é certamente um assunto chave para evoluir de uma instrução de especialistas menores para a preparação de docentes especializados para serem generalistas.

A conceptualização de uma educação que sustenta e orienta os projetos de aprendizagem facilita a compreensão do papel do docente no paradigma da comunicação. Facilita também a compreensão do conceito de diferenciação pedagógico sob uma lente pluralista.

Todos para um, cada um por si, ou todos com todos?

Para fazer evoluir a educação na primeira escola, e deixar de a ver como a escola onde só se ensinam ferramentas essenciais, o currícu-

lo está desde há algumas décadas em discussão nos fóruns internacionais. Aspira-se um currículo que orienta o desenvolvimento de competências por parte dos escolares para, a partir do local, elaborar um pensamento global sobre a relação entre as mulheres e os homens e sobre relações ecossistémicas.

À este respeito, Charlot (1997) fala da necessária relação com o conhecimento, em três planos interligados; o epistémica, o identitária e o social.

Contudo, de modo geral, continuamos a confrontar-nos com o reduzido conceito de primeira escola que trata do ensino da leitura, da escrita e das operações básicas de matemática. Por outro lado, observamos como muitos currículos nacionais definem conteúdos de trabalho centrados sobre o país, que, paradoxalmente, ao alargar o leque de assuntos abordados, reduz a cidadania global à educação cívica local.

O primeiro conceito tem dado um forte impulso a modelos de instrução rotinada e pré-programada, para a qual basta dispor de aplicadores, docentes com um mínimo de formação, treinados para a transposição didática. O segundo abre a porta para um conceito menor de inclusão, no sentido de convite à apropriação dos valores da maioria moral legalmente constituída, e não de processos educativos pluralistas e pluralizantes.

Qualquer uma destas abordagens trava a própria ideia de uma ética

cosmopolita e do desenvolvimento de uma cidadania global que inclui empatia e altruísmo geracional.

A instalação de sistemas educativos com escolaridade obrigatória, em resposta à necessidade de instrução, reforçou o sentimento de pertença de indivíduos que falam a mesma língua e que se reconhecem em hábitos e valores comuns, dentro de fronteiras traçadas por quem tem poder político e económico.

Em situações extremas, este reforço levou os homens e as mulheres a embarcar irrefletidamente em caminhos levando a destruição e à morte, localmente ou globalmente, como os grandes conflitos mundiais do século passado nos evidenciaram.

A escola da instrução e da história única facilita a interiorização do conceito representatividade legítima em fóruns planetários, por eleitos de povos que vivem dentro de fronteiras territoriais e políticos do acaso. Esta mesma escola dificulta o entendimento de conceito de representatividade de grupos da sociedade civil, que ultrapassam estas fronteiras.

A escola da instrução, associada a mecanismos de comparação - entre indivíduos, entre escolas, entre estados - leva o conceito de autonomia para o individualismo, para a competição e para a exclusão. Leva frequentemente ao sentimento de cada um por si. Neste caso, o docente não passa de *personal trainer*.

A escola da instrução consegue incorporar a colaboração mas não tem espaço para a cooperação. Ela é eficaz - e mostrou amplamente

sê-lo, ao longo dos últimos séculos - para a organização social hierarquizada, na qual a desigualdade se expressa através da comparação de capacidade de influência e domínio do poder, definido por critérios económicos, hereditários, de casta ou de pertença.

A escola como espaço-tempo cultural interativo necessita da presença de todos os sujeitos do grupo sem condições. Para a primeira escola, significa que os adultos, responsáveis para os grupos constituídos, se preparem para a diferenciação pedagógica e entendam qualquer estratificação ou homogeneização de grupos de pessoas como uma expressão de diversificação curricular e não de diferenciação. Aqui, a tarefa principal do docente é de ouvir, não de falar. A lógica da escola curativa, na qual cada criança que não reproduz na perfeição aquilo que o adulto propõe, é substituída por uma lógica de espaço de mediação, no qual o adulto apoia as crianças a interagir a partir das competências que têm; umas com outras desenvolvem assim novas competências. Neste conceito de escola, os docentes apresentam-se como aprendentes autores e envolvem as crianças como aprendentes autores. Este conceito de escola incorpora a ideia de trabalhar em problemas complexos que precisam de monitorização prolongada. Incorpora também os diferentes pontos de vista para perceber o objeto em estudo e desenvolver hipóteses de trabalho. Nesta escola, todos sabem se colocar nos sapatos dos outros.

Uma educação recorrendo ao espaço-tempo cultural interativo facilita a compreensão do carácter global e de longa duração na construção

de soluções. Crianças, que na primeira escola, experimentam a execução de um projeto plurianual, envolvendo muitos atores de uma comunidade educativa alargada, trabalhando com outras estruturas locais, como quando participam na requalificação de espaços, em projetos ligados à plantação de árvores ou de recuperação de solos, por exemplo, poderão mais facilmente compreender alguns dos Objetivos Globais para o Desenvolvimento Sustentável definidos pelas Nações Unidas (2015). Poderão mais facilmente compreender o compromisso ético com as futuras gerações, quando discutirem a alteração de comportamentos, face às alterações climáticas, por exemplo.

Entretanto, existe em Portugal, desde 2001 um perfil para o professor do 1º ciclo (DGE, DL 241/2001) que contempla muitos dos aspetos que são também os de um perfil do docente para a escola como espaço-tempo cultural interativo. Este perfil não poderia ser tão vergenhosamente ignorado por muitas escolas superiores que organizam as licenciaturas em educação básica e os mestrados de professor de 1º ciclo. Não poderia também ser ignorado pelas instituições que preparam os docentes das escolas superiores. Como não poderia ser tão ignorado, o perfil geral de educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário (DRE, DL 240/2001), nas universidades que preparam os docentes para o ensino por disciplinas. Estes perfis são documentos de partida, para análise conjunto, com os estudantes, em qualquer curso para futuros professores. Daí é

possível traçar o desenvolvimento curricular do próprio curso. Deveria sê-lo certamente, em todos os cursos que preparam docentes especialistas em monodocência para o 1º ciclo do ensino primário.

Urge a conjugação deste documento com a proposta de Learning Framework desenvolvida pela OCDE (2018) e com os já referidos objetivos para o desenvolvimento sustentável das Nações Unidas.

Neste sentido, urge uma reflexão profunda entre sectores do Ensino Superior para ganhar consciência acerca da atitude a tomar: uma atitude formativa de docentes-instrutores na escola da comparação e competição, ou uma atitude educativa de docentes-mediadores na escola da interação e da cooperação.

Duas notas para fechar

Tentei de mostrar que, ao retomar o conceito de projeto de aprendizagem individual e coletivo, sustentado pela educação formal e não formal, será possível conceber a escola como uma instituição onde se relacionam as experiências pessoais com o conhecimento existente e a desenvolver. Uma primeira escola com estas características é um suporte importante para reforçar a consciência coletiva que urge desenvolver para encarar a evolução sustentável. Resumo em duas notas.

Em primeiro lugar, retomei a sugestão que este conceito de escola corresponde a um espaço-tempo cultural e interativo, no qual se desenvolve uma forma escolar de relações sociais com sujeitos-autor

que cooperam: constroem obra em conjunto, planificando, monitorizando, executando e avaliando todo o processo de trabalho. Este conceito de escola integra a relação biunívoca entre pluralismo e participação. Quando, neste conceito de escola, se introduz um currículo universal, a diversidade de pontos de vistas é facilmente acolhida, ponto de partida para associar Experiência a Conhecimento. Constrói-se um ambiente de cooperação coletivamente gerido. Abre caminho para uma ética cosmopolita.

Em segundo lugar, sugeri que uma primeira escola com estas características requer docentes generalistas especializados, que abordam holisticamente os projetos educativos dos grupos com quem trabalham, tomando em conta os desejos e as competências de todos os sujeitos que aí se encontram. A aprendizagem, acompanhada destes docentes generalistas, passa por projetos educativos iniciais, seguido de projetos de interação em contexto, isomórficos com os projetos de trabalho que são convidados a desenvolver.

Referências Bibliográficas

- Adichie, C.N. (2009). *The danger of a single story*.
<https://www.youtube.com/watch?v=EC-bh1YARsc> acessado em janeiro 2018.
- Charlot, Bernard (1997). *Du Rapport au Savoir. Éléments pour une théorie*. Paris: Economica Anthropos.
- Coménio (2006 [1627]). *Didáctica Magna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Demia, C. (1681). *Reglemens pour les ecoles de la Ville & diocese de Lyon*. Lyon: Bureau des Ecoles.
- DGE (decreto-lei 241/2001). *Perfil específico de desempenho profissional do professor do 1º ciclo do ensino básico*.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/dl241_01.pdf acessado em janeiro de 2018.
- DRE (decreto-lei 240/2001) Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensino básico e secundário.
<https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/631837/details/normal?q=Decreto-Lei+240%2F2001> acessado em janeiro de 2018.
- Eurydice (2005). *Números-chave da Educação na Europa em 2005 (Versão Portuguesa)*. Lisboa: ME-GIASE
- Eurydice (2012). *Números-chave da Educação na Europa em 2012 (Versão Portuguesa)*. Lisboa: ME-DGEEC
- Figueiredo, M. (1722). *Nova escola para aprender a ler, escrever e contar*. Lisboa Occidental: Bernardo da Costa de Carvalho.
- Foucault, Michel (2009 [1975]). *Vigiar e punir (37ª edição)*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Jacquard, A. (1983). *Moi et les autres*. Paris: Éditions du Seuil
- La Salle, J.B. (1838 [1706]). *Conduite des écoles chrétiennes*. Paris: Moronval. <https://books.google.pt/> acessado em janeiro 2018
- Marcelino, F., Nóvoa, A. e Ramos do Ó, J (2012). *Sérgio Niza. Escritos de Educação*. Lisboa: Tinta da China.
- Nações Unidas (2015). Sustainable development goals.
<http://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals/> acessado em janeiro 2018.

- OCDE (2018). Education for a better world - the OECD Learning Framework 2030. <https://www.youtube.com/watch?v=84395GJj6sc> acedido em fevereiro 2018.
- Paulus, P. (2017). *A praxis em tempos de transformação social*. <http://pascalsarchive.weebly.com/books>.
- Paulus, P. (2013). (tese)
- Paulus, P. (2008): Leituras acerca da organização do trabalho no primeiro ciclo. In *Paulus: Mas alguém quis a escola democrática?* pp 75-86. <http://pascalsarchive.weebly.com/books>.
- Roser, M. *Our world in data: teachers and professores*. <https://ourworldindata.org/teachers-and-professors/> acedido em 06-12-2017
- UNICEF. *Education is vital to meeting the Sustainable Development Goal*. <https://data.unicef.org/topic/education/primary-education/> acedido em janeiro 2018
- Vasquez, A. e Oury, F. (1967). *Vers une pédagogie institutionnelle*. Paris: Maspéro.
- Vergnaud, G, (1996). ‘A teoria dos campos conceptuais’ in *Brun: Didática das matemáticas*. Lisboa: Piaget.

Nota curricular

Professor de Ensino Primário doutorado em Ciências de Educação na especialidade de Sociologia da Educação. Consultor na área da educação para a Fundação Aga Khan de Portugal em projetos nacionais e internacionais. Desenvolve atividade na Rede de Escolas de Educação Intercultural e com os Projetos Piloto de Inovação Pedagógico.

Sócio do Movimento da Escola Moderna, publica regularmente na revista *Escola Moderna*. Tem dezenas de artigos em outras revistas de especialidade. Publicou livros e e-livros que abordam a aprendizagem e educação, a escola, a comunidade e a sociedade.

pascalpaulus@zoho.com

<http://pascalpaulus.weebly.com>