

Transformar a relação professor-alunos? Uma leitura de recomendações supranacionais¹

Maria Helena Damião, Cátia Delgado, Maria Augusta Nascimento

Universidade de Coimbra, Centro de Estudos Interdisciplinares (CEIS 20), Portugal

hdamiao@fpce.uc.pt

RESUMO

Para enfrentar problemas que afetam o mundo, a OECD e a UNESCO advogam a urgência de se procurarem, na educação, respostas concretas capazes de os superar e, assim, poder alcançar-se o “bem-estar”, o “bem comum”. Nesse sentido, partindo do Objetivo 4 (“Educação de qualidade”) da Agenda da Organização das Nações Unidas de 2015, têm produzido recomendações que os países podem implementar nos seus sistemas educativos e formativos. Ambas colocam a tónica na “mudança” ou “transformação” da escolaridade nas próximas décadas como forma de assegurar o “futuro” ou “futuros” da humanidade. Entre as múltiplas frentes que essa “mudança” ou “transformação” prevê, inclui-se a relação entre professor e alunos. Este artigo incide nos modos como esta relação é delineada pelas referidas organizações, tendo em vista o envolvimento na aprendizagem, focando a reorganização do ensino e da formação que, para tal, se requer.

Palavras-chave: educação do futuro, envolvimento dos alunos, relação professor-alunos, formação de professores.

ABSTRACT

To face problems affecting the world, OECD and UNESCO advocate the urgency of seeking within education for concrete answers, capable of overcoming them and achieving the “well-being”, the “common good”. In this sense, based on Goal 4 (“Quality of Education”) of the United Nations Agenda 2015, they produced recommendations that countries can implement in their education and training systems. Both organizations emphasize the “change” or “transformation” of schooling in the coming decades as a way of securing the “future” or “futures” of humanity. Among the multiple aspects that this “change” or “transformation” foresees is the relationship between teacher and students. This article focuses on the ways in which this relationship is outlined in these contexts, taking into account the involvement in learning and the reorganization of teaching and training that is required.

¹ Trabalho realizado no âmbito do projeto/rede *O currículo escolar na contemporaneidade: das orientações/recomendações internacionais à legitimação nacional e local - identificação e discussão das suas bases*, em curso no Centro de Estudos Interdisciplinares da Universidade de Coimbra (CEIS20).

Keywords: future education, student involvement, teacher-student relationship, teacher training.

1. ENQUADRAMENTO

A estrutura da aprendizagem usa a metáfora da bússola de aprendizagem para mostrar os tipos de competências de que os alunos precisam para navegar em direção ao futuro que queremos, individual e coletivamente. OECD, 2019a, 15.

Os talentos e habilidades individuais dos professores precisam de ser reforçados através de colaboração e apoio. Os professores têm, e devem continuar a ter, um papel central na reconfiguração do contrato de educação para os nossos futuros compartilhados. UNESCO, 2021, 81.

Para enfrentar os graves problemas que afetam o mundo (sustentabilidade, desigualdades, saúde, etc.), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OECD) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), duas das organizações de dimensão supranacional com maior protagonismo na orientação de políticas educativas e formativas nacionais, advogam a urgência de se procurarem respostas concretas nestes setores, capazes de concorrerem para o “bem-estar”, o “bem comum”.

Nesse sentido, partindo do Objetivo 4 (“Educação de qualidade”) da Agenda da Organização das Nações Unidas (ONU) de 2015, têm realizado processos de auscultação alargados, deles decorrendo recomendações que os países poderão implementar. Os recentes relatórios que publicaram – *Reimagining our futures together: a new social contract for education* (UNESCO, 2021) e *Trends shaping education* (OECD, 2022) – são disso exemplo.

Apesar das suas distintas vocações (a da OECD é de cariz económico e regulação dos mercados; a da UNESCO é de preservação da dignidade e da paz), estas organizações têm aproximado os seus discursos. Ambas colocam a tónica na “mudança” ou “transformação” da escolaridade como forma de assegurar o “futuro” ou “futuros” da humanidade. O horizonte temporal de 2030, apontado pela ONU nessa Agenda, e assumido inicialmente pela OECD para alcançar tal intento, foi adiado para 2040, por esta, e para 2050, pela UNESCO.

Tal “mudança” ou “transformação” é constituída por uma multiplicidade de aspetos que se encontram interligados. Interessa-nos aqui isolar, tanto quanto for possível, um deles, para o explicarmos: a renovada relação entre professor e alunos que as duas organizações propõem, tendo em vista o envolvimento destes últimos na aprendizagem.

Falamos de uma relação que a OECD faz assentar substancialmente nas noções de agência e co-agência, de alunos e professores². Tais noções são nucleares na proposta desta organização para a escolaridade, derivada de uma matriz conceptual de aprendizagem, a qual estrutura um desenho curricular internacional, segundo o nomeado “Modelo Bússola de Aprendizagem” (v.g., OECD, 2018, 2019a, 2019b, 2020a, 2020b, 2020c, 2022). A composição que acabámos de referir atualiza o sentido de ensino e de aprendizagem, com implicações para a formação de

2 Numa tradução do inglês de *agency* e *co-agency*, as noções reportam-se à capacidade dos alunos e dos professores para definirem objetivos de ensino e de aprendizagem e escolherem os meios de concretização, ou seja, para agirem por si mesmos, de modo responsável, em processos de mudança, fazendo-se ouvir. Além disso, numa perspectiva de apoio mútuo, são considerados aprendizes, não apenas os alunos, mas também os professores (OECD, 2019b). A *agency* dos alunos é associada ao desenvolvimento de uma identidade e de um sentimento de pertença (senso de propósito) que incute motivação e esperança, promove a autoeficácia e uma mentalidade empreendedora, conduzindo o seu desejo de prosperar e alcançar bem-estar (OECD, 2019c, p. 5).

professores. Passamos a explicar estas premissas, que não destoam substancialmente das que a UNESCO tem avançado.

A matriz de aprendizagem, aplicável aos mais diversos contextos nacionais, é fruto de um consenso geral e consistente, obtido por via da colaboração entre diversos *stakeholders*, que, situados nos planos governamental e/ou extragovernamental, trabalharam articuladamente nesse sentido³. Num “esforço global para a mudança educativa”, esse consenso teve em conta evidências concretas, resultantes da recolha e análise, feita por *experts*, de amplos conjuntos de dados internacionais respeitantes ao currículo (OECD, 2018, p. 7).

A organização pôde atualizar o seu projeto DeSeCo (Definição e Seleção de Competências), avançado no final do século passado (OECD, 2001), com o sentido de “transformar a sociedade e moldar o futuro”, permitindo aos alunos “navegar pela incerteza, numa ampla variedade de contextos”. Por isso mesmo, designou por “competências transformativas” as três competências que lhe dão suporte: 1) “criar novo valor”; 2) “reconciliar tensões e dilemas” e 3) “assumir responsabilidades” (OECD, 2018, pp. 5-6).

O desenho de um currículo internacional que propôs, decorrente dessa matriz, é constituído por sete pilares: 1) fundamentos básicos; 2) competências transformativas; 3) agência e co-agência dos alunos; 4) conhecimento; 5) competências; 6) atitudes e valores; e 7) ciclo de antecipação-ação-reflexão (OECD, 2019b, pp. 15-17). Defende que a concretização de tais competências, orientadas para a ação, requer conhecimentos provenientes de várias disciplinas, estrategicamente selecionados em função do significado que possam ter na realidade dos alunos, na sua vida concreta. Conhecimentos que, acrescenta, ganharão em ser articulados e tratados como *big ideas*, o que, além de poupar tempo de aprendizagem, permitirá chegar a “entendimentos profundos” (OECD, 2020c).

Ganha destaque a “aprendizagem baseada em projetos”, dependente da colaboração próxima entre alunos, entre professores (de diversas áreas disciplinares) e entre uns e outros, sem esquecer a que convém estabelecer com *stakeholders*. Nunca se perdendo de vista que o centro do trabalho educativo são os alunos, tal metodologia dará frutos em termos de competências, de atitudes e de valores a consolidar (OECD, 2020b, s.p.). Priorizando as necessidades e interesses destes sujeitos, o currículo será pensado em função dos mesmos, bem como dos contextos onde se inserem, tendo, sobretudo, em conta, a viabilidade económica e o equilíbrio social que ajudarão a promover (OECD, 2020c, pp. 10-11).

Para operacionalizar a referida matriz de aprendizagem e pôr em marcha o currículo arquitetado, a OECD avançou um modelo (ou ferramenta) que permite ao aluno, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida, trilhar o seu próprio caminho, rumo às metas que define para si próprio: trata-se do que, metaforicamente, designou por bússola de aprendizagem. Tal como os viajantes, através de diversos processos – pensamento crítico, criatividade, responsabilidade, resiliência, cooperação, etc. – o aluno é capaz de se orientar para desenvolver as ditas “competências transformativas”.

Seguindo três etapas, dispostas de modo circular – ação, reflexão e antecipação –, em cooperação com pares, professores, pais, elementos da comunidade e outros *stakeholders*, o aluno poderá tornar o futuro mais auspicioso em termos de bem-estar individual e coletivo, num

3 Os *stakeholders*, ou “partes interessadas”, são os diferentes atores que se envolvem na educação. Do ponto de vista da OECD, há que contar com partes internas à comunidade escolar (nomeadamente, diretores, professores e alunos) e externas (nomeadamente, investigadores, meios de comunicação social, organizações não governamentais e outras organizações nacionais internacionais, sindicatos, ministérios, inspetores, agências governamentais, formadores, fornecedores escolares, com destaque para os de material didático, empresas privadas, pais e comunidades, autoridades locais, conselhos escolares (Viennet & Pont / OECD, 2017, p. 31).

mundo/sociedade marcado pela volatilidade, incerteza, complexidade e ambiguidade (OECD, 2019a, p. 7).

A profunda mudança – traduzida na expressão “novo normal”⁴ – que a OECD quer implementar na aprendizagem – tornando-a mais ativa e atualizada, com significado na vida e no meio do aluno – tem, obviamente, implicações no ensino. Do que acima referimos, da parte do professor será de evitar a transmissão, através da instrução direta, de conhecimentos “ultrapassados” ou “dispensáveis”; será, igualmente, de evitar uma postura de diretividade que veicule orientações fixas. Nas palavras do diretor da Diretoria de Educação e Competências da OECD:

a educação já não é apenas ensinar algo aos alunos; é mais importante ajudá-los a desenvolver uma bússola confiável e as ferramentas de navegação para encontrar o seu próprio caminho num mundo cada vez mais complexo, volátil e incerto. A nossa imaginação, consciência, conhecimento, competências e, mais importante, os nossos valores comuns, maturidade intelectual, moral e senso de responsabilidade guiar-nos-ão para que o mundo se torne um lugar melhor (OECD, 2019c, p. 2) (tradução nossa).

Num “ecossistema amplo”, no qual o compromisso de apoiar a aprendizagem é partilhado por diversos atores, o professor assume-se como agente de mudança, adequando-se quer às especificidades locais, quer aos interesses, necessidades e capacidades dos alunos. Tendo estes, no dito ecossistema, um papel marcadamente interventivo, espera-se que o professor os ajude, antes de mais, a projetar e selecionar o próprio currículo. Para tanto, há que tomar por pano de fundo as transformações socioeconómicas do mercado – não deixando de considerar as competências, atitudes e valores apontados pelos empregadores –, a par do intento primordial que é os alunos prepararem-se para enfrentar as referidas mudanças e delas retirarem benefícios.

A capacidade de cooperação do professor – com pares, alunos e restantes participantes na escolaridade – é crucial para agir no dito ecossistema, mas não menos importante é o domínio prévio das aludidas “competências transformativas”. Na interação com os alunos, sempre que se justifique, auxiliará cada um a alcançá-las, levando-o a “navegar pela incerteza, ambiguidade e complexidade da vida do dia a dia”, tornando-o protagonista da sua aprendizagem e verdadeiro agente de mudança. Espera-se que, envolvendo-se na co-criação de condições individualizadas de aprendizagem, concorra para que todos os alunos atinjam o seu máximo potencial.

Considerando que a tecnologia é um “veículo superior para transmitir conhecimento”, serão atribuídas ao professor, como se deduz, funções relacionais – como *coach*, mentor ou tutor –, que valorizam a sua função, posta ao serviço da aprendizagem (v.g. OECD, 2019c, pp. 8-14, OECD, 2020b, s.p.; OECD, 2020c, pp. 2-3 e 28-33).

Como dissemos, também a UNESCO, na sua preocupação de “reimaginar os futuros da educação”, tem vindo a adotar um discurso marcado pela necessidade de transformação da escolaridade e do modo como aí se vê e promove a aprendizagem, a que associa a necessidade de mudança da função docente. Se esta organização, por um lado, apela à autonomia, criatividade e capacidade de atuação do professor, por outro lado, condiciona a sua ação à premência de resposta a exigências que se prendem com a mundialização e a particularidade de cada aluno.

A rutura com o que se entende por tradicional não dista substancialmente daquilo que a OECD propõe, notando ainda que os professores com mais tempo de carreira serão mais resistentes à mudança, enquanto os mais novos serão especialmente promissores. A razão é que a estes será proporcionado, na sua formação, o desenvolvimento de capacidades relacio-

4 O termo “novo normal”, por oposição à “educação tradicional”, enquadra as mudanças consideradas necessárias à educação do século XXI (OECD, 2020c).

nais, como cooperação e solidariedade, que potenciam a educação das gerações do presente (UNESCO, 2021, pp. 78-90).

2. UMA RELAÇÃO QUE SE QUER RENOVAR

A partir do projeto da “educação do futuro”, que acabámos de condensar, retomamos a relação professor-alunos para verificar a sua configuração, sobretudo, no relatório *Trends shaping education* (2022) pelo facto deste atualizar as posições da OECD, considerada o *think tank* que maior influência exerce no campo educativo. Com fins de comparação, olhamos para o relatório da UNESCO (2021) *Reimagining our futures together: a new social contract for education*, uma vez que esta organização, mesmo tendo-se associado à primeira em diversas iniciativas e publicações⁵, parece querer afirmar a sua identidade, nomeadamente no que respeita a essa relação.

Procurando elementos dominantes no discurso, atinentes à relação em causa, no primeiro relatório concentrámo-nos nos “cenários” para a escolaridade apurados por *experts* (peritos), a partir da auscultação das “partes interessadas”⁶. Constatamos que o anterior núcleo de seis cenários, elaborados pela OECD no início deste século (OECD-CERI, 2001), sofreu um longo processo de revisão, resultando num núcleo de quatro. Este, apresentado em 2020 (OECD, 2020a) e reafirmado no início de 2022, visa ajustar respostas educativas a desafios globais inesperados que se colocam à sociedade (cf. OECD, 2021; s.d, 2022). Os quatro cenários são os seguintes⁷:

Cenário 1 (“Escolaridade ampliada”) – A fim de dar resposta a um número crescente de alunos, prevê-se o alargamento das funções da escola: socialização, qualificação, cuidado e certificação. A educação formal continuará a ser privilegiada, mas terá lugar em salas de aula modernas, equipadas com tecnologia digital, que faculta dados refinados em prol de uma planificação que garanta um ensino eficaz;

Cenário 2 (“Educação terceirizada”) – Requerendo os “clientes” serviços flexíveis, a educação ganha em ser partilhada com os pais e outros elementos da comunidade, que passarão a ter um papel central nas escolhas relativas à aprendizagem (nomeadamente, ao *onde*, ao *como* e ao *quando*): “uma ampla gama de alternativas de provedores e plataformas, públicas e privadas, *online* e *offline*, nas escolas e em casa, em centros comunitários e no local de trabalho” permitem isso mesmo;

Cenário 3 (“Escolas como centros de aprendizagem”) – Em função do antes dito, justifica-se a reconfiguração das escolas, em prol de uma maior flexibilidade em termos de personalização. Os alunos tomam iniciativas, definem os seus objetivos com colegas e professores e, num ambiente de experimentação e colaboração, aprendem para além das salas de aula, “numa vasta rede de espaços, envolvendo a comunidade”;

Cenário 4 (“Aprendizagem ao ritmo de cada um”) – Em virtude das possibilidades abertas pelas novas tecnologias, o funcionamento tradicional da escola, limitado por tempos e espaços,

5 A título exemplificativo, o diretor da Diretoria de Educação e Competências da OECD, Andreas Schleicher, é signatário, como membro do conselho consultivo, do relatório da UNESCO aqui citado (2021).

6 Luisoni, Istance & Hutmacher (2004, p. 46) explicam que estes cenários são narrações breves do que poderiam ser, no período de pouco menos de uma geração, as instituições educativas e as escolas. A sua apresentação, feita num tom que aparenta ser neutro, não deve deixar os leitores indiferentes. Questões que se prendem com a sua plausibilidade, desencadeiam reações de aceitação ou rejeição. Robertson (2012, p. 593) explica, complementarmente, que a focalização do pensamento educativo em cenários limita o “que pode ser imaginado e materializado”, reconfigurando o desígnio de uma escola adequada ao futuro.

7 Conteúdo resumido sobretudo a partir de dois sites: <https://www.oecd.org/education/ceri/Brochure-Four-OECD-Scenarios-for-the-Future-of-Schooling.pdf> e <https://www.youtube.com/watch?v=WbE-cSsvneY>.

pode ser substituído por contextos abertos, em permanência. Dissipados os limites entre educação, trabalho e lazer, pode aprender-se, em qualquer momento e lugar, o que a curiosidade dos alunos, individualmente ou em conjunto, ditar

No essencial, depreendemos que, para esta organização, a aprendizagem ganha em acontecer numa lógica que designou por *learn-as-you-go*: de modo formal, informal e não formal, os alunos, em função de interesses e ritmos próprios, seguem caminhos de aprendizagem únicos. Esta lógica, que mais facilmente levará os alunos a dominarem as tão almejadas “competências transformativas”, estava já delineada no *Projeto Futuro da Educação e Competências* e, mais concretamente, no *Modelo Bússola de Aprendizagem*, aí exposto (OECD, 2018, 2019a, 2019c).

No referido relatório de 2022, tendo no horizonte o ano de 2040, a OECD coloca a questão: os “ambientes educacionais (...) ainda existirão em formato físico?” (s.p.). Ou seja, teremos ainda, daqui a escassas décadas, escolas e salas de aulas, onde interagem professores e alunos? É que, realisticamente, poderá acontecer o “desmantelamento do sistema escolar” dado que as oportunidades de aprendizagem estarão amplamente disponíveis e de forma “gratuita” (s.p.).

Não devemos menosprezar esta abordagem que se diz “disruptiva” e “ubíqua”, largamente difundida. De qualquer maneira,

face às tendências económicas, políticas, sociais e tecnológicas, a educação deve apoiar os indivíduos a desenvolverem-se como pessoas, cidadãos e profissionais. Num mundo complexo e em rápida mudança, isso pode exigir repensar a relação entre aprendizagem formal e informal” (OECD, 2022, s.p.).

Diríamos que estes elementos de discurso, recorrentes no texto em apreço, remetem a relação entre professor e alunos para uma zona de ambiguidade. São afastados os requisitos que a definiam como “relação pedagógica” específica – guiada por fins educativos singulares, com uma estrutura formal e assimétrica, de carácter continuado, e exigindo complementaridade de papéis – sem que outros sejam explicitamente propostos.

Nos mencionados cenários, é sublinhada a *agência* dos alunos, sendo ela a determinar a *agência* do professor, traduzindo-se esta no apoio que pode prestar, sobretudo, à definição de objetivos por parte dos aprendizes e à monitorização da sua ação.

A ação do professor, que se quer diversificada, é, por um lado, isolada e individualizada, mas, por outro lado, como dissemos, partilhada e articulada com colegas, outros profissionais e *stakeholders* ligados à escola. Deixando de estar focado no conhecimento curricular, o professor participa em redes de aprendizagem, apoiadas em plataformas digitais, elas sim, capazes de dar resposta às solicitações dos alunos na sua nova e revolucionária condição de *prosumers*⁸.

No relatório *Reimagining our futures together*, tendo no horizonte o ano de 2050, a UNESCO (2021) reconhece que “precisamos de novas pedagogias, novas abordagens curriculares, um novo compromisso com os professores, uma nova visão da escola e uma nova valorização dos tempos e espaços da educação” (p. 46). Trata-se de um compromisso que faz rever a função do professor, a qual “deve ser reavaliada e reinventada como um esforço colaborativo que desperta novos conhecimentos para promover a transformação educacional e social” (p. 80). Valorizando o trabalho colaborativo, reforça que os professores devem “promover relações pedagógicas”, ser “organizadores de encontros educacionais” (...) “na confiança para transformar o mundo” (pp. 92, 143 e 147) e legitimar a agência dos alunos (*agency*) para “participar, colaborar e aprender nos encontros pedagógicos partilhados” (p. 80).

8 O termo refere-se aos alunos como consumidores profissionais da sua própria aprendizagem, a qual poderá ter lugar offline ou online, em tutorias asseguradas por humanos ou por máquinas (OECD, 2020a, s.p.; OECD, 2022, s.p.).

Este documento retoma, com maior nitidez, a pertinência da relação entre professor e alunos, ainda que num formato diferente do anterior. As tradicionais “aulas” darão lugar a “encontros pedagógicos partilhados” ou “encontros transformacionais”, onde os alunos são estimulados a “participar, colaborar e aprender”, uma vez que, sendo eles a herdar o futuro, precisam de se ver como co-construtores do mesmo (UNESCO, 2021, pp. 80, 92, 143).

É numa dinâmica de “tensões e paradoxos” que assenta o “trabalho insubstituível dos professores”, pautado, ora por ensino colaborativo, ora pela resposta às características de cada aluno. Por isso, são apresentados como organizadores do ambiente de aprendizagem, no seio de equipas multidisciplinares, atendendo às “necessidades físicas, sociais e emocionais dos alunos”. Como “pensadores e executores autónomos”, concorrem, em conjunto com outros agentes da comunidade, para o bem-estar dos alunos (UNESCO, 2021, pp. 47, 80 e 90).

Face aos propósitos particulares que as movem, ambas as organizações a que nos reportamos neste texto declaram ser imprescindível reconceptualizar a escolaridade, no respeitante, mormente, ao ensino e à aprendizagem e, por consequência, à relação entre professor e alunos. No entanto, as suas propostas, vertidas em múltiplos documentos que publicam com regularidade, não se sobrepõem por inteiro. Ainda que os documentos que aqui trouxemos não primem pela clareza, nem apontem inequivocamente uma direção, percebe-se a forte tendência da OECD para, em nome do envolvimento dos alunos na escola, fazer equivaler a dita relação a outras que os alunos podem estabelecer, dentro e fora da escola, com outros agentes, desde que guiadas por objetivos de aprendizagem. Já a UNESCO, pronuncia-se num sentido, se não contrário, pelo menos dissonante, reafirmando a indispensabilidade da aludida relação na concretização de um tal envolvimento com vista à concretização de objetivos da mesma natureza.

3. CONTRIBUTOS PARA UMA DISCUSSÃO

Mudar ou transformar em profundidade – ou de modo radical – a educação escolar constitui um propósito reiterado por múltiplos atores situados nos espaços supranacional e nacional. Essa será a via, eventualmente a mais importante, para nos levar a superar os graves problemas que o presente patenteia e, em paralelo, edificar um futuro auspicioso, onde o “bem-estar”, o “bem comum” é possível.

Essa mudança ou transformação tida por inadiável, é constituída por várias vertentes, sendo a relação professor-alunos uma das mais destacadas e, por isso, aqui privilegiada.

Nos “cenários” que a OECD tem apresentado – e cuja última versão acima resumimos –, para, segundo afirma, apoiar tal mudança tendo em vista uma “mundialização mais humana” (Matsuura, 2004, p. 4), a relação é enquadrada numa declarada “linguagem de aprendizagem” – *learnification*, na expressão de Gert Biesta (2018, 2019).

Alega esta organização que as novas gerações devem ser preparadas para poderem enfrentar e superar os colossais problemas que se lhes colocarão ao longo da vida, o que exige, no plano educativo, antes de mais, que a tónica seja deslocada do professor para os alunos. São estes que devem ter a iniciativa e a responsabilidade de aprender, bem como de escolher os caminhos para tanto, pelo que os professores são reduzidos a incentivadores, mediadores e facilitadores pontuais. Acresce que estão, eles próprios, num processo de aprendizagem, muito semelhante ao dos alunos.

O citado autor nota que estamos a falar de um certo tipo de “aprender”, que, além de desvinculado de “conteúdo e propósito” não depende “de alguém” e, portanto, não se localiza numa “relação”. Ora, a “linguagem da educação” – se temos, de facto, em mente educar – não

pode dispensar estas dimensões: conteúdo, propósito e relação (Biesta, 2018). Atentemos nas suas palavras:

O crescimento da linguagem da aprendizagem na pesquisa, política e prática em educação é visível em grande número de expedientes discursivos, que incluem a tendência de se referir como ‘aprendentes’ aos pupilos, estudantes, crianças e adultos; como ‘apoiadores de aprendizagem’ ou ‘facilitadores de aprendizagem’ aos professores; como ‘ambientes de aprendizagem’, ‘lugares para aprendizagem’ ou ‘comunidades de aprendizagem’ às escolas (...) no sentido de uma ‘educação ao longo da vida’ (p. 23).

Sublinhamos que neste “cenário” mais amplo, para o qual todos os quatro “cenários” antes descritos convergem, os alunos perdem a experiência de serem ensinados e os professores perdem – ou melhor, é-lhes retirada – a experiência de ensinar. Dito de outro modo, os professores deixam de levar os alunos a aprender o que é especificamente escolar e, logo, estes deixam de aprender o que é especificamente escolar.

É importante precisarmos tratar-se do que, desde há milénios, tem sido confiado à escola e de que nenhuma outra instituição social se ocupa, pelo menos com igual escrutínio, extensão e profundidade. Efetivamente, pela dificuldade e sofisticação do que está em causa, os alunos não podem, não são capazes, de aprender sozinhos, com os colegas ou com outros *stakeholders* o que a escola tem – e, segundo defendemos, deve continuar a ter – para oferecer, mesmo que os meios tecnológicos sejam sofisticados e estejam em permanência ao seu alcance.

Os alunos precisam de professores devidamente formados e empenhados para os ajudar a enfrentar o que não é da ordem do jogo, mas sim do trabalho (Arendt, 1957/2006). É uma espécie muito particular de trabalho, de que, por essa razão, tendem a não “gostar”, a não ter “interesse”. Sabemos bem que os seres humanos, evitam tarefas de aprendizagem formal, uma vez que elas, implicando elevado esforço cognitivo, pelo menos no início, são pouco ou nada atrativas (Willingham, 2009). Assim, cabe aos professores levar, de modo paulatino, os seus alunos a envolverem-se e a investirem nessas tarefas.

A menos, claro está, que se queira mudar o objeto da escola, diluir o seu funcionamento, erodir os seus tempos e espaços, e deslocar os professores para uma longínqua periferia, tornando colegas dos alunos e/ou recursos ao seu dispor. Conjeturando que seja precisamente isto que certas entidades querem, deixamos uma nota que julgamos essencial na discussão de um assunto que não pode ser dado como encerrado.

Ao esvanecerem-se as próprias identidades dos diretamente implicados no ato educativo – alunos e professores –, “separa-se, pois, arbitrariamente, o acto de aprendizagem e o acto de ensino” (Postic, 1984, p. 9). Está, como se percebe, ameaçado um elo interpessoal fundamental, que tem configurado a escolaridade, e não se vê como pode deixar de a configurar (Damião, 2022).

Consideramos esta ameaça particularmente preocupante, pois entendemos, como outros autores (v.g. Boavida, 2009; Maia, 2006) que o encontro pedagógico, em presença, face-a-face, de um adulto, que é educador, e de crianças e jovens, que são educandos, em ambientes estruturados segundo critérios que favorecem a aprendizagem, potenciará a educação dos primeiros, princípio que, por ser estimável, não devemos desprezar.

E, portanto, sublinhamos que, nesse encontro, o ensino não é obrigatoriamente inimigo da aprendizagem (Biesta, 2018): a ação do professor, quando exercida com saber e consciência, sustenta a ação dos alunos, encaminha-os para o modo adulto, que é também um modo educado de ser e de estar no mundo (Maia, 2006).

Aqui não podemos deixar de retomar a UNESCO que, no geral do seu discurso, antes convocado, parece recuperar a ética de cuidado e reciprocidade como essência do encontro pedagógico, embora admitindo o seu alargamento a outros parceiros e imputando ao professor um estatuto alargado, que inclui uma vertente de aprendiz. Além disso, coloca no centro desse encontro o que designa por “trio clássico” – professor, alunos e conhecimento comum da humanidade. Ainda que esta organização denote alguma variância e inconsistência no respeitante à vertente aqui em destaque, a tensão que se percebe face à narrativa da OECD só pode ser salutar num debate que importa reaver.

Esse debate, de resto, já se vê reavivado pela mão, sobretudo, de académicos e profissionais. Não menosprezando o protagonismo que as duas organizações ganharam na orientação dos desígnios da educação a uma escala que pretendem global ou mundial, o delineamento da relação professor-alunos, não pode ficar restrito ao seu raio de abrangência. Contribuições sérias, que convocam o melhor e mais desinteressado saber que se pode reunir, estão a surgir em nome da manutenção e, evidentemente, aperfeiçoamento, dessa relação, tendo sempre por referência o envolvimento dos alunos na aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- Arendt, H. (1957/2006). A crise na educação. In H. Arendt. *Entre o passado e o futuro* (pp.183-206). Relógio D'Água.
- Biesta, G. (2018). O dever de resistir: sobre escolas, professores e sociedade. *Educação* (Porto Alegre). 41 (1), 21-29. <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/29749/16843>
- Biesta, G. (2019). Should teaching be re(dis)covered? Introduction to a symposium. *Studies in Philosophy and Education*, 38, 549-553. <https://doi.org/10.1007/s11217-019-09667-y>
- Boavida, J. (2009). El deber de educar como condición de libertad. In J. A. Ibáñez-Martín (Ed.). *Educación, conocimiento y justicia* (pp.129-144): Editorial Dykinson.
- Damião, M. H. (2022). O elo quebrado? A relação professor-alunos em tempos de utopia-distopia. Uma leitura guiada por Hannah Arendt. In M. H. Damião (Org.). *Percursos nas Ciências da Educação: Lugar para a utopia* (161-183). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Luisoni, P; Istance, D. & Hutmacher, W. (2004). La escuela de mañana: ¿que sera de nuestras escuelas? *Perspectivas*. UNESCO, XXXIV (2), 30-48.
- Maia, C. F. (2006). Altruísmo e educação: condição consciência e dignidade. *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (2), 185-215.
- Matsuura, K. (2004). Editorial. *Perspectivas*. UNESCO, XXXIV (2), 1-4.
- OECD/CERI (2001). *What schools for the future? Schooling for tomorrow*. OECD Publishing. <https://dx.doi.org/10.1787/9789264195004-en>.
- OECD (2001). *Definition and selection of competencies: theoretical and conceptual foundations*. *DeSeCo Background Paper*. <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41529556.pdf>
- OECD (2018). *The future of education and skills. Education 2030. The future we want. Position paper*. OECD Publishing. [http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- OECD (2019a). *Learning compass. Conceptual learning framework*. *OECD Future of Education and Skills 2030*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_Learning_Compass_2030_concept_note.pdf

- OECD (2019b). *OECD Future of education and skills 2030: OECD Learning Compass 2030*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf.
- OECD (2019c). *OECD Future of education and skills 2030 Conceptual learning framework. Student Agency for 2030*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/student-agency/Student_Agency_for_2030_concept_note.pdf
- OECD (2019d). *OECD Future of education and skills 2030 project background*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/education/2030-project/about/E2030%20Introduction_FINAL_rev.pdf.
- OECD (2020a). *Back to the future of education: Four OECD scenarios for schooling*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/178ef527-en>.
- OECD (2020b). *Curriculum overload: A way forward*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/3081ceca-en>.
- OECD (2020c). *Curriculum (re)design. A series of thematic reports from the OECD Education 2030 Project. Overview brochure*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/brochure-thematic-reports-on-curriculum-redesign.pdf>.
- OECD (2021). *What will schooling look like in the future? Four OECD scenarios*. <https://www.youtube.com/watch?v=WbE-cSsvneY>
- OECD (s.d.). *Four OECD scenarios for the future of schooling*. <https://www.oecd.org/education/ceri/Brochure-Four-OECD-Scenarios-for-the-Future-of-Schooling.pdf>
- OECD (2022). *Trends shaping education 2022*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/6ae8771a-en>.
- ONU (2015). *Transforming our world: the 2030 agenda for sustainable development*. Cimeira da Organização das Nações Unidas, a 25 de Setembro (resolução A/RES/70/1). <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf>.
- Postic, M. (1984). *A relação pedagógica*. Coimbra Editora.
- Robertson, S. (2012). Placing teachers in global governance agendas. *Comparative Education Review*, 56 (4), 584-607. <https://doi.org/10.1086/667414>.
- UNESCO/International Commission on the Futures of Education (2021). *Reimagining Our Futures Together: a new social contract for education*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707.locale=en>.
- Viennet, R. & Pont, B./OECD (2017). Education policy implementation: A literature review and proposed framework. *OECD Education Working Papers*, n.º 162. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/fc467a64-en>.
- Willingham, D. T. (2009). *Why don't students like school?* Jossey-Bass. A Wiley Imprint.