

Viajar para pensar. A escola pública entre permanência e metamorfose

INTRODUÇÃO

António Nóvoa ⁱ
Universidade de
Lisboa, Portugal .

Há viagens que nos levam para lugares distantes, outras que nos deslocam do lugar. As primeiras conduzem-nos pelo espaço; as segundas mudam a nossa maneira de olhar e de pensar.

Recentemente, fiz uma *Viagem* pelas escolas públicas de Portugal (Nóvoa, 2026). Visitei cinquenta escolas, de norte a sul, do interior ao litoral e às ilhas. Sem preparação, sem roteiro, sem guião. Quis simplesmente estar, ver e ouvir. Para pensar. Entrei em salas de aula, salas de professores, gabinetes, refeitórios, corredores, pátios, ginásios, laboratórios. Falei com alunos, professores, funcionários, diretores, pais. Quis sentir o ambiente das escolas, com o olhar disperso do viajante, sem tentar tudo medir e explicar.

Foi uma escolha pessoal que representa uma forma de recusa e de resistência ao modo como hoje se fala da educação e da escola. Há demasiados discursos que pretendem tudo explicar sem antes procurar conhecer. O debate transformou-se numa sucessão de certezas rápidas, sem o tempo do pensamento: a escola está obsoleta, os professores deixaram de ensinar, os alunos são ignorantes, a escola está a fabricar indolentes, as tecnologias estão a destruir o ensino, a educação é o grande fracasso da democracia, etc.

Há pouco tempo, analisei crónicas de personalidades influentes no espaço público em Portugal, nascidas entre as décadas de 1960 e de 1980. Têm hoje entre 40 e 60 anos de idade. Depois de explicarem a boa educação que receberam na «escola do seu tempo», logo declaram, sem hesitação, o estado lastimável da escola hoje. Será que têm consciência do que se escrevia, exatamente com as mesmas palavras, sobre a «crise da escola» no tempo em que nela andavam? Será que desconhecem o que diziam cronistas de gerações anteriores sobre a desgraça da escola que então frequentavam?

A idade só nos traz uma vantagem, e nenhuma outra: a de termos vivido mais décadas. «Dantes», eu já acompanhava os debates educativos e posso testemunhar como são cansativos e repetitivos. É difícil ser contra estes alertas indignados e catastróficos sobre o estado da educação. São atemporais. É fácil encontrar algum caso, alguma história ou alguma pessoa que os possa confirmar. Porém, são inúteis para refletir sobre a escola e, sobretudo, para construir novas formas de educar e de ensinar.

Precisamos de um novo olhar, tanto no debate público como na forma como se investiga e se produz conhecimento científico em educação. Compreender não é confirmar o que já sabemos, mas aceitar a possibilidade de nos encontrarmos com o desconhecido, com o inesperado. Na *Viagem*, interessaram-me sobretudo as pequenas coisas: um gesto, uma palavra, uma relação, um espaço, um acontecimento, uma história, uma situação, uma criança, um professor, uma conversa. Não fui às escolas para observar com olhos de fora, mas para me expor aos outros, para falar com eles e com eles aprender a ver.

A partir deste olhar, necessariamente parcial e situado, pretendo interrogar a escola pública. Cinquenta anos depois de Abril, e perante as transformações profundas da sociedade e da educação, não nos podemos limitar a anunciar que a escola está em crise ou que precisa de ser preservada. É necessário compreender o que mudou, o que permanece e, sobretudo, as dinâmicas que estão a emergir nas escolas. Com base nesse estudo, podemos pensar novas formas de renovar o contrato social da educação.

A RENOVAÇÃO DO CONTRATO SOCIAL DA EDUCAÇÃO: CINQUENTA ANOS DEPOIS DE ABRIL

A minha viagem coincidiu com a comemoração dos cinquenta anos da Revolução de Abril. Não era possível percorrer as escolas sem pensar nesta história.

Em 1974, Portugal tinha uma das situações educativas mais frágeis da Europa: o analfabetismo atingia mais de 20% da população; a escolaridade obrigatória era de apenas seis anos; a frequência escolar estava longe de abranger todas as crianças e jovens; o acesso ao ensino superior permanecia fortemente condicionado pela origem social. Cinquenta anos depois, a realidade é radicalmente diferente: o analfabetismo caiu para valores residuais; a escolaridade obrigatória passou para doze anos; e, em muitos indicadores, Portugal aproximou-se ou ultrapassou as médias europeias (European Commission, 2025)¹.

Mas esta evolução, notável, não pode esconder a persistência de desigualdades profundas, de problemas de aprendizagem e de abandono escolar, de dificuldades de inclusão e de fortes assimetrias territoriais. Estamos longe de cumprir plenamente as promessas democráticas de Abril. Criticar os discursos que apresentam a educação portuguesa como um falhanço – como se cada geração tivesse recebido uma escola pior do que a anterior – não significa ignorar as falhas e deficiências que continuam a excluir muitos alunos, impedindo-os de construir um percurso escolar consistente e com sentido.

A história recente mostra uma transformação cultural que alterou profundamente o lugar da educação na sociedade portuguesa, mas a realidade atual revela a existência de dificuldades e de impasses que precisam de ser superados, em Portugal e no mundo. Se olharmos para as estatísticas internacionais, verificamos que metade dos alunos sai da escola aos quinze anos de idade sem ter adquirido as competências mínimas de aprendizagem². Consciente desta realidade, a Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação da UNESCO escolheu para subtítulo do seu relatório *Um novo contrato social da educação* (UNESCO, 2024). A situação em Portugal é

1. Consultar também as bases de dados de Eurydice (<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/>).

2. Consultar o sítio Web do UNESCO Institute for Statistics (<https://www.uis.unesco.org/>).

muito melhor, mas nem por isso podemos ignorar as situações recorrentes de exclusão e de fracasso escolar.

Precisamos de renovar o contrato social da educação para que a escola – e, em particular, a escola pública – esteja em condições de cumprir as suas promessas históricas. Limito-me a apontar três direções desta renovação: a educação como bem público e comum; uma conceção reumanizada da educação; e uma escola da cidade, da participação e da cidadania.

A EDUCAÇÃO COMO BEM PÚBLICO E COMUM

As tendências de privatização da educação têm-se tornado cada vez mais fortes, agora com características muito diferentes da oposição tradicional entre escolas públicas e escolas privadas: por um lado, procuram reforçar a educação como bem privado, de consumo, com um discurso de flexibilidade e de individualização das aprendizagens; por outro, pretendem atribuir a gestão da «coisa pública» a empresas e entidades privadas de natureza vária.

Por isso, é importante afirmar e consolidar a educação como bem público e comum. A junção destes dois adjetivos tem grande significado: «público» é entendido, muitas vezes, como sinónimo de Estado e contém uma forte carga institucional; «comum» acentua a partilha, a pertença e as dimensões de participação.

O relatório da UNESCO afasta-se de visões extremistas, de inspiração neoliberal, que olham para a escola como um serviço que pode ser prestado por quem ofereça as melhores condições. A escola é pública porque cria públicos, não porque serve um público. É muito mais do que um serviço: é uma instituição que organiza a experiência coletiva e a transmite entre gerações. Esta distinção é particularmente importante num tempo em que a educação é cada vez mais descrita através da linguagem do consumo: escolhas, ofertas, produtos, plataformas, personalização, individualização.

A renovação do contrato social passa, também, por novas formas de pensar e de realizar as políticas públicas, deixando de lado os «enquadramentos» normativos para valorizar as «dinâmicas» que têm surgido um pouco por todo o lado. As políticas públicas são indispensáveis, mas mais importante do que fazer leis ou impor reformas é compreender que a sua principal responsabilidade é criar as condições para que surjam iniciativas de professores, escolas e comunidades que, com autonomia e liberdade, avancem com novas formas de organização da educação e da pedagogia. Ao serem estudadas, avaliadas, partilhadas e tornadas públicas, podem inspirar outras iniciativas e dar corpo a um movimento de transformação da educação.

UMA CONCEÇÃO REUMANIZADA DA EDUCAÇÃO

Já muito se escreveu sobre as barbáries que, no século XX, ocorreram nos países mais cultos do mundo. Recorde-se, uma vez mais, George Steiner: «Sabemos agora que um homem pode ler Goethe ou Rilke ao serão, tocar Bach e Schubert e, na manhã seguinte, dirigir-se ao seu trabalho em Auschwitz» (Steiner, 1967, p. 6).

Hoje, duas realidades distintas convidam-nos a reumanizar a educação: por um lado, as diversas «guerras» em curso, não só entre países,

mas também entre grupos e culturas, e a luta sem tréguas contra o Planeta; por outro lado, os avanços extraordinários das tecnologias que já não se destinam apenas a substituir as «mãos», mas também a «cabeça» e, dentro em pouco, o «coração»³.

Estamos ainda muito longe de cumprir a Declaração Universal dos Direitos Humanos, mas a educação tem de assumir, desde já, «novos» direitos que, por razões óbvias, estavam ainda pouco presentes em 1948: as questões climáticas e a relação com o Planeta, sugerindo «um humanismo mais do que humano»; as questões digitais, na perspetiva de um acesso livre e universal à informação, ao conhecimento e à ciência; a compreensão das diversidades e o respeito pelas distintas maneiras de ser, de viver e de conhecer; finalmente, os direitos da longevidade, tendo em conta o aumento extraordinário da esperança de vida, que traz novos direitos mas também novas responsabilidades educativas, alterando profundamente o sentido da educação ao colocá-la numa lógica de relação entre quatro ou cinco gerações.

Reumanizar significa reconhecer que educar é um trabalho de relação entre pessoas, conhecimentos, culturas e gerações. As crianças não podem desenvolver-se como seres humanos sem a ação de outros seres humanos, mais velhos, que lhes apresentem o mundo e criem as condições para que nele possam participar com a sua própria voz. Sem humanidade não há educação. E sem educação não há humanidade.

3. Atribui-se frequentemente a Pestalozzi a ideia de uma educação integral, articulando o desenvolvimento das mãos, da cabeça e do coração (Cf. Brühlmeier, 2010).

UMA ESCOLA DA CIDADE, DA PARTICIPAÇÃO E DA CIDADANIA

O contrato social da modernidade baseou-se no princípio da obrigatoriedade escolar, que teve a resistência de muitas famílias, nomeadamente no universo rural dependente do trabalho infantil, levando a um certo afastamento da escola dos meios sociais. Nalguns momentos, chegou mesmo a arrogar-se um estatuto de superioridade e de intromissão na esfera familiar. Dentro da escola, nunca foi incentivada a participação dos professores, para além do espaço reservado da sala de aula, e menos ainda a participação das crianças e dos jovens, cujo papel de alunos se encontrava rigidamente definido.

Sabemos que é preciso preservar a escola enquanto instituição diferente da família e da sociedade, pautada por uma relação distinta com o tempo, o conhecimento e os outros. Mas hoje temos de pensar a educação num espaço público mais amplo, para além da escola. A cidade, enquanto *polis*, constitui um espaço essencial para fortalecer vínculos e compromissos, nomeadamente entre as diversas gerações que, doravante, estão presentes no mundo ao mesmo tempo, alterando profundamente as dinâmicas educativas.

A renovação do contrato social faz-se fora e dentro da instituição escolar e implica reconhecer a voz pública dos professores e o papel dos alunos nas decisões sobre a vida e o funcionamento da escola. O documento mais importante da Cimeira do Futuro, organizada pelas Nações Unidas, é provavelmente a Declaração sobre as Gerações Futuras (United Nations, 2024), na qual se afirma que os jovens devem ser participantes e coautores, e não apenas destinatários das decisões sobre o seu futuro.

A participação dos alunos não deve ser entendida como uma concessão ou como um mecanismo meramente formal de representação. Se a escola pretende educar para a democracia, tem de constituir-se ela própria

como espaço de experiência democrática, de cidadania, dando aos jovens a possibilidade de participar nas decisões que lhes dizem respeito e nas decisões sobre um futuro que lhes pertence, mais do que a qualquer outra geração.

Nos próximos anos, estará em jogo grande parte do futuro da educação. Não vale a pena perguntar se a escola vai mudar. Está sempre em mudança. A interrogação decisiva é sobre quem conduz a mudança, em que direção e com que propósitos. As dimensões públicas e comuns, de reumanização e de cidadania devem orientar a renovação do contrato social da educação cinquenta anos depois de Abril.

TRÊS REFLEXÕES DEPOIS DA VIAGEM: PEDAGOGIA, PROFESSORES E DIGITAL

SOBRE A PEDAGOGIA

No final da *Viagem*, fica uma estranha familiaridade. As escolas são muito diferentes, obviamente, mas, ao mesmo tempo, são muito semelhantes. Duas impressões prevalecem sobre todas as outras.

A primeira impressão é bastante positiva no que diz respeito ao acolhimento dos alunos. Em praticamente todas as escolas assisti a gestos de atenção e de cuidado por parte de funcionários, diretores e professores, nomeadamente com os alunos em situação de vulnerabilidade e os alunos estrangeiros que não dominam a língua portuguesa. Percebi, em quase todas as escolas, a valorização de espaços para além da sala de aula, sobretudo das bibliotecas e de espaços de ciência e de experimentação, bem como dos recintos exteriores (recreios, jogos, hortas, etc.). Com frequência, assisti também a iniciativas de participação dos alunos através de assembleias e de conselhos, sobretudo a partir do 3.º ciclo do ensino básico.

A segunda impressão é bastante negativa no que diz respeito à pedagogia. Não posso esconder que o grande desapontamento, a dúvida que trago da *Viagem*, é a dificuldade que professores e escolas revelam na renovação pedagógica. Se é verdade que há mudanças de grande significado, na sala de aula, de um modo geral, mantêm-se formas de trabalho bastante pobres e com pouca abertura à mudança. Como se, para muitos professores, fosse difícil imaginar outras formas de ensinar. Como se a reprodução do mesmo «modelo escolar» fosse a única possibilidade de sobrevivência em tempos confusos e turbulentos. Como se não houvesse energia nem condições para ensaiar novos processos de ensino e de trabalho nas escolas.

Vou tentar dizer de outro modo o que senti: as escolas têm uma abundância de *projetos* (no plural), que enriquecem a sua missão cultural e social, mas uma ausência de *projeto* (no singular) em torno do trabalho escolar. Falta uma reflexão consistente e uma ação coerente no eixo central da pedagogia. Como se tudo o que se passa *fora* da sala de aula fosse lugar de inovação e criatividade, mas *dentro* não houvesse qualquer possibilidade de mudança. É um diagnóstico duro, mas necessário, pois nele estão algumas das razões da distância entre a crença numa «escola para todos», inclusiva e

democrática, e a sua concretização.

A inércia da pedagogia é contrariada por alguns professores notáveis. Sem surpresa, estão muitas vezes ligados ao Movimento da Escola Moderna. Mas o panorama geral revela ainda uma grande incapacidade para reinventar o trabalho pedagógico. Esta dificuldade cruza-se inevitavelmente com a questão profissional. Não basta pedir aos professores que mudem as suas práticas. É preciso compreender as condições em que exercem a profissão e o espaço que têm para pensar, experimentar e assumir a autoria do seu trabalho.

SOBRE OS PROFESSORES

A *Viagem* decorreu num período difícil, marcado por uma longa luta dos professores em defesa dos seus direitos. Vivem-se tempos duros, com um grande desgaste dos professores devido ao excesso de prestação de contas, à burocracia digital e à multiplicação de tarefas administrativas e sociais. Em muitos países tem-se instalado um mal-estar persistente, acompanhado por um cansaço estrutural que corrói a imagem social da profissão, fragiliza a motivação dos docentes e restringe a sua liberdade.

As questões materiais, bem como os fenómenos de violência e a insuficiente preparação das instituições para responder à diversidade dos alunos, são fundamentais para compreender esta situação. Mas há um problema de outra natureza, mais profundo: a profissão docente está a perder vitalidade, assistindo-se à redução do seu espaço de afirmação. Dito de outro modo, está em declínio a sua *auctoritas*, conceito a que recorro num triplo sentido:

- i) Autoridade, não como coerção ou imposição, mas enquanto reconhecimento social, influência e prestígio. A autoridade tem uma forte componente profissional e baseia-se num exercício colaborativo da profissão.
- ii) Autoria, isto é, a capacidade de conceber, estruturar e atribuir sentido ao próprio trabalho. Os professores têm de se afirmar como autores, tanto no plano do conhecimento e do trabalho como no domínio da formação inicial e contínua.
- iii) Autorização, entendida como o direito e a legitimidade de intervir publicamente. Não se trata de uma autorização que vem de fora, mas de os próprios professores se autorizarem a participar nos debates públicos e nas políticas públicas de educação.

Autoridade, autoria e autorização remetem para uma mesma raiz etimológica: «autor». O reforço da *auctoritas* dos professores constitui uma condição indispensável para restituir vitalidade e dignidade à profissão e garantir o seu futuro. É também uma condição da metamorfose da escola: não haverá transformação pedagógica sem uma profissão capaz de pensar, criar e assumir a autoria do seu trabalho.

A questão é decisiva num momento em que a profissão enfrenta dificuldades de renovação geracional. O interesse dos jovens pela carreira docente não depende apenas das condições materiais do exercício profissional, mas também da possibilidade de entrarem numa profissão intelectualmente exigente, socialmente reconhecida e capaz de oferecer espaços de

criatividade, colaboração e responsabilidade.

Conseguiremos ampliar o espaço vital da profissão docente ou, pelo contrário, assistiremos à sua progressiva contração, com a consequente perda de autonomia e de capacidade de afirmação pedagógica, profissional e pública? O que está em causa não é apenas o futuro dos professores, é mesmo o futuro da escola pública e da democracia.

SOBRE O DIGITAL

Durante o período da *Viagem*, o debate sobre o digital intensificou-se. Estávamos ainda próximos da pandemia de COVID-19, altura em que os temas das tecnologias e da educação a distância ganharam grande relevância. Era também o momento em que começava a discussão sobre a inteligência artificial, que desde então tem ocupado um lugar central na reflexão educativa e pedagógica.

Sobre o digital ouvem-se os discursos mais extremos, por vezes até de autores com grandes proximidades culturais e ideológicas. Já vi escrito «Desistir do digital é desistir da educação» e também o seu contrário: «Insistir no digital é acabar com a educação». É um debate fundamental. A tecnologia não é neutra. As plataformas digitais não servem apenas para transmitir mensagens ou facilitar aprendizagens. Recolhem dados, identificam comportamentos, orientam escolhas, produzem novas formas de dependência e reorganizam as relações sociais.

No caso da educação, é muito fácil imaginar que todos os alunos terão um acesso rápido e imediato a todos os dados e informações. A partir de agora podemos comprar toda a «inteligência» que quisermos no mundo digital, diz-se. Mas, e depois de usarmos este «produto», ficaremos mais educados?

Estamos perante um paradoxo, pois a educação é um processo: exige esforço, concentração, repetição, diligência, persistência, qualidades que podem entrar em tensão com a lógica do imediatismo presente em muitas formas de utilização do digital. A educação faz-se através do ensaio, da tentativa, da experimentação, numa relação com os outros e não apenas em frente a um monitor. Implica, por vezes, que nos desliguemos, que façamos um trabalho sobre nós próprios, de leitura, de contemplação, em vez da ligação permanente proporcionada pelo digital.

Nas visitas às escolas vi muitas aulas com recurso ao digital, mas senti a falta de uma reflexão de fundo sobre o seu uso. Pensar é pesar as vantagens e os inconvenientes. Uns anunciam que já não precisamos de escolas e que podemos aprender tudo sozinhos, quando e como quisermos, graças ao digital. Outros imaginam uma «co-docência» entre professores e sistemas de IA, reservando aos primeiros aquilo que as máquinas não conseguiriam fazer: a empatia, a escuta, a inspiração ou a qualidade da relação com os alunos.

A distinção parece sensata, mas assenta numa separação que põe em causa a matriz da profissão docente, que consiste precisamente em ligar conhecimento e relação. É este o sentido mais profundo do seu trabalho. Cada professor transporta uma humanidade, porque traz consigo uma maneira singular de compreender o conhecimento, de olhar o mundo e de se relacionar com os alunos. Podemos aprender muitas coisas no universo digital, mas não há educação fora de uma relação entre humanos. A oposição entre o digital

e o não digital é de pouca ou nenhuma utilidade. O problema não é o digital substituir o professor, mas a possibilidade de uma lógica tecnológica alterar a própria natureza do processo educativo. O que nos deve preocupar é o lugar das tecnologias numa escola que continua a ter como missão principal reunir pessoas, transmitir conhecimento e construir uma experiência comum.

DA ESCOLA PARA TODOS À METAMORFOSE DA ESCOLA: QUARENTA ANOS DEPOIS DA LEI DE BASES

Um novo contrato social da educação não se realiza apenas através de princípios e políticas. Exige também uma transformação da própria forma escolar, uma metamorfose da escola.

A Lei de Bases do Sistema Educativo constitui um momento fundamental na história da educação no nosso país, afirmando o direito à educação e à cultura e atribuindo ao Estado uma especial responsabilidade na «democratização do ensino»:

A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva. (Lei n.º 46/86, n.º 5, art.º 2º)

Aprovada em 1986, é o documento central da educação no Portugal democrático, estabelecendo um quadro de referência que, apesar da diversidade das políticas, não deixou de ser respeitado pelos sucessivos governos. Estabelece princípios e orientações que se mantêm atuais, sobretudo porque estamos ainda longe de garantir «o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares».

A Lei de Bases fixa em texto a ideia de uma «escola para todos», consagrando uma visão da educação que se tornou dominante em Portugal a partir da década de 1960. Obviamente, não estava no seu âmbito discutir as formas de organização da escola, nomeadamente no plano pedagógico. O «modelo escolar» permitiu grandes avanços na escolarização das crianças e dos jovens, mas revelou-se incapaz de cumprir plenamente as promessas de democratização da educação.

Hoje sabemos que esta incapacidade não se explica apenas por falhas ou deficiências: está também relacionada com a própria organização do «modelo escolar», tal como se consolidou e difundiu mundialmente a partir do século XIX. Alguns historiadores chamaram-lhe «escola-caixa de ovos» (cf. Lortie, 1975). É uma imagem simplista e metafórica, destinada a ilustrar uma forma escolar compartimentada, à semelhança de uma caixa de ovos, com os edifícios escolares projetados como um somatório de salas de aula nas quais se unifica e «normaliza» o processo educativo: um professor, uma turma, um espaço, uma hora, uma disciplina. Esta *forma* é também uma *fôrma*, um molde, um modelo.

A normalização escolar define padrões homogêneos e cria modos

de seleção e de hierarquização que, inevitavelmente, definem processos de inclusão e de exclusão. Não basta que todos tenham acesso à escola: é necessário que todos se inscrevam efetivamente no trabalho e na cultura escolar. Não conseguiremos concretizar as promessas históricas de uma «escola para todos» se não alterarmos o seu modelo de organização, valorizando a diversidade, de modo a permitir que cada aluno encontre o seu lugar e faça o seu caminho próprio.

Eis o sentido da metamorfose. Não se trata de substituir a escola por «outra coisa», nem de abandonar a sua forma histórica como se tudo o que nela existe estivesse ultrapassado. Trata-se de a transformar, a partir de dentro, preservando aquilo que continua a justificar a sua existência: reunir, educar e formar em comum. A metamorfose é permanência na mudança; não é substituição, mas «transformação do mesmo».

Deste modo, evitam-se dois discursos extremos, muito populares, mas igualmente inúteis: de um lado, a defesa da escola tal como sempre existiu; do outro, as visões futuristas que propõem o fim da escola e o advento de uma educação sem aulas, sem horários e sem professores. Transformar a escola não é pôr em causa a sua razão de ser, mas procurar as formas que permitam a sua realização plena num mundo diferente daquele em que o atual modelo escolar se consolidou.

Numa leitura pessoal baseada no último relatório da UNESCO – *Reimaginar os nossos futuros juntos: Um novo contrato social da educação* – é possível esboçar esta transformação com recurso a cinco pares de conceitos que, na verdade, pertencem ao património educativo há muito tempo. Não são conceitos «novos» ou «inovadores», mas ideias «antigas», reelaboradas no contexto dos debates contemporâneos. Mais do que um programa de reforma, estes pares devem ser entendidos como uma gramática da metamorfose da escola:

- *Pedagogia: Cooperação/Encontro* – A pedagogia define-se, acima de tudo, pela cooperação. O mais importante não é simplesmente «dar aulas», mas colocar os alunos em situação de trabalho, cooperando entre si, com o acompanhamento e a orientação dos professores. Só assim será possível enriquecer o encontro entre humanos, sem o qual ninguém se educa.
- *Currículo: Convergência/Estudo* – A educação faz-se na convergência entre diferentes saberes, conhecimentos e culturas, à semelhança do que acontece na ciência. É necessário afirmar a importância do estudo e voltar a conceder-lhe a centralidade que perdeu com o domínio do modelo escolar. Sem isso, não conseguiremos que todos, sem exceção, se sentem à «mesa do conhecimento».
- *Docência: Colaboração/Equipa* – O modelo escolar impôs uma visão compartimentada do ensino, privilegiando a ação do professor dentro da sala de aula com a sua turma. Hoje, o trabalho em equipa e o trabalho colaborativo têm de ser valorizados. Não se trata de obrigar ninguém a colaborar, mas de construir modalidades pedagógicas que, naturalmente, suscitem o trabalho conjunto entre os professores.
- *Escola: Convivialidade/Experiência* – A escola, sobretudo a escola pública, é o lugar onde estão todas as crianças, independentemente

das suas origens, crenças ou culturas. Tem de ser o lugar da convivência, da aprendizagem do diálogo e da convivência. A experiência escolar mais enriquecedora não se faz entre iguais, mas no encontro com aqueles que são diferentes de nós.

- *Sociedade: Cidadania/Envolvimento* – A escola não existe apenas dentro dos seus muros. É uma instituição pública, da cidade e da sociedade, um espaço de presença e de participação nos debates da cidadania e da democracia. Deve ser um lugar de tudo, mas, acima de tudo, de liberdade.

Estes cinco pares apontam para uma mesma ideia de transformação: a experiência do *comum* é a maior responsabilidade da escola e o seu principal desígnio. A metamorfose não consiste em abandonar a escola pública, mas em criar as condições para que ela possa cumprir integralmente a sua promessa de ser uma escola para todos.

CONCLUSÃO

Termino a *Viagem* com uma única certeza: precisamos de fazer mais perguntas e de construir um novo olhar sobre a educação, tanto no debate e nas políticas públicas como na investigação. Nas escolas tive inúmeras conversas espontâneas, ao sabor das circunstâncias. Confesso que não ouvi nada de muito interessante sobre o futuro, mas contaram-me histórias extraordinárias e descreveram-me experiências surpreendentes que estão a ter lugar. Por outras palavras: não há muitas ideias novas, mas há realidades novas que estão a emergir e que necessitam de ser conhecidas, estudadas e divulgadas.

Esta constatação sugere uma mudança de perspetiva, com consequências profundas tanto para a ação pública como para o trabalho científico. Em vez de procurar definir o que deveria ser feito, a partir de uma posição de autoridade política ou académica, deveríamos aprender a observar, a acompanhar, a analisar e a problematizar as iniciativas em curso.

O mais importante é deslocar o olhar, reconhecendo o trabalho que milhões de educadores já desenvolvem em todo o mundo, e não procurar modelos a impor ou soluções a importar. A este propósito, o relatório da UNESCO (2024) sublinha que «os elementos constituintes do futuro da educação já se encontram entre nós, pelo menos numa versão incipiente» (p. 187). A educação não constitui um simples terreno de aplicação de resultados produzidos noutros lugares; constitui «um campo de investigação e de análise em si mesmo» (p. 189), no qual se pode promover uma investigação colaborativa que nos permita «aprender juntos de forma sistemática – a refletir, experimentar e influenciar juntos a sociedade e, ao fazê-lo, reinventar os nossos futuros em conjunto» (p. 187).

Reconhecer a pluralidade constitutiva da educação significa trabalhar cientificamente essa diversidade sem exclusões. Não se trata apenas de produzir conhecimento sobre a educação, mas de reconhecer e trabalhar cientificamente o *comum educativo* enquanto princípio estruturante da ação e da investigação. Esta mudança de olhar tem também uma consequência política. Se o futuro da educação já está a emergir em experiências dispersas, a

tarefa principal é criar as condições para que possam existir, desenvolver-se, encontrar-se umas com as outras e tornar-se objeto de reflexão e de conhecimento.

Estamos a assistir ao fim de um ciclo histórico, mas não ao fim da escola. A escola está a ser reinventada e reimaginada todos os dias, em muitos lugares, adquirindo novas qualidades. O futuro da educação não é o que irá acontecer, mas o que já existe, muitas vezes de forma incipiente e silenciosa, em milhares de experiências espalhadas pelo mundo. Dizer isto, que pode parecer pouco, é dizer muito. A transformação da educação não virá de uma nova reforma, de um novo método ou de uma nova tecnologia, mas da capacidade de construir coletivamente outras formas de educar.

Todas as viagens são feitas por dentro de nós. Viajamos porque existimos. Não procuramos um ponto de chegada, mas continuar a perguntar, a ver e a transformar. Viajar para pensar. A longa história da escola é feita de milhões de gestos e de pessoas que continuam...

FINANCIAMENTO

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, UIDEF (UID/04107/2025, doi: 10.54499/UID/04107/2025).

Projeto ChangEDU (N.º 16468, LISBOA2030-FEDER-00763900), cofinanciado pelo FEDER (Lisboa 2030) e pelo OE (FCT, IP). Doi 10.54499/2023.17855. ICDT.

Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação: <https://ror.org/03acp3c91>

REFERÊNCIAS

Brühlmeier, A. (2010). *Head, Heart and Hand: Education in the Spirit of Pestalozzi*. Open Book Publishers

European Commission (2025). *Education and training monitor 2025 – Comparative report*. Publications Office of the European Union

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo. *Diário da República, nº 237, I Série*. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/46-1986-222418>

Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. University of Chicago Press

Nóvoa, A. (2026). *Viagem – Por escolas de Portugal*. Porto Editora

Steiner, G. (1967). *Language and Silence*. Open Road

UNESCO (2024). *Reimaginar os nossos futuros juntos – Um novo contrato social da educação*. Leya

United Nations. (2024). *Summit of the Future - Pact for the Future, Global Digital Compact and Declaration on Future Generations*. New York. https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/sotf-pact_for_the_future_adopted.pdf

i Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal.
<https://orcid.org/0000-0003-3171-1297>
nova@reitoria.ulisboa.pt

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para:

António Nóvoa
E-mail: nova@reitoria.ulisboa.pt

Recebido em 04 de setembro de 2026
Aceite para publicação em 04 de setembro de 2026
Publicado em 25 de setembro de 2026