



INSTITUTO
UNIVERSITÁRIO
DE LISBOA

A ESCOLA DO FUTURO: A UTOPIA NECESSÁRIA

IDEALIZAÇÃO DA ESCOLA COM A APLICAÇÃO DOS PRINCÍPIOS DA
SUSTENTABILIDADE INTEGRADA

Inês Adelina Trindade Pereira

Mestrado em Estudos de Desenvolvimento

Orientador:

Doutor Rogério Roque Amaro, Professor Associado,

ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa

Dezembro, 2020

A ESCOLA DO FUTURO: A UTOPIA NECESSÁRIA

IDEALIZAÇÃO DA ESCOLA COM A APLICAÇÃO DOS PRINCÍPIOS DA
SUSTENTABILIDADE INTEGRADA

Inês Adelina Trindade Pereira

Mestrado em Estudos de Desenvolvimento

Orientador:

Doutor Rogério Roque Amaro, Professor Associado,

ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa

Dezembro, 2020

*Dedico esta dissertação à minha irmã Estela, por sempre ter acreditado em mim e por todo o apoio
ao longo deste Mestrado.
E ainda a todos as crianças e jovens que sonho que possam um dia beneficiar de uma educação que
lhes permita serem adultos felizes, completos e próximos à Pacha Mama, num mundo sustentável.*

Agradecimentos

À minha mãe, por toda a força e resiliência demonstrada ao confrontar-se com os obstáculos da vida, e por sempre ter feito de tudo para que nada nos faltasse.

Às minhas irmãs, pelo apoio e companheirismo.

Aos meus avós, pelo exemplo que foram e continuam a ser na minha vida.

Aos meus amigos, pelas partilhas de ideias, conselhos, risos e lágrimas.

Ao Professor Rogério Roque Amaro, pela orientação, aconselhamento e amizade ao longo de todo o Mestrado.

Às instituições escolares que frequentei e à sociedade em geral, que me permitiram perceber o quão nefastas são pois foi essa percepção que me levou a escolher este tema para a minha dissertação.

A todos e todas que contra muitas adversidades, continuam a trabalhar diariamente para construir uma sociedade melhor, seja através da educação ou de qualquer outra área.

E em especial, ao meu pai, por “todas as galinhas e patos que ofereceu aos meus professores para que eu não reprovasse de ano”. Espero que estejas orgulhoso de mim.

Maktub

Resumo

Esta dissertação pretende evocar a discussão sobre o Desenvolvimento e a Educação, à luz dos discursos desenvolvimentistas e pós-desenvolvimentistas, através dos conceitos de Desenvolvimento Sustentável, Buen Vivir e Sustentabilidade Integrada, que se relacionam apesar de pertencerem a correntes de pensamento distintas.

O modelo educacional vigente em Portugal e o Desenvolvimento têm-se mostrado inúteis na persecução dos seus objetivos, sendo que estes são considerados obsoletos e desenquadrados do contexto em que vivemos atualmente. A escola continua a refletir uma realidade do século XIX, alvo de várias críticas, sendo uma delas o facto de não entender o aluno como um todo e desvalorizando a sua unicidade, deixando muitos para trás e os demais “incompletos”. Ademais, o foco do Desenvolvimento no crescimento económico tem-nos progressivamente conduzido a um futuro que se mostra tenebroso, uma vez que o planeta não está a conseguir recuperar das mazelas que sofre às mãos do Ser Humano. A geração atual está já a sentir os impactes da mudança climática e por isso é cada vez mais importante que as sociedades se comprometam no caminho para a Sustentabilidade, adotando posturas que protejam o meio ambiente.

Neste sentido, a presente dissertação procura aprofundar estes conceitos e ideias, analisando que contributos a sua implementação poderia trazer para a transformação do sistema educativo e, conseqüentemente, da sociedade.

O estudo centra-se numa análise teórica comparativa entre Desenvolvimento Sustentável e Buen Vivir, através de pesquisas bibliográficas e documentais, procurando depois a sua aplicação na educação.

Palavras-chave:

Educação; Desenvolvimento; Desenvolvimento Sustentável; Buen Vivir; Sustentabilidade Integrada

Classificação JEL:

I2 - Instituições de Educação e Pesquisa: I21 – Análise da Educação

O1 – Desenvolvimento Económico: O10 - Geral

Abstract

This dissertation intends to evoke the discussion about Development and Education, in the light of developmental and post-developmental discourses, through the concepts of Sustainable Development, Buen Vivir and Integrated Sustainability, which are related despite belonging to different currents of thought.

The current educational model in Portugal and Development have proved useless in pursuing its objectives, which are considered obsolete and out of step with the context in which we currently live. The school continues to reflect a reality of the 19th century, the target of several criticisms, one of which is the fact that it does not understand the student as a whole and devalues his uniqueness, leaving many behind and the others “incomplete”. In addition, the focus of Development on economic growth has progressively led us to a future that appears to be dark, since the planet is not managing to recover from the ills it suffers at the hands of the Human Being. The current generation is already feeling the impacts of climate change and that is why it is increasingly important that societies commit themselves on the path towards Sustainability, adopting attitudes that protect the environment.

In this sense, this dissertation seeks to deepen these concepts and ideas, analyzing what contributions their implementation could bring to the transformation of the educational system and, consequently, of society.

The study focuses on a comparative theoretical analysis between Sustainable Development and Buen Vivir, through bibliographic and documentary research, looking after its application in education.

Keywords:

Education; Development; Sustainable Development; Buen Vivir; Integrated Sustainability

JEL Classification:

I2- Education and Research Institutions: I21 - Analysis of Education

O1- Economic Development: O10 - General

Índice

Agradecimentos	iii
Resumo	v
Abstract	vii
Glossário de siglas	xiii
Introdução	1
CAPÍTULO 1	7
A EDUCAÇÃO	7
1.1. O que é a Educação?	7
1.2. História e evolução da educação em Portugal	9
1.2.1. A Escola num tempo de certezas	10
1.2.2. A Escola num tempo de promessas	11
1.2.3. A Escola num tempo de incertezas	11
1.3. As Reformas Educativas em Portugal	13
1.4. Críticas ao modelo de ensino vigente	15
1.4.1. Críticas à forma escolar	16
1.4.2. Críticas à organização escolar	17
1.4.3. Críticas à instituição escolar	18
1.5. A necessidade de uma nova escola	19
CAPÍTULO 2	21
O DESENVOLVIMENTO	21
2.1. O nascimento do conceito	21
2.2. A validação do Desenvolvimento no Pós-Guerra	22
2.3. A Modernidade é má influência: os principais mitos do Desenvolvimento	22
2.4. “E tudo o vento levou”: as principais críticas ao Desenvolvimento	23
2.4.1. A desilusão dos países do “Terceiro Mundo”	24
2.4.2. A revolta dos países desenvolvidos	25
2.4.3. A consciencialização dos problemas ambientais	25

2.4.4. As crises económicas e o fim dos “Trinta Gloriosos”	25
2.4.5. As crises nos países socialistas.....	26
2.5. A morte do Desenvolvimento.....	26
2.6. O nascimento do Desenvolvimento Alternativo.....	28
CAPÍTULO 3	31
DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL: SONHO OU DESILUSÃO?	31
3.1. O nascimento de um sonho	31
3.2. Os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável.....	34
3.3. Críticas ao Desenvolvimento Sustentável: um conceito com espinhos.....	36
3.4. Desenvolvimento Sustentável: abandono ou reformulação?.....	37
CAPÍTULO 4	41
PÓS- DESENVOLVIMENTO: A NOVA ERA	41
4.1. A emergência das alternativas ao Desenvolvimento	41
4.2. As Alternativas ao Desenvolvimento	42
CAPÍTULO 5	47
O BUEN VIVIR.....	47
5.2. Razões da sua emergência.....	49
5.3. O Buen Vivir enquanto Alternativa ao Desenvolvimento.....	50
5.4. A “Pachamama”	51
CAPÍTULO 6	53
DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E BUEN VIVIR.....	53
6.1. A sinergia entre os dois conceitos	53
6.2. A Construção da Sustentabilidade Integrada.....	55
CAPÍTULO 7	59
IDEALIZANDO A ESCOLA DO FUTURO	59
7.1. Questões prévias.....	59
7.2. Idealizando a escola do futuro.....	61
7.3. Notas finais.....	72
Conclusão	75

Referências Bibliográficas	81
---	-----------

Glossário de siglas

BV – Buen Vivir

CMAD - Comissão Mundial do Ambiente e Desenvolvimento

CMDS - Cimeira Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável

CNUMAD - Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento

CONAIE - Confederação de Nacionalidades Indígenas do Equador

DS – Desenvolvimento Sustentável

E.U.A. – Estados Unidos da América

FIB - Felicidade Interna Bruta

FMI – Fundo Monetário Internacional

IST – Infecção sexualmente transmitida

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

ODM - Objetivos de Desenvolvimento do Milénio

ODS - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

ONU – Organização das Nações Unidas

PAÍS - Pátria Altiva e Soberana

PIB – Produto Interno Bruto

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

RDA - República Democrática da Alemanha

SARS-CoV-2 – Novo coronavírus

SI - Sustentabilidade Integrada

URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviética

Introdução

A presente investigação tem como tema a transformação do modelo de ensino através das ideias propostas pelos conceitos de Desenvolvimento Sustentável e Buen Vivir.

Este tema resulta de vários fatores que influenciaram e moldaram o meu pensamento ao longo dos anos. Em primeiro lugar, a minha experiência enquanto aluna e as frustrações e bloqueios que senti ao nível do meu desenvolvimento, potenciado pela instituição em causa. Em segundo lugar, ter ingressado na licenciatura em Sociologia, onde pude aprender as teorias de Sociologia da Educação. Em terceiro lugar, ter frequentado o Mestrado de Estudos de Desenvolvimento, onde descobri as falsas promessas do Desenvolvimento e as alternativas ao desenvolvimento.

O presente trabalho tem, por isso, a finalidade de expor o tão problematizado conceito de Desenvolvimento, a proposta alternativa de Desenvolvimento Sustentável e os conceitos mais recentes que se caracterizam como alternativas ao Desenvolvimento, com especial foco no Buen Vivir. A ideia será encontrar uma fusão entre ambos para que juntos transformem a educação de maneira a que esta responda aos desafios da atualidade e potencie uma transformação real dos seus alunos e consequentemente do mundo. Isto porque a escola é a instituição em que crianças e jovens mais tempo passam no seu dia a dia, ocupando um lugar muito importante e decisivo no seu crescimento e socialização.

Vários são os autores que discorrem sobre o tema da educação. Os maiores problemas verificam-se em dois pontos fulcrais: por um lado, a exclusão relativa que a escola potencia que resulta no aumento das desigualdades sociais. Por outro lado, o facto de o funcionamento da escola continuar fortemente ligado aos processos de industrialização, não acompanhando o progresso das sociedades e os seus consequentes desafios e necessidades. As críticas que lhe são dirigidas apontam os erros mais dramáticos desta instituição e as formas de os corrigir.

Apesar disso, a estrutura do ensino continua intacta, mesmo depois das reformas que sofreu ao longo dos anos, que por várias razões não surtiram efeito, ou pelo menos, não o necessário.

Mas, fundamentalmente, a escola continua a olhar para os seus alunos como iguais, repetindo os mesmos erros do Desenvolvimento.

É neste sentido que parte a necessidade de falar sobre o tema, aliando-o aos conceitos de Desenvolvimento, numa tentativa de contribuir para a discussão desta temática.

O conceito de Desenvolvimento, por sua vez, tendo sido consagrado académica e politicamente após a II Guerra Mundial, foi alvo de vários escrutínios que verificaram as suas fragilidades. Durante muito tempo, aliado ao paradigma da modernidade, o Desenvolvimento potenciou o crescimento económico das sociedades, levando ao consumo exacerbado e à destruição dos recursos naturais do

planeta. Ao mesmo tempo, os países do hemisfério Sul viam a sua situação degradar-se com o aumento da pobreza e uma corrida inútil para alcançar o caminho do progresso, que pôs em causa as suas especificidades culturais.

É no final da década de 70 que surgem inúmeras crises sociais, ambientais, económicas e políticas e surgem novas formas de pensar o Desenvolvimento. Verificamos assim a emergência de dois tipos de pensamento distintos face ao conceito:

Por um lado, o pensamento desenvolvimentista que resulta de propostas dos países do Norte que procuraram renovar o conceito. Falamos das propostas de desenvolvimento alternativo como são o Desenvolvimento Local, o Desenvolvimento Sustentável, Desenvolvimento Humano, Desenvolvimento Social, Desenvolvimento Participativo e o Desenvolvimento Integrado.

Por outro lado, emergem por parte de Epistemologias do Sul os conceitos de alternativas ao desenvolvimento, integrados na corrente pós-desenvolvimentista, que nega por completo a crença no Desenvolvimento e nas suas propostas alternativas, procurando o seu abandono e superação. Surgem assim as ideias de Buen Vivir, *Ubuntu*, Bem-Estar, Florescimento Humano e Felicidade Interna Bruta, sendo estes os mais conhecidos, existindo ainda uma proposta mais recente e por isso menos divulgada, a do *noflay*.

Assim, com esta investigação pretende-se analisar os discursos à volta do conceito de Desenvolvimento, com especial ênfase no Desenvolvimento Sustentável e no Buen Vivir. O objetivo será apresentar a pertinência das suas abordagens, da relação entre eles e entender de que forma o diálogo entre os seus princípios podem resultar em implicações pedagógicas no ensino escolar. A investigação prende-se na seguinte pergunta de partida:

Quais as diferenças e semelhanças entre os conceitos de Desenvolvimento Sustentável e Buen Vivir e de que forma a sua fusão (se possível) poderia contribuir para a transformação do sistema de ensino vigente?

Este tema é importante na medida em que apresenta propostas que vão de encontro a vários dos problemas que as sociedades sentem atualmente, quer ao nível científico, social, político e pessoal.

Assim, a sua pertinência científica advém da relevância dos conceitos de Desenvolvimento, das suas propostas alternativas, as da dimensão pós-desenvolvimentista, bem como o tema da educação. É certo que já é muita a produção científica sobre sobretudo os dois primeiros pontos, mas a realidade é que não deixam de ser assuntos pertinentes e que ainda não chegaram a todas as pessoas.

Pretende-se então aprofundar um pouco mais o tema e assim contribuir para a difusão desta corrente. Ao mesmo tempo, o tema é pertinente cientificamente, na medida em que é mais uma análise ao ensino escolar e aos seus problemas, procurando novas soluções que ajudem à sua transformação e

que simultaneamente permitem a concretização dos ODS, contribuindo assim para o fomento de uma sociedade mais sustentável.

Por sua vez, ao nível da pertinência social, a escola aqui apresentada propõe as condições necessárias para o desenvolvimento de uma sociedade que se baseie na não discriminação, de género, de classe, de etnia, mas também de oportunidades. É um apelo à igualdade, à diversidade cultural, à valorização da unicidade e identidade de cada um, e à diminuição das desigualdades, promovendo uma sociedade e uma escola que se passe a definir por valores mais humanos.

Para além disso, relembra a necessidade da participação ativa dos indivíduos na vida política e na comunidade, de se empoderarem e se munirem das capacidades necessárias para o seu desenvolvimento pessoal, de valorizarem o local e acima de tudo de adaptarem as suas práticas à da sustentabilidade.

No que diz respeito à sua pertinência política, tem como propósito mostrar que existem outras propostas políticas possíveis para o desenvolvimento. Trata-se de uma chamada de atenção para os problemas atuais da escola e do Desenvolvimento, com a proposta de novos caminhos a seguir, centrados noutros valores e estratégias. É importante sublinhar também a falta de consciencialização política para temáticas como a proteção ambiental e a necessidade de abandonar o crescimento económico desmedido. Neste caso é relevante referir as propostas políticas do Buen Vivir que promovem a construção de uma nova governança, de uma nova definição de bem-estar e novos valores, direitos e estratégias, resultando em transformações a todos os níveis da sociedade, contribuindo assim para um desenvolvimento real que respeita a diversidade.

Ademais, procura-se criar espaço na agenda política para redefinir a estrutura da educação, para que esta seja inclusiva, criativa e potenciadora do desenvolvimento pessoal de cada um, ensinando a sustentabilidade e transmitindo essa aprendizagem a todos. Uma escola que seja, no fundo, libertária.

Ao nível da pertinência pessoal, a noção de que é imprescindível uma transformação radical no modelo de ensino vigente em Portugal através de um modelo que potencie mudanças radicais ao nível individual e coletivo.

Além disso, é muito importante poder contribuir para a difusão dos conceitos associados ao Desenvolvimento e, sobretudo, do de Buen Vivir. Vindo de um meio rural reconheço o poder que tem o desenvolvimento das comunidades, a transmissão de saberes e a entajuda. Para além de que através da educação e da mudança de consciências, atitudes locais podem virar globais.

Assim esta investigação tem como objetivo geral analisar os conceitos de Desenvolvimento Sustentável e Buen Vivir, procurar pontos de encontro entre ambos e verificar de que forma a sua fusão (se possível) poderá contribuir para a transformação do modelo de ensino vigente. Possui como objetivos específicos os seguintes:

- Analisar de forma geral o conceito de Educação e de Desenvolvimento;
- Analisar com mais detalhe os conceitos de Desenvolvimento Sustentável e Buen Vivir;
- Fazer uma comparação entre os dois conceitos e procurar uma possível fusão entre ambos;
- Verificar de que forma pode o sistema de ensino se transformar com a introdução desses ideais.

Metodologicamente, a ideia inicial seria proceder a uma investigação sociológica, partindo de um estudo de caso, de pesquisa qualitativa com recolha de dados do objeto de estudo através de entrevistas e observação direta. Contudo, o país e o mundo sofreram um grande choque com a pandemia do SARS-CoV-2 que fez com que nos habituássemos a viver uma “nova normalidade”. Desta forma não sendo possível a deslocação ao terreno para fazer a investigação, o tema da dissertação teve de ser repensado e as formas de a realizar alteradas.

Assim, optou-se por fazer uma análise exclusivamente teórica, igualmente qualitativa, mas baseada exclusivamente em pesquisa bibliográfica. Estas leituras científicas foram a base para apresentar os vários conceitos de forma científica, servindo de suporte teórico para esta investigação. Ademais, houve também uma pesquisa documental para suportar a informação retirada da pesquisa bibliográfica, através principalmente de revistas e artigos científicos, publicações em plataformas *online* e alguns recursos eletrónicos como *podcasts*, entrevistas *online* e filmes documentais.

De modo a analisar os diferentes conceitos abordados e a sua conseqüente comparação, a presente investigação divide-se em sete capítulos.

No primeiro capítulo tratamos o conceito de educação, examinando todos os pontos necessários à sua compreensão no contexto desta investigação.

No segundo capítulo abordamos o conceito de Desenvolvimento desde a sua emergência até à tomada de consciência do seu fim e conseqüente emergência dos conceitos alternativos.

No terceiro capítulo entramos no campo da corrente desenvolvimentista, ao analisarmos mais aprofundadamente o conceito de Desenvolvimento Sustentável.

O quarto capítulo foca-se nos conceitos das teorias pós-desenvolvimentistas com uma breve análise aos conceitos considerados mais relevantes.

O capítulo cinco discorre especificamente sobre o Buen Vivir, o conceito pós-desenvolvimentista considerado essencial nesta análise.

No capítulo seis é feita uma análise comparativa entre Buen Vivir e Desenvolvimento Sustentável de forma livre, mas tendo em conta as teorias enunciadas no quadro teórico acerca dos mesmos.

No sétimo capítulo finalizamos a nossa investigação ao idealizarmos como seria a escola ao funcionar mediante os princípios da Sustentabilidade Integrada, considerada enquanto uma reformulação do Desenvolvimento Sustentável e complementada pelos principais princípios defendidos pelo Buen Vivir.

Quanto às limitações que existiram na realização desta investigação, ressalta a importância do contexto social e político que o mundo viveu neste ano de 2020, consequência da pandemia SARS-CoV-2. Esta pandemia, para além de ter comprometido a saúde física e mental de todos nós, teve grandes repercussões ao nível da disponibilidade, física e psicológica, para a execução da investigação. Para além de dificultar o acesso aos recursos bibliográficos devido a restrições de circulação e de, por exemplo, constrangimentos e mudanças na requisição de obras na biblioteca. Ademais, não foi possível executar a investigação como havia sido inicialmente idealizada, obrigando à alteração da trajetória.

Para além destas dificuldades, acresce o fraco acesso a estudos que relacionassem os conceitos de DS e BV, pretendendo por isso esta investigação ser um contributo para essa reflexão.

CAPÍTULO 1

A EDUCAÇÃO

A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa (Freire, 1969:96).

Começando por ser uma instituição elitista da sociedade, acessível apenas aos mais dotados economicamente, a escola deparou-se, mais tarde, com a sua massificação, em prol do bom funcionamento e especialização do mercado de trabalho e resultante crescimento económico. Com esta “abertura” para todos, os problemas do sistema de ensino começaram a surgir. O que anteriormente era visto como uma máquina funcional de produção de “cérebros” começava a ser alvo de duras críticas que mostravam as suas fragilidades.

Este capítulo prevê expô-los, iniciando o mote para demonstrar, explícita ou implicitamente, de que forma educação e Desenvolvimento andam de mãos dadas, na saúde e na doença, até que a morte os separe. E acima de tudo, que essa morte tem tanto de inevitável como de necessária.

Assim este capítulo visa fazer uma abordagem sobre a educação em Portugal, analisando a definição do conceito, a história do ensino escolar em Portugal e a sua consequente evolução e problematização, não poupando às suas críticas: à organização escolar, à forma escolar e à instituição escolar. Outra dura crítica seria necessária: ao Estado, principal responsável pelos problemas do Desenvolvimento e da educação que são, acima de tudo, problemas estruturais. Contudo, uma análise tão completa e aprofundada dos temas não será possível devido aos limites impostos.

Este capítulo primeiro é a base para esta dissertação. Pois não queremos que a educação seja uma farsa. Precisamos de uma educação que seja um ato de coragem.

1.1. O que é a Educação?

(...) A educação é considerada um precioso tesouro a descobrir e que «pode ser a chave da conversão de uma utopia inalcançável em visão motora e mobilizadora das consciências e das boas vontades». (Relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, 1996 apud Vieira, 1998:6)

Segundo António Gouveia (1998), o conceito de educação é caracterizado por uma rede de relações interpessoais, institucionalizadas ou não, que de diferentes formas potenciam a aquisição de aprendizagens que se consolidam em diversos fins.

No seu sentido de constante adaptação à realidade, a educação é uma característica inerente à condição humana, um processo social que se desenrola “(...) de uma forma consciente, espontânea e

inevitável pelas situações de ação e interação recíprocas que ocorrem sempre que há relações humanas”, sendo “(...) uma função difusa da família e da comunidade.” (Vieira, 1998:5).

Por sua vez, Rui Canário refere que a educação escolar é uma invenção histórica que caracteriza o início da modernidade aquando da dupla revolução industrial e liberal. Cria-se assim

(...) o aparecimento de uma instância educativa especializada que separa o aprender do fazer; a criação de uma relação social inédita, a relação pedagógica no quadro da classe, superando a relação dual entre o mestre e o aluno; uma nova forma de socialização (escolar) que progressivamente viria a tornar-se hegemónica (Canário, 2005:61).

O autor refere ainda que a escola funciona no que se pode chamar de programa institucional que deve ser entendido como um processo social que “(...) transforma valores e princípios em ação e em subjetividade através de um trabalho profissional específico e organizado.” (Dubet, 2002: 24, apud *ibidem*: 65)

Paulo Freire (1969) refere a importância da educação das massas que deveria funcionar como uma força de mudança e libertação. Uma educação que seja para o homem-sujeito, que potencie o poder de decisão, a responsabilidade política e social e com isso, a sua liberdade. Para o autor a educação deve conduzir os atores ao debate e à análise dos problemas de forma crítica, proporcionando condições para a sua participação ativa e real, conduzindo à verdadeira experiência democrática. Assim sendo, a educação precisaria ser “(...) uma tentativa constante de mudança de atitude. De criação de disposições democráticas através da qual se substituíssem (...) hábitos de passividade, por novos hábitos de participação e ingerência (...)” (Freire, 1969:93), que levariam os atores a adotar uma postura de autorreflexão, atuando na sociedade não mais como meros espetadores, mas como figurantes e autores, com consciência do seu papel na sociedade.

Partindo da premissa de que o homem não está apenas no mundo mas está com ele e em permanente relação com o mesmo, através dos seus atos de criação e recriação, o autor, na sua “luta” pela alfabetização de adultos, promove um ensino que seja capaz de desencadear atos criadores, que potencie a reflexão nos alunos sobre o próprio poder de refletir e das suas potencialidades, da qual decorreria a sua capacidade de ação consciente e crítica e ao diálogo com o outro (*ibidem*).

Pensávamos numa alfabetização que fosse em si um ato de criação, capaz de desencadear outros atos criadores. Numa alfabetização em que o homem, porque não fosse seu paciente, seu objeto [do mundo], desenvolvesse a impaciência, a vivacidade, característica dos estados de procura, de invenção e reivindicação (Freire, 1969:104).

Podemos então assumir que a educação se traduz num mecanismo de transmissão de valores, conhecimentos ou condutas. É um processo contínuo e complexo que se foca na socialização desde a infância até à idade adulta. Ela é informal quando se trata da educação dada pela família e formal como

será o caso da escola, em contexto de sala de aula. Atualmente, a educação escolar é considerada a mais importante, partindo da premissa de que é esta instituição que concebe a aprendizagem que certifica os atores para o ingresso no mercado de trabalho.

Canário (2005) caracteriza a escola como sendo uma forma, uma organização e uma instituição. Sendo assim, a escola assume-se como uma forma (escolar) na medida em que concebe a aprendizagem de forma diferente, rompendo com os processos de experiência e dimensão social que prevaleciam anteriormente, constituindo-se como forma única de gerar a educação. Este aspeto concede à escola o monopólio da educação, desvalorizando formas anteriores de socialização e aprendizagem, impedindo que a sua forma “recorresse” a referenciais exteriores que lhe permitiriam criticar-se e transformar-se e, como refere Paulo Freire, induzindo a pedagogia das relações sociais e desapossando alguns grupos sociais das suas competências¹.

Enquanto forma ela corresponde à dimensão pedagógica e centra-se nos métodos, sendo que a aprendizagem escolar se baseia na revelação de informação e da sua acumulação e exterioridade, podendo existir em independência da organização e da instituição escolar.

Por outro lado, a organização escolar corresponde a “(...) modos específicos de organizar os espaços, os tempos, os agrupamentos dos alunos e as modalidades de relação com o saber.” (Canário, 2005:62). Foi a organização escolar que permitiu a emergência dos sistemas escolares modernos, definindo opressões que determinaram os modelos de trabalho escolar, constringendo a ação dos atores e o pensamento crítico e transformador sobre a escola. Apesar disso, ela sofre um processo de naturalização que, nas palavras de Rui Canário, “(...) não só torna a dimensão organizacional relativamente “invisível”, como também contribui para a estabilidade da escola.” (Canário, 2005:62).

Por último, a escola é considerada uma instituição na medida em que funciona como uma “fábrica de cidadãos”, partindo de um conjunto de valores fixos e inerentes. Desempenha por isso um papel importante na integração social, prevenindo a anomia (na perspetiva Durkheimiana) e preparando o ingresso na divisão social do trabalho. Enquanto instituição, ainda promove a unificação cultural, linguística e política, funcionando como um dos mais importantes mecanismos de formação dos Estados-Nação (*ibidem*).

1.2. História e evolução da educação em Portugal

O que vale a Escola, vale a Nação. Para se poder é preciso querer e para se querer é necessário saber. Sem o indispensável saber, nada queremos nada podemos (Lima 1914:102 apud Nóvoa, 1991:62).

¹ Segundo Paulo Freire (1969), esta ideia permite-nos entender o processo de desvalorização social de grupos específicos (que são alvo de estigmas que só fazem sentido em sociedades escolarizadas) como é o caso das populações rurais cuja ausência de alfabetização é percecionada como um entrave ao processo.

O processo de democratização da escola é algo relativamente recente em Portugal. Até à época industrial o acesso à educação formal estava apenas ao alcance de quem tivesse tempo e dinheiro. Até então, as crianças começavam desde muito cedo a ajudar os seus pais nas tarefas domésticas e laborais.

O desenvolvimento do sistema educativo deu-se por força dos processos de industrialização e da consequente expansão das cidades, que criou a necessidade de ter uma mão de obra especializada, educada e capaz, sendo que, atualmente, os países industrializados apresentam elevados níveis de literacia (Giddens, 2004). Com a universalização dos sistemas educativos, as qualificações tornaram-se o grande pilar das oportunidades de emprego e de progressão na carreira, sendo que o objetivo principal das escolas era formar mão de obra para a participação na vida económica (*ibidem*).

Desde a emergência da escola até aos tempos de hoje, a escola foi alvo de várias mutações, nas quais Queiroz (1995 apud Canário, 2005) identifica três períodos em Portugal, que denomina de Escola das Certezas, Escola das Promessas e Escola das Incertezas.

1.2.1. A Escola num tempo de certeza

A Escola das Certezas compreende o período forte da instituição que tem como referências o “Estado Educador”. Nasce no processo de transição das sociedades de Antigo Regime para as sociedades modernas industriais, caracterizadas pelo sistema de Estados-Nação, representando uma forma diferente de “fabricar o social” e a emergência de uma relação social inédita, a relação pedagógica (Canário, 2005).

“O nascimento histórico, a consolidação e desenvolvimento dos modernos sistemas escolares situam-se num contexto que é indissociável da dupla revolução (liberal e industrial) que marcou o final do século XVIII (...).” (Canário, 2005:63).

A escola viveu a sua considerada idade de ouro (designada pelos autores como o “tempo de certeza”) entre a revolução francesa e o fim da primeira guerra mundial, coincidindo com o auge do capitalismo liberal, que correspondeu a “(...) um período de harmonia entre a escola e o seu contexto externo e (...) a um período de harmonia e coerência internas entre as suas diferentes dimensões.” (*ibidem*:63-64).

A Escola das Certezas aparece também associada à produção de uma nova ordem política, social e económica (*ibidem*).

No campo político, a escola retira à igreja a tutela sobre o ensino e transformou-se num instrumento de integração social na construção dos Estados-Nação concedendo-lhes novas formas de legitimidade. Teve também um papel importante na construção da coesão e solidariedade nacional a partir de uma cultura criada como objetiva e universal, quase que como uma “religião da pátria”, apresentando doutrinas que interessavam à conservação do Estado-Nação (*ibidem*).

Do ponto de vista social, a escola participa na construção de uma nova ação social baseada na relação social. A escola teve um papel muito importante nas transformações que ocorreram no mundo com a industrialização como a separação do lazer e do trabalho e a quantificação do tempo com base no relógio (*ibidem*), contribuindo assim para a construção de uma nova ordem social onde o estatuto social deixa de ser transmitido pela família para passar a ser adquirido através da ação individual nas estruturas sociais (Martucelli, 2000 apud *ibidem*).

Por último, no campo económico a escola contribui para a construção da sociedade industrial que tem como referência o capitalismo livre concorrencial. A rede de escolas presente no território nacional seguia uma lógica de homogeneidade e uniformidade, característica da “desterritorialização” da esfera económica. Na escola esta desterritorialização vem romper a ligação da mesma com o local, destruindo o processo das solidariedades comunitárias existentes, consideradas um entrave à lógica de mercado, assumindo-se a escolarização como um empreendimento de iniciativa e controlo estatal (*ibidem*).

1.2.2. A Escola num tempo de promessas

A Escola das Promessas surge em meados do século XX, acompanhando a construção de um Estado Providência que se assume como Estado Desenvolvimentista. A este período corresponde um crescimento da oferta educativa escolar, efeito do aumento da procura e da oferta. Dá-se assim um fenómeno de “explosão escolar” que transforma a escola, outrora de cariz elitista, numa escola de massas, entrando assim num “tempo de promessas” (Canário, 2005).

As promessas da massificação escolar consistiam sobretudo numa promessa de Desenvolvimento, mobilidade social e igualdade. O progresso começa a significar Desenvolvimento e estabelece-se uma relação entre a elevação dos níveis de qualificação escolar da população com o progresso económico. As despesas na educação passam assim a ser vistas como um investimento que terá retorno e o Estado começa a gerir o sistema de ensino como se de uma grande empresa se tratasse, adquirindo as características de um Estado Desenvolvimentista (*ibidem*). Assim sendo, a construção da escola de massas é realizada seguindo os princípios da produção económica, onde os sistemas educativos são organizados segundo o modelo industrial de produção em grande escala (Delamotte 1998, apud *ibidem*).

Mas o “véu dourado” da escola de massas rapidamente cai quando é posto em evidência o efeito reprodutor e amplificador das desigualdades sociais que o sistema escolar tinha. A escola passa assim a ser encarada como um aparelho ideológico do Estado que assegura a reprodução social das desigualdades através de mecanismos de violência simbólica, adquirindo o “carimbo” de produtora de injustiça (*ibidem*).

1.2.3. A Escola num tempo de incertezas

A Escola das Incertezas é característica do último quarto do século XX, estando associada à perda de legitimidade do Estado Providência e à conseqüente erosão e substituição pelo Estado Regulador

(Queiroz, 1995 apud Canário, 2005). O desencantamento com a escola amplifica-se nesta altura, sobretudo como resultado de mudanças que afetaram os setores económico, político e social (*ibidem*).

Ao nível económico acelera-se o processo de integração económica supranacional do qual resulta a concentração do poder económico num número muito reduzido de grandes empresas de âmbito multinacional (*ibidem*).

No campo político o declínio do Estado Nacional tem como consequência a perda da sua legitimidade e, daí, o decrescimento do nível de confiança da população nos políticos. O facto de o poder político ter agora de responder tanto ao seu eleitorado nacional como ao mercado internacional de capitais, faz com que os sistemas educativos, concebidos num quadro nacional, deixem de fazer sentido. Numa perspetiva globalizada as políticas educativas existentes tornaram-se obsoletas, dando lugar a outras com critérios económicos desenhados à luz de um mercado único. Da mesma forma a escola perde o monopólio da certificação de conhecimento, ao passar de um paradigma de qualificação para um paradigma de competência (*ibidem*).

Por último, ocorrem transformações no mundo do trabalho que irão marcar as sociedades ao nível social. Estas passam de uma sociedade baseada no pleno emprego para sociedades onde o desemprego estrutural de massas e a precarização dos vínculos laborais reinam, configurando modalidades de dualização social. Assim, a disparidade entre o aumento da produção de diplomas e qualificações e a falta de empregos correspondentes, resulta na desvalorização dos diplomas escolares, levando a um tempo de incertezas (*ibidem*).

Findo este último período, verifica-se que o equilíbrio tão característico da Escola de Certezas acaba. Por um lado, ela sofre uma perda de coerência externa uma vez que foi concebida à luz de um mundo que deixou de existir (capitalismo liberal). Por outro lado, uma perda de coerência interna uma vez que o funcionamento interno da escola deixou de ser compatível (se é que alguma vez o foi) com a diversidade dos atores com que passou a trabalhar e com as missões “impossíveis” que lhe são atribuídas (*ibidem*).

Rui Canário fala-nos ainda da obra de Dubet e Martucelli (1996) que consideram que o principal ponto da transformação ocorrida na escola foi a sua massificação e na mudança nos modos de seleção, passando assim de uma escola elitista a uma que potencia a exclusão relativa, ao introduzir a competição que deu origem ao modo de seleção com base no insucesso, acrescentando ainda mais o fosso das desigualdades sociais. “De uma seleção dos ‘melhores’, que caracterizou a escola (elitista) das ‘certezas’, passou-se para um processo seletivo orientado para a ‘exclusão’ dos piores, por exclusão relativa.” (Canário, 2005: 85).

1.3. As Reformas Educativas em Portugal

António Nóvoa, na sua obra *Ciências da Educação e Mudança* (1991), fala-nos sobre a evolução das reformas educativas em Portugal.

Um pouco por todos os países desenvolvidos, os anos 80, ao nível educacional, caracterizaram-se pelas sucessivas reformas realizadas com o intuito de reduzir as desigualdades sociais e o a promoção de maior eficácia social dos sistemas educativos (Nóvoa, 1991).

Segundo o autor estas reformas apresentavam pontos de consenso resumidas em cinco ideias principais (cf. Cibulka, 1990; Guthrie, 1990 apud Nóvoa, 1991:51): maior profissionalização do corpo docente para aumentar a qualidade da educação; manutenção do currículo escolar para que este privilegia-se as dimensões científicas e tecnológicas; a introdução de novas estratégias pedagógicas e metodologias de avaliação que potenciasses o desenvolvimento de capacidades e atitudes reflexivas; a descentralização do ensino através da atribuição de maior autonomia às escolas; e a criação de um conjunto de observatórios e indicadores educacionais que permitissem uma regulação mais eficaz da avaliação institucional.

O primeiro momento da reforma em Portugal aconteceu com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986. O segundo foi o debate nacional conduzido por uma comissão de especialistas. E o terceiro, já nos anos 90, continuava o desenvolvimento da Lei de Bases de forma legal e operacional. E as reformas têm, de facto, perpetuado um discurso que valoriza a importância da participação e as dimensões consensuais das transformações a operar. Contudo, o “discurso das evidências” oculta muitas e importantes opções políticas e ideológicas, que não permitem adotar todas as alternativas existentes (*ibidem*).

Na impossibilidade de realizar uma análise detalhada do processo reformador, António Nóvoa (1991) parte da análise do discurso feito pelo então Ministro da Educação, Roberto Carneiro, que define os quatro grandes vetores da Reforma, aquando da tomada de posse do Conselho de Acompanhamento da Reforma Curricular realizado em Lisboa, a 2 de novembro de 1990. São eles:

1º) a reorganização da gestão do sistema de ensino ao nível central, regional e local; 2º) a reorganização do parque escolar, desmassificando-o e reapetrechando-o; 3º) a dignificação dos docentes, o que inclui o seu estatuto, a sua formação, profissionalização e colocação; 4º) o lançamento da Reforma Curricular com tudo aquilo que a fundamenta e a completa (1991: 55).

Ao nível da reorganização da gestão do sistema de ensino foram de facto desenvolvidas políticas de descentralização e de autonomia das escolas, na tentativa de retirar do Ministério da Educação o funcionamento do sistema educativo. Contudo, a máquina estatal continua a exercer um enorme poder nas escolas. Tanto no desenvolvimento curricular, como na definição dos critérios de avaliação e até na

formação dos professores, não permitindo às escolas funcionar como uma comunidade autónoma (*ibidem*).

A reorganização do parque escolar, embora com dificuldades que acentuam assimetrias regionais e desigualdades institucionais no acesso aos fundos, é o vetor da Reforma que mais tem conseguido resultados positivos, através de uma política de investimento para a resolução de alguns problemas estruturais (*ibidem*).

Por sua vez, o processo de dignificação dos docentes pautou-se por quatro diretrizes das quais poucas foram conseguidas. Não se assistiu por isso à valorização social dos professores que continuam a sofrer crises de identidade profissional, sendo que as Reformas se limitaram a instaurar novos controlos, mais subtis e eficazes. Ademais, a maioria das escolas dificulta a integração e identificação dos professores com o seu local de trabalho uma vez que a maioria dos estabelecimentos de ensino não possui um ambiente acolhedor. Por outro lado, verificam-se melhoramentos na colocação dos professores embora as dificuldades sentidas na concretização do Estatuto da Carreira Docente não permitam a estabilização pretendida. A diretriz que se tem mostrado mais complicada de se concretizar tem sido a construção de um sistema coerente de Formação Contínua dos professores (*ibidem*).

Nóvoa faz uma avaliação positiva das Reformas no que diz respeito à resolução de problemas estruturais existentes no sistema educativo e uma avaliação negativa à tentativa de transformar o sistema educativo com a introdução de dinâmicas de mudança e inovação, referindo que o facto da reforma curricular se ter baseado principalmente na implementação de novos programas reduz a sua importância e a possibilidade de realizar uma verdadeira inovação curricular (*ibidem*).

Contudo, Portugal caracteriza-se por uma construção retórica da educação ao aplicar medidas legislativas precoces, ao mesmo tempo que se mostra incapaz de as concretizar (Soysal & Strang, 1989 apud *ibidem*:59).

O autor tece ainda várias críticas ao processo de Reforma em Portugal enunciando que “(...) as reformas atuais combinam vários elementos contraditórios: a descentralização, o apelo à participação, a instauração de novos dispositivos de acompanhamento, a autonomia das escolas, a intervenção das comunidades locais, a necessidade de avaliações, etc.” (*ibidem*:52). Tendências que conduzem a um reforço do poder estatal numa lógica de supervisão e controlo.

Acrescenta ainda que o facto de os processos de Reforma serem conduzidos por especialistas através das suas investigações desvaloriza as dimensões sociais, comunitárias e ideológicas da mudança educativa. Ao mesmo tempo não seguem um processo racional baseado em evidências técnicas, mas sim seguindo uma lógica instrumental de eficiência institucional que tende a ocultar as opções políticas e educativas de maior importância. Ademais, este processo requer a participação de todos os atores que constituem a ação educativa, sendo que foram criadas várias instâncias de participação e debate do

assunto, mas onde os intervenientes não possuem poder de decisão (*ibidem*). Podemos então perguntar que tipo de participação é esta? Segundo Nóvoa, é sobretudo para legitimar o processo reformador. É preciso, por tudo isto, encontrar novas políticas e estratégias reformadoras (*ibidem*).

(...) devemos afirmar a urgência de uma participação efetiva da comunidade científica no processo reformador: disponibilizando recursos e conhecimentos, fornecendo técnicas de ação e intervenção, formando recursos humanos qualificados, desenvolvendo dispositivos de acompanhamento científico, apoiando a organização de práticas de avaliação e regulação (...) em matéria educativa, há sempre alternativas. E ajudando a construí-las. Desmistificando as ilusões de uma ‘grande Reforma’, para que seja possível instituir, de facto, uma dinâmica (auto)reformadora do nosso sistema educativo. (Nóvoa, 1991:61).

1.4. Críticas ao modelo de ensino vigente

Segundo António Nóvoa (2001 apud Canário, 2005:59), o discurso sobre a “crise da escola” é recorrente e persiste desde finais do século XIX. É um problema estrutural (Charlot, 1987 apud *ibidem*:59) comum a todos os países industrializados, associado ao facto de não possuir outra ideologia legitimadora que não a preparação dos atores para o mercado de trabalho (Villaverde Cabral, 2001 apud *ibidem*:59).

A crítica à escola tem como base várias fontes: a coincidência no tempo com os movimentos de contestação à escola, representados pelos acontecimentos de Paris em Maio de 1968; a emergência de um movimento de educação que propôs a procura e construção de modelos educativos contrários ao vigente; a influência do pensamento representado por Ivan Illich e Paulo Freire, nas suas obras *Uma sociedade sem escola* e *A pedagogia do Oprimido*, respetivamente (ambos publicados nos anos 70); e a crítica efetuada à escola por parte de uma corrente da sociologia, sintetizada na obra *A Reprodução, Elementos para uma teoria do sistema de ensino* de Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron (*ibidem*).

Para melhor entendermos as críticas à escola, é importante compreendermos primeiro os dois tipos de educação defendidos por Paulo Freire: a educação bancária e a educação libertadora.

A primeira é a educação vigente na sociedade, um instrumento de opressão que se limita a transmitir experiências ao invés de as viver. Aqui os alunos são vistos como seres de adaptação e ajustamento, onde através do processo de acumulação e memorização de conhecimentos, os alunos perdem as suas capacidades de desenvolver uma consciência crítica² que permita que se tornem agentes de transformação, sujeitos.

Esta educação baseia-se na narração da realidade como se de algo estático se tratasse, desconectada da totalidade e por isso sem significado em que o professor narra o conteúdo e o aluno memoriza-o (Freire, 1975). Esta educação não promove a criatividade nem a transformação do saber, considerando que os professores são os sábios, sujeito do processo e figura de autoridade, enquanto os alunos são os

² Referido por Paulo Freire como “(...) a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstanciais.” (1969: 105).

que nada sabem, e devem aceitar e conformar-se com as regras, perpetuando uma ideologia de opressão que leva à ignorância (*ibidem*). Desta forma, a educação bancária não permite que os alunos desenvolvam uma consciência crítica que lhes permita entender a sua capacidade de transformar o mundo, anulando o seu poder criador, conduzindo-os a uma posição de oprimidos (*ibidem*).

Por outro lado, a educação libertadora promove a consciencialização. Conduz os alunos à permanente descoberta da realidade enquanto sujeitos conscientes que se inserem criticamente na sociedade, baseando-se por isso no diálogo constante entre educando e educador, e no processo de ação-reflexão (*ibidem*).

Este tipo de educação procura a inserção crítica na sociedade, incluindo os alunos no processo de aprendizagem e no mundo. Pelo seu foco na prática e no diálogo, os alunos conseguem entender a realidade na sua totalidade, entendem as conexões que possuem com o próximo e com o mundo, resultando na sua compreensão crítica e desalienada do mesmo. Negam por isso a leitura do homem enquanto objeto isolado e desligado do mundo procurando refletir de forma consciente sobre os homens nas suas relações (*ibidem*).

Como refere Paulo Freire é a educação bancária a vigente em Portugal e é a esta que se tecem duras críticas, das quais serão abordadas as consideradas mais importantes e que melhor se enquadram nos mitos da escola propostos por Ivan Illich, enquadrando-as nas formas enunciadas de Queiroz (1995) por Rui Canário (2005).

1.4.1. Críticas à forma escolar

No mito dos valores institucionalizados, a escola é vista como a única instituição capaz de educar, o que provoca a desvalorização de todo o conhecimento informal. Ir à escola e terminar a escolaridade obrigatória é sinónimo de ser educado (Illich, 1985).

Este mito remete-nos para a forma escolar explicada por Rui Canário. O autor confirma a afirmação de Illich ao referir que os métodos de ensino vigentes na escola se baseiam em lógicas de revelação, cumulatividade e memorização. O professor é o ícone da razão e da autoridade pelo que deve ensinar o aluno ignorante, que aprende através da acumulação de informações que devem ser memorizadas, tal como também referiu Paulo Freire.

Desta forma as experiências e saberes dos alunos são desvalorizadas e consideradas inúteis, assim como as suas atitudes de pesquisa e descoberta que resultam em conhecimentos não adquiridos pelo professor e que por isso não têm qualquer valor. A escola cria uma rutura com a experiência dos alunos que passa a ser vista como um obstáculo à aprendizagem (Canário, 2005). Os alunos deixam de questionar e passam a incutir e a utilizar as respostas que lhes são ensinadas. Estas características fazem com que o aluno sinta dificuldades em encontrar o sentido para o que está a aprender, tornando-se alienados do seu trabalho escolar (*ibidem*), tal como o proletariado no trabalho fabril.

A educação baseada na escolarização torna-se assim fonte de duplo processo de alienação separando a “educação da realidade e o trabalho da criatividade” (Illich, 1985:60) bloqueando o conhecimento. Ademais, estando fortemente associada à produção industrial, as consequências e efeitos da escola serão os mesmos que os da indústria (*ibidem*). Assim Illich alerta:

No estágio avançado da produção de massa, uma sociedade produz a sua própria destruição. A natureza é desnaturada. O homem desenraizado, castrado na sua criatividade, é aferrolhado na sua cápsula individual. O modo de produção industrial faz dos homens a matéria-prima que o instrumento trabalha. (...) Pouco importa que se trate de um monopólio privado ou público: a degradação da natureza, a destruição dos laços sociais, a desintegração do homem, não poderão jamais servir o povo. (Illich, 1973:11 apud Oliveira e Dominicé, 1977:20-21).

1.4.2. Críticas à organização escolar

No mito dos valores padronizados, Illich refere que o desenvolvimento pessoal, considerado o verdadeiro objetivo da educação, não pode ser medido (Illich, 1985).

Os critérios de avaliação aplicados na escola pretendem dividir o saber em matérias distintas, construindo um programa com blocos pré-fabricados e cujo resultado é medido por um método que segue um padrão universal (*ibidem*).

Por sua vez este mito remete-nos para o conceito de organização escolar de Canário (2005), que permite que um professor ensine vários alunos como se fossem um só, partindo de um princípio de homogeneidade de turma. É certo que foi isso que tornou possível a escolarização em grande escala, mas é também uma das causas da indiferença dos alunos à escola (Barroso, 1995 apud *ibidem*:77). Esta solução organizacional é mais um dos aspetos que nos leva a perceber como a escola foi criada à luz dos métodos de organização da produção industrial (*ibidem*).

A escola continua a afirmar que a aprendizagem estimula o desenvolvimento da criança, quando na realidade é o desenvolvimento desta que permite a aprendizagem. O processo de crescimento afetivo e social da criação tem um impacto direto na sua postura para com a escola, o seu comportamento e atitudes bem como na sua disponibilidade para as tarefas escolares. A falta de sensibilidade dos professores para com o desenvolvimento pessoal dos alunos, leva à existência de conflitos, bloqueios e frustrações que interferem na prática escolar (Oliveira e Dominicé, 1977).

A escola

(...) é chamada a desempenhar um papel importante na produção de uma força de trabalho disciplinada da organização de trabalho disciplinada (Delamotte, 1998) e capaz de se integrar em modalidades de crescente racionalidade da organização de trabalho, baseado na hierarquia, na segmentação das tarefas e na dissociação entre o trabalhador e o produto do seu trabalho. Como refere João Barroso, a escola afirma-se como ‘um instrumento de inculcação de valores e normas sociais’ que enquadram o processo de

escolarização das classes populares ‘e a sua preparação para o trabalho fabril’ (1995:500 apud Canário, 2005:67).

Segundo Barroso pelo facto de a estrutura nuclear da organização escolar ser a classe, entende-se que todos os alunos devem receber o mesmo ensino, sendo que “a homogeneidade da turma, em termos etários e de conhecimentos, exprime um princípio mais geral de homogeneidade que marca a organização do espaço, do tempo, dos saberes e que representa uma marca distintiva da escola. (...)” (1995,1996 apud Canário, 2005:76). Os alunos são ainda classificados, através da avaliação, por valores que supostamente significam o seu valor e o valor das suas aprendizagens.

1.4.3. Críticas à instituição escolar

Por último, Illich fala-nos do mito dos valores condicionados em que os alunos são obrigados a aceitar os programas escolares como sendo bons e necessários, ensinando-os a não consumirem o que não é válido no mercado. O autor fala-nos também acerca do mito do eterno progresso em que a acumulação de títulos e diplomas académicos constituem condição prévia para o êxito social (Illich, 1985).

A educação exprime assim a necessidade que a escola tem de obter um rendimento máximo e criar uma procura cada vez mais elaborada assente no princípio do consumo (*ibidem*). Estes mitos remetem-nos para a escola enquanto instituição, conceito abordado anteriormente por Rui Canário.

Ivan Illich refere que o saber transmitido na escola mercantilizou-se, tornando-se num bem de consumo fabricado pela escola em que os grandes consumidores de saber podem prestar serviços de maior valor à sociedade (*ibidem*), sendo por isso investimentos de capital humano da sociedade. Os próprios professores reclamam que os programas são demasiado extensos e não são adaptados ao tipo de alunos de cada escola, enunciando ainda a rigidez e uniformidade dos mesmos, bem como a ausência de componentes práticas (Pacheco, 2006).

A escola é uma “terra de justiça, face a uma sociedade de classes” (Dubet e Martucelli, 1996:38 apud Canário, 2005:68) em que os alunos que têm comportamentos considerados inadequados e qualificados de indisciplina ou que não realizam de forma correta as tarefas escolares que lhes são pedidas, tendo más avaliações escolares, tendem a ser encarados como o principal problema da escola (Canário, 2005).

Estas situações de fracasso têm, muitas vezes, consequências negativas para os alunos principalmente ao nível da autoestima, da sua identidade e da sua relação com o mundo escolar (Dubet, 2000 apud Canário, 2005). Apesar da escola referir que socializa à luz de uma cultura universal, ela socializa à cultura das classes dominantes, funcionando como reprodutor de desigualdades. Desta forma a socialização escolar não se verifica enquanto mecanismo de libertação, mas de conformação a modos de dominação social (Dubet, 1998 apud *ibidem*).

Logo a escola passou a ser vista como um instrumento que enfatiza a dominação e o controlo social, inculcando normas e subordinando-se aos imperativos da modernização segundo uma lógica de mercado (*ibidem*). Ramos do Ó (2001 apud *ibidem*) acrescenta ainda que a vocação institucional da escola, enquanto instância de socialização normativa, para além de ensinar, também vigia, hierarquiza e recompensa. Esta ideia é também confirmada por Paulo Freire que refere que a escola é um instrumento de domínio em que as classes dominantes manipulam a consciência dos oprimidos, levando-as a aceitar as ideologias e valores dominantes (1975).

Bernstein, um dos pensadores da corrente da Sociologia Tradicional da Educação postula uma teoria que nos ajuda a perceber melhor o porquê de a escola aumentar as desigualdades sociais. O autor refere que as formas de linguagem que dependem de características culturais e não individuais, determinam a possibilidade ou a impossibilidade de adquirir competências (Bernstein, 1975). Desta forma, as crianças desenvolvem diferentes códigos linguísticos conforme a classe social a que pertencem (Giddens, 2004). Portanto, crianças oriundas de classes sociais baixas apresentam um código restrito de linguagem e crianças de classe média/alta adquirem um código elaborado (Bernstein, 1975). Desta forma, Bernstein ajuda-nos a perceber o porquê de crianças de origem socioeconómica mais baixa terem, normalmente, baixo aproveitamento escolar.

As questões de Bernstein são interpretadas por Bourdieu através do seu conceito de *habitus*³. Bourdieu refere que a cada classe social está associado um diferente tipo de *habitus*, sendo que ao possuírem maior capital cultural têm melhores resultados na escola (Bourdieu e Passeron, s.a.). Assim a escolarização é a base para uma mobilidade social limitada, infundindo o respeito pela ordem vigente através de uma violência simbólica que perpetua o *status quo* (*ibidem*).

O problema da escola tem sido o facto de pretender que todos os alunos obtenham os mesmos conhecimentos e os mesmos resultados. Promover o sucesso educativo dos alunos implica a diversificação e diferenciação curriculares no sentido da sua integração social, mas a uniformização acaba por contribuir ainda mais para a discriminação e injustiça curriculares. A imposição do mesmo currículo para todos faz com que os alunos não se sintam motivados (Pacheco, 2006).

1.5. A necessidade de uma nova escola

Portanto, podemos verificar que são as características da escola que conduzem aos seus problemas. São vários os constrangimentos que devem ser ultrapassados e que nenhuma Reforma até hoje tentou conseguir. A escola não pode ser vista como uma obrigação enfadonha, ela deve ser prazerosa e vista como necessária ao nosso desenvolvimento pessoal. Professores e alunos não podem estar alienados do seu trabalho, mas unirem-se na criação de uma nova escola, onde se tornem sujeitos e não meros objetos.

³ Bourdieu define o conceito de *habitus* como um sistema de disposições incorporadas inconscientemente por cada um de nós, através da socialização primária. Conforme a sua classe social, o ator irá incorporar na sua forma de ver o mundo social, diferentes capitais culturais, sociais e económicos que variam de acordo com a sua classe social (Bourdieu e Passeron, s.a.:68-71).

É necessário que a escola tenha em consideração as características e necessidades de cada um dos seus alunos.

Contudo, segundo Oliveira e Dominicé, se queremos transformações reais não podemos fugir às questões políticas, uma vez que o problema das escolas é, essencialmente, estrutural (1977). A educação libertadora não é suficiente para transformar a escola. Esta mudança requer que a estrutura de opressão seja ultrapassada, na qual só uma pedagogia revolucionária será capaz de assegurar a autonomia, a participação e a criatividade das massas populares, enquanto sujeitos e objetos da sua própria libertação. A libertação é política e a pedagogia constitui apenas uma das dimensões fundamentais dessa libertação (Freire, 1974 apud *ibidem*).

Além disso, a crítica à escolarização da sociedade não pode ser completamente entendida a menos que se apoie numa crítica radical à ideia de Desenvolvimento (Illich, 1971 apud *ibidem*), uma vez que educação é sinónimo de Desenvolvimento. “(...) A educação é a alavanca do progresso” (Freire, 1969:14).

A construção da escola do futuro deve contrariar o papel da escola de se subordinar à racionalidade económica, construindo uma escola onde se aprenda pelo trabalho e não para o trabalho. A escola tem de cultivar e desenvolver o gosto pelo ato de aprender com aprendizagens que tenham valor de uso para ver o mundo e intervir nele. Tem ainda de fomentar o gosto pela política, para que nela se possa viver a democracia, onde os alunos entendam as injustiças e a ser intolerantes perante estas, onde possam participar e a sua palavra tenha valor, mas principalmente que potencie um pensamento consciente, crítico e criativo perante o mundo que os rodeia. O questionamento crítico e a superação da forma escolar constituem o caminho necessário para modificar a natureza do trabalho escolar (Canário, 2005).

Para transformar a escola é preciso pensá-la a partir do não escolar, permitindo que as aprendizagens que se realizam fora do contexto escolar voltem a ser valorizadas e interiorizadas na escola, retirando a alienação do trabalho escolar de forma a favorecer o seu exercício como “uma expressão de si” (Canário, 2005:88) e assim permitir que este passe do enfado ao prazer. É também importante pensar a escola a partir de um projeto de sociedade que nos conduza à realização da pessoa humana, livre de tiranias e de exploração. Mas acima de tudo, construir a escola do futuro pressupõe transformar os alunos em pessoas, uma vez que estes desempenham um papel muito importante na sua própria socialização e aprendizagem (*ibidem*).

Qualquer um que tenha lidado com crianças sabe que são curiosas e criativas. Querem explorar as coisas e descobrir o que acontece. Grande parte da escolarização consiste em tentar fazê-las perder isso e adaptá-las a um molde, fazê-las comportar-se bem, deixar de pensar, não causar problemas (Chomsky, 2002:34 apud *ibidem*:73).

CAPÍTULO 2

O DESENVOLVIMENTO

Neste capítulo será analisado o conceito de Desenvolvimento, desde a sua emergência à sua consolidação política e conseqüente transformação. Serão ainda referidos os mitos que lhe ficaram associados, os principais “culpados” pelas duras críticas feitas ao conceito, que serão também elas abordadas, à luz das crises e revoltas originadas pelo mesmo. Por último, analisamos a chegada inevitável da consciência de que a Era do Desenvolvimento havia acabado, seguido de uma breve introdução aos novos conceitos propostos pela corrente desenvolvimentista.

O objetivo é analisar teoricamente o Desenvolvimento e os seus resultados, demonstrando o motivo que levou a que muitos quisessem o seu abandono. Pretende-se também dar a conhecer os conseqüentes conceitos propostos que se categorizam como desenvolvimentos alternativos e que previam dar resposta aos problemas provocados pelo Desenvolvimento.

2.1. O nascimento do conceito

Segundo Amaro os dois marcos históricos do nascimento do conceito de Desenvolvimento foram a Revolução Industrial e a Revolução Francesa, a par da independência dos Estados Unidos. Estas duas revoluções foram modeladas por outras oito revoluções históricas. São elas a Revolução Agrícola, a Revolução Comercial, a Revolução dos Transportes e das Vias de Comunicação e a Revolução Tecnológica que originaram a Revolução Industrial, potenciando efeitos ao nível das condições materiais e objetivas de vida e de produção (2003).

A Revolução Industrial trouxe mudanças que mudaram radicalmente a sociedade e marcaram profundamente o conceito de Desenvolvimento, tais como a industrialização e a afirmação deste setor como o motor principal dos países desenvolvidos, considerando-se por isso, o progresso tecnológico e as máquinas, fundamentais para o progresso. Verifica-se também uma alteração nos modelos de trabalho que passam a ser caracterizados pela divisão técnica e a especialização. Assim, a produtividade torna-se o critério principal para examinar a eficiência das sociedades (Amaro, 2003).

Por outro lado, a Revolução Cultural e Filosófica, a Revolução Religiosa, a Revolução Científica e a Revolução Política que levaram à Revolução Francesa, provocando alterações profundas nos valores e nas condições subjetivas de vida, e a emergência do antropocentrismo nas sociedades industriais europeias que conduziu à hipervalorização de certos princípios e valores como a liberdade e o racionalismo. Observa-se também o surgimento de uma nova ética capitalista que promove a poupança, o investimento e o lucro, o consumismo e o bem-estar material. Serviu também para reforçar a soberania

do Estado-Nação e justificou a democratização do ensino, produzindo mão-de-obra mais qualificada (*ibidem*).

2.2. A validação do Desenvolvimento no Pós-Guerra

Segundo Amaro (2017) apesar de existir anteriormente, o conceito de Desenvolvimento só adquiriu validação científica depois da 2ª Guerra Mundial, sendo por isso esta a época que comumente se atribui ao seu nascimento, mas que na realidade, tratou-se apenas de uma evolução.

Um dos acontecimentos de maior relevância para a sua validação foi o processo de independência de grande parte das colónias europeias devido a interesses dos E.U.A. (também ele uma ex-colónia que queria mostrar o seu poder) e as influências ideológicas da URSS. Aqui o conceito de Desenvolvimento assume logo o seu cariz de caminho evolutivo para o progresso dos países subdesenvolvidos que pretendiam alcançar níveis de riqueza iguais aos dos já desenvolvidos e a sua independência política (Amaro, 2003).

O autor enuncia ainda outras razões como a necessidade de o conceito surgir como a solução para a reconstrução da Europa que havia sido destruída pela guerra e que agora tentava alcançar os níveis de prosperidade que outrora teve. Também a corrida ao armamento, potencializada pela Guerra Fria conduziu a uma lógica constante de acumulação e inovação tecnológica que a sustentasse, servindo o Desenvolvimento como suporte à Guerra Fria. Por outro lado, o Desenvolvimento era visto como necessário para atingir a paz e o progresso, surgindo como uma justificação para que o Estado começasse a intervir na economia, com a afirmação do Keynesianismo, viabilizando o seu papel na realização do progresso e no aumento do bem-estar das sociedades. Realçam-se também os discursos e declarações a favor do progresso e da paz dos quais surgiram vários compromissos da O.N.U. e de presidentes como Churchill e Roosevelt (Amaro, 2003, 2017).

É desta forma que o conceito de Desenvolvimento se torna sinónimo de crescimento económico (Ferreira e Raposo, 2017).

2.3. A Modernidade é má influência: os principais mitos do Desenvolvimento

A Revolução Francesa e a Revolução Industrial tiveram um impacte muito grande no conceito de Desenvolvimento, deixando nele várias marcas consideradas mitos da Modernidade, que tiveram grande influência no conceito.

Assim, nos primeiros 30 anos após a Segunda Guerra Mundial, predominavam vários mitos como o do economicismo que demonstra que o crescimento económico é a única forma de se atingir eficazmente o Desenvolvimento, assumindo que quanto mais uma nação produz mais se desenvolve (Amaro, 2003).

Obrigatoriamente associado a este mito surgiram outros mitos como o do produtivismo que vê o tempo e os critérios produtivos como fatores decisivos para o Desenvolvimento; o consumismo pois o crescimento económico só existe através da venda dos bens e serviços produzidos e o quantitativismo que valoriza a quantidade e não a qualidade (*ibidem*).

Acresce ainda o mito do industrialismo visto como o processo que os países subdesenvolvidos têm que adotar (pois foi assim que os países desenvolvidos conseguiram alcançar o Desenvolvimento) e também o tecnologismo, considerado o motor da produtividade e do crescimento económico; o racionalismo como base da ciência e da eficiência e o urbanicismo que assume que o meio urbano é superior ao rural, sendo os modos de vida urbanos considerados símbolos de Desenvolvimento (*ibidem*).

Por fim, temos os mitos do antropocentrismo, etnocentrismo e uniformismo. O primeiro assume o Homem como superior a todos os outros seres vivos. Já o etnocentrismo considera a cultura Europeia superior a todas as outras, assumindo uma perspetiva eurocêntrica globalizante que interfere e menospreza as culturas e civilizações de outros continentes. Por último, o uniformismo patente na ideia de que existe apenas um caminho para atingir este estado civilizacional e que impõe aos outros países modelos únicos de práticas que devem ser imitadas, acabando por destruir a diversidade da Vida (*ibidem*).

Os mitos associados ao Desenvolvimento são muito perigosos. Contudo, como Gilbert Rist refere, acreditamos na crença do Desenvolvimento como os cristãos acreditam na sua religião, apesar de verem todas as atrocidades que foram cometidas em seu nome (2019). Também as sociedades já puderam verificar que o Desenvolvimento tem consequências nefastas. Não só pelas consequências dos mitos associados ao capitalismo, colocando uma enorme pressão nos recursos da Terra, como por mitos como o etnocentrismo de origem eurocêntrica que, refere Amaro (2017) sendo de natureza colonialista e imperialista “devoram” as culturas minoritárias. Também o antropocentrismo que, entre outras coisas, pressupõe que o Homem é superior à Natureza e que por isso tem o direito de a explorar e dominar. E o uniformismo que funciona de acordo com a lógica etnocêntrica que despreza outras formas de conhecimento e que se torna um “(...) fator de eliminação da Vida, a todos os níveis, uma vez que, como mostra a Ecologia, esta só é sustentável na diversidade.” (Amaro, 2017: 86).

2.4. “E tudo o vento levou”: as principais críticas ao Desenvolvimento

Vários são os autores que analisam o Desenvolvimento e tecem duras críticas sobre ele no pós-guerra, tornando-se estas críticas dominantes. Porém, como não é possível discutir sobre todos, iremos apenas enunciar aqueles que se consideram os mais importantes.

François Perroux é um deles. O autor começa por evidenciar que a sociedade é composta por estruturas heterogêneas logo, numa evolução a sociedade sofre mudanças estruturais assimétricas, onde irão existir tanto ganhos como perdas. Assim o autor faz a distinção entre progressos - uma evolução

parcial de uma determinada estrutura, ou seja, de certas partes, como seria o crescimento económico que pode contribuir para o desenvolvimento geral - e de progressividade que consiste numa evolução global, ou seja, do todo. Este sim seria considerado o Desenvolvimento, que resultaria das evoluções conjuntas das partes, pois o facto de haver crescimento económico não significa que esteja, de facto, a haver desenvolvimento (Amaro, 2003).

Por outro lado, Serge Latouche protagoniza também uma das mais importantes críticas do seu tempo com a introdução do conceito de *De-growth*. Com este conceito Latouche defende que o desenvolvimento futuro deve assentar numa lógica de decrescimento ou de crescimento tranquilo, uma vez que a sociedade não consegue aguentar um constante crescimento económico que acarreta grandes custos humanos e ambientais (Latouche, 2009).

Surge também a Escola da Dependência cujos autores referem que os processos de Desenvolvimento, quando impostos aos países subdesenvolvidos, produzem efeitos de dominação. Assim conseguem também concluir que o subdesenvolvimento de uns países era o simples reverso da moeda. Ou seja, para que uns países fossem desenvolvidos, teriam de existir outros subdesenvolvidos. Surge ainda a Teoria do Sistema-Mundo que introduziu o conceito de semiperiferia, remetendo para a existência de países que não se encontravam nem desenvolvidos nem subdesenvolvidos, mas sim num lugar intermédio na economia-mundo (Amaro, 2017).

2.4.1. A desilusão dos países do “Terceiro Mundo”⁴

Mas as críticas feitas ao Desenvolvimento não se limitaram aos grandes teóricos e cientistas da altura.

Devido à falta de resultados dos programas de Desenvolvimento e do não cumprimento dos compromissos assumidos na década de 60 pelos países desenvolvidos, os Países do Sul (subdesenvolvidos ou de Terceiro Mundo) mostram o seu descontentamento e frustração (Amaro, 2017). Protestavam por não terem qualquer poder de decisão no planeamento do seu próprio desenvolvimento sendo que o modelo dominante não tinha em atenção a sua cultura própria ou as suas formas de organização política, revoltando-se contra esta nova forma de dominação e opressão que lhes era imposta (Ferreira e Raposo, 2017). Reivindicam por isso uma nova ordem económica internacional e os seus direitos, criando o Movimento dos Não Alinhados que apresenta essas declarações na Carta de Argel em 1967 (Amaro, 2017).

⁴ Conceito proposto por Alfred Sauvy que explica que tal como a Revolução Francesa teve como grande ator coletivo de mudança o 3º Estado (povo), também deveria haver uma revolução global com os países subdesenvolvidos que seriam considerados o 3º Mundo, não num sentido depreciativo, mas assumindo que estes teriam capacidade de mudança. Este conceito é muito utilizado pelos autores da Escola da Dependência.

2.4.2. A revolta dos países desenvolvidos

Também a população dos países desenvolvidos se começou a revoltar contra o modelo de progresso imposto. Entre os anos 60 e 70 os movimentos cívicos e sociais crescem, tecendo duras críticas ao modelo de sociedade dominante (Amaro, 2017).

Amaro (2017) destaca os protestos estudantis de Maio de 68, em França; as lutas dos direitos civis nos E.U.A., desde Martin Luther King ao movimento dos *Black Power*; o movimento *hippie*; o início das primeiras iniciativas feministas; e as Brigadas Vermelhas em Itália.

Todos estes movimentos pretendiam chamar a atenção para a necessidade de integrar no conceito de Desenvolvimento, preocupações cívicas, sociais e políticas e não meramente económicas.

2.4.3. A consciencialização dos problemas ambientais

O crescimento económico tão fortemente associado ao Desenvolvimento foi palco de várias discussões e mal-estar, sendo que depressa se começou a tomar consciência dos impactes ambientais consequentes da capitalização do conceito.

Roque Amaro (2017) refere que o primeiro acontecimento a ter em conta foi a Conferência de Estocolmo em 1972. Organizada pelas Nações Unidas, teve como intuito a discussão sobre o Ambiente e o Desenvolvimento, assumindo-se a necessidade de o ambiente se tornar uma variável a equacionar no tão glorificado caminho para o progresso.

Daqui nasce, em 1983, a CMAD que irá publicar o *Relatório Brundtland*. Também em 1972 é publicado o estudo *Limits to Growth* divulgado pelo Clube de Roma, onde é referenciado que as reservas de recursos naturais não renováveis iriam esgotar. Assim, propõem que sejam impostos limites ao Desenvolvimento como o conheciam até então, uma vez que o crescimento económico desmedido e constante não era sustentável a longo prazo (Amaro, 2017).

Estes são os passos mais importantes que se deram para o começo de um novo desenvolvimento, orientado para as pessoas (*people-centred*), com o aumento do descontentamento do movimento ecologista (Ferreira e Raposo, 2017).

2.4.4. As crises económicas e o fim dos “Trinta Gloriosos”

Segundo Amaro, os “30 Gloriosos” chegaram ao fim após o surgimento de várias crises económicas e da alteração do tipo de crescimento económico no pós-guerra. O autor revela que, oficialmente, esta crise económica deu-se por força da crise de petróleo em 1973. Contudo, o autor acredita que esta foi apenas a amplificação do problema e não a causa, uma vez que encontra outros sinais anteriores a 1973, que já evidenciavam problemas tais como o fim do modelo de crescimento económico Fordista no pós-guerra, que já nos finais dos anos 60 estava em crise, acabando assim com o tripé “produtividade-lucros-salários” (2017).

Este fenómeno trouxe consigo uma desaceleração da produtividade média, quedas nas taxas de lucros e rentabilidade do capital, diminuições das taxas de investimento e a consequente diminuição das

taxas de crescimento económico. O autor afirma ainda o impacte que teve a desvalorização da libra esterlina em 1967 e do dólar americano em 1971, constatando-se uma situação de “*stagflation*” na economia dos Estados Unidos a partir desse ano (*ibidem*).

Assim, o crescimento económico deixa de ser considerado a “variável mágica” do Desenvolvimento, uma vez que passa a não contribuir para a criação de emprego e para uma maior igualdade na distribuição de rendimentos (*ibidem*).

2.4.5. As crises nos países socialistas

Por último falamos das crises que se deram em território socialista. Exemplos desses sinais de rutura são a Primavera de Praga em 1968, as crises económicas e de abastecimento sentidas sobretudo na URSS, RDA e na Polónia, as greves e crises laborais também na Polónia, crises políticas e sociais na URSS, e a crise nuclear do desastre da central de Chernobyl em 1986. Tudo isto culminou com a Queda do Muro de Berlim em 1989 (Amaro, 2017).

2.5. A morte do Desenvolvimento

No senso comum o Desenvolvimento define-se como um processo em que as potencialidades de um objeto ou organismo alcançam a sua forma completa e natural, como por exemplo, uma flor, desde que é uma semente até à sua formação completa. Ao nível da botânica quando uma planta falha a alcançar o seu estado de desenvolvimento completo isso é considerado uma anomalia, uma falha (Esteva, 2010). Esta é uma metáfora que o autor refere poder ser aplicada ao Desenvolvimento.

O conceito de Desenvolvimento surge pela primeira vez no célebre «Ponto Quatro» da declaração do Presidente Truman dos Estados Unidos em 1949, onde este governo promete realizar o seu primeiro programa de ajuda ao Desenvolvimento (Amaro, 2003).

De imediato surge um novo conceito, o de subdesenvolvimento, que passa a definir-se como a forma incompleta do Desenvolvimento, como um estado do qual o objetivo seria sair, através do crescimento económico, demonstrando que todos poderiam alcançá-lo (Rist, 2019).

O conceito de subdesenvolvimento surge assim como a anomalia que referiu Esteva. De repente os países europeus são considerados o expoente do progresso e vistos como os exemplos a seguir. São o apogeu de uma crença coletiva na possibilidade de um futuro radiante para todos só alcançável através do Desenvolvimento.

Development cannot delink itself from the words with which it was formed – growth, evolution, maturation. (...) But for two-thirds of the people on earth, this positive meaning of the word ‘development’ (...) is a reminder of *what they are not*. It is a reminder of an undesirable, undignified condition. To escape from it, they need to be enslaved to others’ experiences and dreams (Esteva, 2010: 6).

Deixando-se contaminar pelos vários mitos ligados ao crescimento económico, o Desenvolvimento possuiu desde sempre uma visão etnocêntrica de base europeia e ocidental, impondo a sua forma de vida, a sua cultura e os seus valores aos países do Sul, repetindo-lhes que esta seria a única forma de conseguirem atingir o seu nível de bem-estar social e económico. Impuseram-lhes por isso um caminho único promovendo o uniformismo e a destruição da diversidade da Vida ao mesmo tempo que os dominavam e controlavam.

O Desenvolvimento irá destruir o mundo em que vivemos ao continuar tão fortemente associado à lógica capitalista de produção em massa, acumulação e consumo. As próprias relações sociais estão em perigo num mundo em que tudo tem um preço e a reprodução das desigualdades sociais necessita destes mecanismos para continuar a crescer. Haverá mesmo a necessidade de existir sempre os que “perdem” e os que “ganham”?

(...) ‘Development’ consists of a set of practices, sometimes appearing to conflict with one another, which require – for the reproduction of society – the general transformation and destruction of the natural environment and of social relations. Its aim is to increase the production of commodities (goods and services) geared, by way of exchange, to effective demand. (Rist, 2019: 13).

Roque Amaro aponta oito tipos de grandes problemas do Desenvolvimento que ainda hoje persistem e que colocam em causa a nossa sustentabilidade e a dignidade da Vida (2019):

Em primeiro lugar, a questão do fundamentalismo economicista traduzido no facto de todo o Desenvolvimento girar em torno da economia. Daqui advêm as políticas de austeridade, as imposições do FMI, a prática da Democracia sobre o comando do poder económico-financeiro com enormes custos ao nível social, político, cultural, territorial e ambiental e o fundamentalismo orçamental que é imposto aos países (Amaro, 2019).

Por outro lado, as injustiças sociais indissociáveis das crescentes desigualdades sociais, situações de pobreza, miséria e exclusão social (*ibidem*).

Ainda de maior importância, a destruição do meio ambiente e da sua diversidade que não é mais do que um atentado à Vida que compromete a continuidade de todos os seres vivos no planeta (*ibidem*).

Deste problema advém outro, a destruição territorial que compromete a sobrevivência de territórios, fruto das alterações climáticas e ainda o abandono, desqualificação e desvitalização dos meios rurais, agravando as desigualdades sociais ao nível dos meios urbanos, na forma de guetização, gentrificação e turistificação (*ibidem*).

Outro dos problemas passa pela intolerância e a arrogância demonstrada às outras culturas, ao não se aceitar a sua diversidade em todas as dimensões, promovendo o uniformismo e a destruição de práticas e costumes que não sejam os dominantes (*ibidem*).

Posteriormente é também importante realçar o aumento da iliteracia e da fraca capacidade que os atores sociais têm de transformarem de forma crítica a informação em conhecimento (*ibidem*).

O Desenvolvimento traz também consigo o problema de descrédibilização do Governo por parte da sociedade com o não cumprimento de promessas e compromissos, ou pela sua subordinação aos poderes económicos e financeiros, conduzindo a Democracia à ridicularização e ao esvaziamento (*ibidem*).

Por último, a ausência de valores de referência ou a aceitação de valores e comportamentos nefastos como a destruição, a ganância, a indignidade e a insustentabilidade (*ibidem*).

Há várias décadas que vivemos a época de Desenvolvimento aguardando ansiosamente pelos resultados tantas vezes prometidos. Contudo, o mundo continua à beira da rutura com a pobreza extrema a aumentar, os recursos naturais a serem explorados à exaustão, com o fosso das desigualdades a aumentar cada vez e com os países considerados subdesenvolvidos a “cavarem o seu buraco” cada vez mais ao tentarem implementar esta panaceia.

“The last forty years can be called the age of Development. This epoch is coming to an end. The time is ripe to write its obituary.” (Sachs, 2010: XV). Torna-se, por isso, inevitável a necessidade de um novo tipo de Desenvolvimento.

[O desenvolvimento] (...) Como conceito, mobilizou desenvolvimentos teóricos diversos. (...) Como objetivo, mobilizou políticos e populações, na procura de caminhos e sonhos. Como caminho, justificou estratégias e planos e assumiu amiúde um carácter e um interesse ideológico. Como sonho ou utopia, tornou-se, muitas vezes, um mito! (Amaro, 2017: 81).

2.6. O nascimento do Desenvolvimento Alternativo

É pelas várias críticas expostas nos pontos anteriores que se torna visível a necessidade de abandonar o conceito de Desenvolvimento. A fé neste caminho perdeu-se. Por isso são feitas várias reformulações ao conceito surgindo novas propostas do mesmo.

Segundo Amaro (2003) são seis os conceitos que obtiveram a validação científica e o reconhecimento político e institucional necessários para a sua aceitação: o Desenvolvimento Local, o Desenvolvimento Sustentável, o Desenvolvimento Participativo, o Desenvolvimento Humano, o Desenvolvimento Social e o Desenvolvimento Integrado. Estes seis conceitos formam o Desenvolvimento Alternativo.

- Desenvolvimento Sustentável:

Surge pela emergência da consciência ambiental, institucionalizado a partir de 1972 com a Conferência de Estocolmo e o estudo do Clube de Roma (Amaro, 2003).

Assume a definição que foi validada no Relatório *Our Common Future*, elaborado pela Comissão de Brundtland, que identifica o Desenvolvimento Sustentável como “(...) o desenvolvimento que satisfaz as necessidades do presente sem comprometer a possibilidade de as gerações futuras satisfazerem as suas próprias necessidades.”⁵ (CMAD, 1987:54, tradução livre).

O seu principal foco são as necessidades das sociedades mais pobres às quais deve ser dada prioridade e a consciencialização das limitações do ambiente para satisfazer as necessidades presentes e futuras da sociedade (CMAD, 1987). Esta definição supõe a existência de solidariedade intergeracional, integração da gestão dos recursos naturais nas estratégias de Desenvolvimento e a durabilidade dos processos de produção e consumo inerentes ao Desenvolvimento (Amaro, 2003).

- Desenvolvimento Local:

Por sua vez o Desenvolvimento Local nasce na década de 1970 partindo de um paradigma territorialista (Ferreira e Raposo, 2017). A sua emergência é inspirada no Desenvolvimento Comunitário que nunca foi reconhecido academicamente por ser mais considerado uma técnica de trabalho.

Segundo Fragoso (2005) pode ser definido como um processo de mudança que resolve as necessidades ou problemas de uma comunidade, tendo um carácter coletivo e educativo, enquanto que é também endógeno e integrado. O seu objetivo é melhorar a qualidade de vida da população e valorizar os seus recursos locais. Ao mesmo tempo desenvolve nos participantes as suas capacidades, ao incluí-los no seu processo de mudança e distribuindo o poder numa lógica de *bottom-up*, funcionando como um método de *empowerment*.

- Desenvolvimento Participativo:

O Desenvolvimento Participativo é uma abordagem onde se adota uma metodologia participativa, desde a conceção à avaliação dos processos de mudança, passando ainda pela execução e direção. Desta forma a população está em exercício pleno da sua cidadania e na garantia dos seus direitos e deveres (Amaro, 2003). O objetivo principal é dar à participação o lugar central do Desenvolvimento (Fragoso, 2005).

- Desenvolvimento Humano:

O Desenvolvimento Humano tem origem no Relatório do Desenvolvimento Humano do P.N.U.D., em 1990. É definido, nesse mesmo relatório como:

(...) a process of enlarging people’s choices. The most critical ones are lead a long and healthy life, to be educated and to enjoy a decent standard of living. Additional choices include political freedom, guaranteed

⁵ “Sustainable Development is development that meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs (...)” (CMAD, 1987:54).

human rights and self-respect – what Adam Smith called the ability to mix with other without being “ashamed to appear in public”. (Relatório do Desenvolvimento Humano do P.N.U.D., 1990: 10).

- **Desenvolvimento Social:**

Surge em 1995 na Conferência de Copenhaga. Nasce da necessidade de se discutir os problemas sociais que o Desenvolvimento acarretava e criar acordos entre os países para que os níveis mínimos de bem-estar social fossem garantidos (Amaro, 2003). É definido como “(...) o processo de garantia de condições sociais mínimas, bem como de promoção da dimensão social do bem-estar, por parte dos responsáveis dos vários países e organizações internacionais.” (Amaro, 2003: 59).

- **Desenvolvimento Integrado:**

Por último o Desenvolvimento Integrado é uma abordagem interdisciplinar com uma metodologia copulativa, definindo-se como um processo que conjuga as diferentes dimensões da vida e dos seus percursos de mudança, podendo ser um conceito integrador dos outros cinco (Amaro, 2003).

CAPÍTULO 3

DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL: SONHO OU DESILUSÃO?

Neste capítulo falamos especificamente de um conceito desenvolvimentista que é crucial na nossa análise: o de Desenvolvimento Sustentável. Para melhor entendermos o conceito serão abordadas as condições que conduziram à sua emergência e os 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável aprovados em 2015. Posteriormente, as críticas efetuadas ao conceito e um debate sobre a possibilidade de reformulação do conceito ou a necessidade do seu abandono.

O objetivo desta secção é aprofundar os conhecimentos sobre o conceito de Desenvolvimento Sustentável e sobre o que está atualmente a ser idealizado ou já mesmo a ser realizado ao nível político para que o mundo se desenvolva à luz deste conceito de desenvolvimento alternativo. Para além disso, pretende-se dar a conhecer as críticas ao mesmo para que se possa ter uma visão completa, crítica e consciente do mesmo, e se verifique se será justificável o seu abandono com base nas mesmas.

3.1. O nascimento de um sonho

Sou pessimista a respeito da espécie humana, porque ela é excessivamente engenhosa, e isso não lhe pode fazer bem. A nossa atitude, em face da Natureza, é a de levá-la à submissão. Nós teríamos uma possibilidade mais favorável de sobrevivência, se nos acomodássemos a este planeta, e se o contemplássemos com um sentido de apreço e de reconhecimento, ao invés de o fazer cética e ditatorialmente. (E. B. White apud Carson, 1962: 6).

Como já podemos verificar a consciência dos problemas ambientais e da necessidade de apostar na sustentabilidade teve reconhecimento científico a partir dos anos 70. Contudo, antes de abordarmos a emergência do conceito de Desenvolvimento Sustentável vale a pena fazer uma breve referência a alguns marcos de preocupações que já se faziam sentir na sua pré emergência. Começando no século XIII onde o frade São Francisco de Assis se torna célebre pelo seu Cântico aos Animais, composto em 1224, ficando mundialmente conhecido como o santo patrono dos animais e do meio ambiente. Sentia amor por todas as coisas e animais integrantes da natureza, considerando-os como seus irmãos e amando-os e respeitando-os como se de um Deus se tratassem⁶. Esta será, provavelmente, a primeira vez na história em que alguém menciona a necessidade de termos uma relação mais próxima e respeitosa para com a Natureza.

⁶ Fonte: *Encyclopedia Britannica*.

Mais tarde em 1798, Thomas Malthus (2014) publica uma obra onde expõe a sua Teoria Malthusiana, explicando que o constante aumento do crescimento populacional (em progressão geométrica) conduziria o mundo a uma situação de escassez de alimentos disponíveis (que crescia em progressão aritmética). O autor foi, por isso, dos primeiros a preocupar-se com a sustentabilidade dos recursos naturais.

De referir também a importância de Rachel Carson, conhecida pela criação da consciência ambiental moderna do movimento ambientalista com a publicação do seu livro *Silent Spring*, onde dava conta dos efeitos nocivos do uso de pesticidas para o meio ambiente que poderiam, eventualmente, também deixar as pessoas doentes, mostrando assim o poder tenebroso que os humanos e as suas ações tinham na Natureza (Carson, 1962).

É ainda importante fazermos referência ao mais relevante marco de consolidação de uma sensibilidade ambiental, no século XIX, com a criação do mais antigo parque nacional do mundo conhecido como Parque Nacional de Yellowstone. Inaugurado em 1872, o parque tem uma área que ultrapassa os 8000 km quadrados e atravessa os estados de Wyoming, Montana e Idaho, nos E.U.A., sendo considerado um dos maiores ecossistemas de clima temperado no planeta, onde se encontram diversas maravilhas da natureza como geiseres, vulcões e animais selvagens diversos, tornando-se um marco da história das áreas protegidas (Brown, 1961).

Posto isto, a primeira vez em que se colocou na agenda política o tema do ambiente e das consequências da ação humana no mesmo foi na Conferência de Estocolmo, organizada pelas Nações Unidas, em 1972 (Sachs, 2010). Preocupados com os problemas ambientais organizam esta conferência onde nasce o conceito de Ecodesenvolvimento, um primeiro rascunho do que viria a ser o Desenvolvimento Sustentável (Ferreira e Raposo, 2017). No mesmo ano é ainda publicado o Relatório Meadows, com o título *Limits to Growth*, um estudo realizado pelo Clube de Roma que demonstrava os limites dos recursos naturais face às exigências do crescimento económico (Amaro, 2019).

Por sua vez, em 1983 é criada a CMAD, mais conhecida por Comissão Brundtland, com o objetivo de avaliar a situação ambiental mundial, publicando em 1987 o Relatório *Our Common Future*, também conhecido por *Relatório Brundtland* (Amaro, 2019).

Este relatório demonstrava de forma clara os graves problemas e desafios que as sociedades enfrentam com as práticas do Desenvolvimento realizadas até então. Salientavam o facto de que colocavam muitas pessoas em situação de pobreza ao mesmo tempo que colocavam em risco o meio ambiente, sugerindo por isso um novo tipo de crescimento económico baseado em políticas que pusessem término à pobreza, mas que ao mesmo tempo tivessem em consideração a conservação do meio ambiente, conduzindo a práticas de consumo dentro das possibilidades ecológicas do nosso planeta (CMAD, 1987).

Consideravam também que o crescimento económico era crucial para que existisse Desenvolvimento, principalmente nos países subdesenvolvidos, pois esta seria a única forma de suprir as suas necessidades humanas e promover a igualdade de oportunidades. Contudo a intervenção humana nos ecossistemas deveria ser mínima, potenciando o menor impacte possível e evitando desta forma colocar em causa os ecossistemas que servem de suporte à vida humana. Propõem assim um novo conceito, o de Desenvolvimento Sustentável (CMAD 1987). O *Relatório de Brundtland* pretendia então chamar a atenção para a necessidade de uma gestão eficiente dos recursos naturais (Sachs, 2010).

Mais tarde, em 1992, realiza-se a CNUMAD, também conhecida por Cimeira da Terra, na cidade do Rio de Janeiro (Amaro, 2019). Foi o evento que maior reconhecimento político e social trouxe ao conceito ao promover várias declarações de princípios e tratados internacionais associados a este. Porém verificaram-se vários problemas entre países do Norte e do Sul que tinham preocupações diferentes. Por um lado, os países do Sul advogavam a necessidade de terem crescimento económico para diminuir os níveis de pobreza da população. Por outro os países do Norte queriam a preservação ambiental. E mesmo no seio dos países do Norte as ideias divergiam pois não tinham todos as mesmas preocupações ambientais, nem as levavam tão a sério como era suposto (Ferreira e Raposo, 2017).

Em 1997 é assinado o Protocolo de Quioto por 192 Estados que se comprometeram a reduzir a emissão dos gases que agravavam o problema do efeito de estufa no planeta. Contudo, o Protocolo só entra em vigor em 2005, uma vez que o acordo implicava a ratificação do mesmo por parte de pelo menos 55% dos países que correspondessem a 55% das emissões globais (Amaro, 2019).

Só em 2002 na CMDS em Joanesburgo, também conhecida como a Rio+10 (Amaro, 2019), é que se fala da necessidade de integrar no Desenvolvimento Sustentável outras componentes para além do crescimento económico como o Desenvolvimento Social (inclusão e coesão social) e a proteção ambiental, enquanto pilares independentes e mutualmente reforçados (Sachs, 2015). Aqui, reforça-se o conceito de Desenvolvimento Sustentável em articulação com os ODM definidos em 2000, com metas a atingir até 2015 (Amaro, 2019).

Dez anos mais tarde a Conferência das Nações Unidas sobre o Desenvolvimento Sustentável (ou Rio+20) procurou reforçar e renovar o compromisso político com o conceito pós-desenvolvimentista, através sobretudo do documento intitulado *O Futuro que Queremos*. O último ponto de referência da emergência do conceito foi a realização da Conferência das Nações Unidas sobre as Mudanças Climáticas em 2015, na cidade de Paris. Nesta conferência os Estados conseguem chegar a um acordo com o objetivo de conseguirem limitar o aumento da temperatura da Terra a um máximo de 2° C. Em setembro do mesmo ano a Assembleia Geral das Nações Unidas estabelece os ODS mencionados como Agenda 2030 (Amaro, 2019).

3.2. Os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável

A Assembleia Geral das Nações Unidas refere que para atingirmos o Desenvolvimento Sustentável é necessário: defender a promoção sustentável, inclusiva e equitativa do crescimento económico, criando mais oportunidades para todos e reduzindo as desigualdades sociais, ao mesmo tempo que se aumente a qualidade de vida; promover a coesão e o desenvolvimento social equitativo; e assegurar a manutenção dos recursos naturais, do ecossistema e do desenvolvimento social e humano (Sachs, 2015). A estes acrescem o combate à pobreza extrema, às desigualdades sociais e a luta contra a discriminação de género, de minorias étnicas e religiosas (Sachs, 2015). O objetivo será encontrar um caminho global, feito de caminhos locais e nacionais (*ibidem*).

Por seu turno, em 2015, são desenhados os novos ODS que demonstram o que o Desenvolvimento Sustentável pretende continuar a defender através da conjugação de três dimensões: o crescimento económico, a coesão social e a proteção ambiental, os três pilares fundamentais do conceito. Mas Amaro refere a necessidade de dentro destes três pontos principais se incluírem aspetos das dimensões territorial, política e do conhecimento, sendo que também continuam a faltar as dimensões culturais e éticas (2019).

Amaro refere que as dimensões que mais referências têm nos ODS são a económica, a social e a ambiental, seguindo-se a dimensão política, a territorial e o conhecimento (*ibidem*). Os ODS da Agenda 2030 e as suas respetivas dimensões são (*ibidem*):

- 1) erradicar a pobreza (social);
- 2) erradicar a fome, melhorando a segurança alimentar, a nutrição e promovendo a agricultura sustentável (social e económica);
- 3) saúde e bem-estar (social);
- 4) educação de qualidade, inclusiva, equitativa e que promova a aprendizagem ao longo da vida para todos (conhecimento);
- 5) a promoção da igualdade de género e o empoderamento de todas as mulheres (social, económica e política);
- 6) a água potável e saneamento para todos com uma gestão sustentável (ambiental e territorial);
- 7) o acesso de todos a energias renováveis e modernas (ambiental e económica);
- 8) a necessidade de proporcionar empregos e trabalho digno a todos enquanto se promova o crescimento económico inclusivo e sustentável (económico e social);

- 9) a construção de infraestruturas resilientes, a promoção de uma industrialização inclusiva e sustentável e o fomento da inovação (económica);
- 10) a redução das desigualdades no interior dos países e entre países (social, económica e política);
- 11) tornar as cidades e comunidades inclusivas e sustentáveis (territorial e ambiental);
- 12) garantir padrões de produção e consumos sustentáveis (económica);
- 13) a adoção de medidas para combater a situação climática atual (ambiental);
- 14) proteger a vida marinha (ambiental);
- 15) proteger, restaurar e promover o uso sustentável dos recursos terrestres (ambiental);
- 16) promover a paz e justiça para todos e construir instituições eficazes e inclusivas (política);
- 17) e implementar e revitalizar a parceria global para o Desenvolvimento Sustentável (política).

Acerca dos ODS, Amaro sugere que o conceito de crescimento económico seja substituído por outro que exprima a ideia de uma economia a favor da Vida, mais próximo da Sustentabilidade, como o de Segurança Económica, que deverá também assentar nos princípios da solidariedade, da cooperação e da reciprocidade, ao invés da competição, do individualismo e do mercado, pois só assim poderá promover uma base de sustentabilidade (2019).

Mas não se fica por aqui. O autor sugere ainda: a introdução de um ODS específico que promova a valorização da diversidade cultural para contrariar o processo de uniformização cultural; um ODS que defenda as diversidades e riquezas territoriais como forma de promover a coesão territorial, com soluções específicas para problemas como a desvalorização dos meios rurais e o seu consequente êxodo, o direito a habitação digna e saneamento básico para todos (sobretudo nas cidades) e que se resolva o problema do desaparecimento de várias zonas costeiras e ribeirinhas, fruto das alterações climáticas (*ibidem*).

Ademais, Amaro refere a necessidade da existência de um ODS que promova uma sociedade de conhecimento para a sustentabilidade, que lute também contra a desinformação e a manipulação de informação (*ibidem*). Contudo é importante realçar que esta Literacia para a Sustentabilidade precisaria atingir todas as pessoas de todos os grupos etários, uma vez que estamos perante um problema estrutural e de pouco ou nada serve ensinar as crianças na escola, mas não educar também os seus pais.

Ao nível da dimensão política, o autor afirma ser também de grande importância a dinamização de processos de governança partilhada e participativa para que todos estejamos envolvidos na gestão dos

desafios do Desenvolvimento Sustentável, estimulando lógicas de parceria e participação comunitária (*ibidem*).

Acrescenta ainda a necessidade de incluir uma dimensão ética, com a definição de valores de referência desenvolvidos numa lógica intercultural entre países do Norte e do Sul, dos quais deveriam fazer parte os valores da gratuidade, da partilha e da reciprocidade; da liberdade enquanto libertação de nós próprios, dos nossos condicionamentos e constrangimentos; o valor da espiritualidade e da reflexão interior como forma de nos conhecermos; a equidade associada à igualdade de oportunidades; a solidariedade e a cooperação como formas de viver, e também presente nos domínios económico e político; o valor da transparência ou prestação de contas; a dignidade e o respeito e carinho pelo outro e, mais importante, o valor da sustentabilidade enquanto respeito pela Vida e pela Mãe Natureza, como princípio ecocêntrico de Ecologia Integral que se opõe aos antropocentrismos do Desenvolvimento com as suas lógicas exploradoras e destruidoras da Vida (*ibidem*).

3.3. Críticas ao Desenvolvimento Sustentável: um conceito com espinhos

Apesar das suas boas intenções o Desenvolvimento Sustentável é o conceito do pós-desenvolvimento que mais críticas recebeu. Estas críticas acontecem sobretudo porque as formulações do conceito se baseiam na conjugação das três dimensões já enunciadas: crescimento económico, coesão social e proteção ambiental.

Schmidt *et al.*, (2010) refere que o Desenvolvimento Sustentável não passa de um processo de Desenvolvimento mascarado de boas intenções uma vez que apenas propõe a redução de utilização de recursos e a utilização de formas energéticas mais amigas do ambiente, mas pressupõe também o aumento do consumo para expandir a economia, focando-se à mesma no crescimento económico. Ou seja, continua a perpetuar um padrão de crescimento predatório e que pouco se interessa pelas verdadeiras questões da sustentabilidade, mercantilizando o ambiente e não promovendo uma alteração nos padrões de consumo, não abordando por isso as desigualdades sociais de forma estrutural (Binstock, 2006 apud Schmidt *et al.*, 2010).

Roque Amaro denuncia esta situação afirmando que o Desenvolvimento Sustentável começou a basear-se numa lógica empresarial de *Triple Bottom-Line* (ou Tripé da Sustentabilidade) a partir da Cimeira de Joanesburgo em 2002, conjugando *profit* (lucro), *people* (pessoas) e *planet* (planeta), exatamente por esta ordem, lógica que foi apropriada pelas empresas e que permitiu a mercantilização do conceito (2019).

O crescimento económico continua a ser o principal componente deste desenvolvimento, seguido do social e relegando para último o aspeto ambiental que deveria ser a sua preocupação principal. Na Conferência de Joanesburgo assiste-se até à venda de quotas de poluição por parte dos países que não excederam os seus limites. O conceito é contaminado pelos interesses económicos e perde o seu

significado inicial e “inocente”, tornando-se perigoso e inútil, demonstrando não ser mais do que a mera moralização do capitalismo (Amaro, 2017).

A própria definição do conceito sugerida por Brundtland verifica a existência de consideração pela importância da conservação dos recursos naturais não renováveis, a valorização da solidariedade entre gerações e a importância de assumir uma perspectiva de futuro e, portanto, de sustentabilidade. Contudo o seu foco é a exploração do ambiente em prol do crescimento económico, tendo a sua vertente de sustentabilidade um carácter utilitarista que vê no crescimento económico e tecnológico uma forma de gerir eficientemente os recursos do meio ambiente, numa ótica de conservação do crescimento (Ferreira e Raposo, 2017). Para além de que o seu objetivo principal é a satisfação das necessidades humanas e não a transmissão de conhecimento para que as pessoas possam desenvolver as capacidades necessárias para as satisfazer por si, numa lógica de *empowerment* (Amaro, 2019).

Demonstra ainda o predomínio da visão Antropocêntrica ao não se preocupar com a Vida em si mas sim com os interesses e necessidades dos seres humanos, ao mesmo tempo que assume uma lógica defensiva que lhe confere uma sustentabilidade fraca, procurando apenas conservar as coisas como estão ao invés de assumir a necessidade de as melhorar (Amaro, 2019).

3.4. Desenvolvimento Sustentável: abandono ou reformulação?

Verificamos assim que, em pouco ou nada mudaram os pontos defendidos pelo Desenvolvimento Sustentável desde a sua emergência até à atualidade. O conceito continua a basear-se na lógica do Tripé da Sustentabilidade, sendo que a vertente ambiental continua em último, continuando a ser dada mais importância ao crescimento económico. Será então possível a reformulação do conceito ou deveremos abandoná-lo?

Por respeito às lutas e movimentos sociais antissistema dominante que estiveram na origem do conceito e para evitar a permanente descartabilidade de conceitos que foram desvirtuados, mas que na sua ideia original eram importantes e inovadores, Amaro defende a reformulação do conceito de Desenvolvimento Sustentável, com a condição de se clarificar o seu conteúdo e combatendo o seu enviesamento (2019).

Assim, o autor propõe uma alteração ao conceito de Desenvolvimento Sustentável para que este passe a integrar oito dimensões, em parte já referidas nas suas críticas aos ODS. São elas (Amaro, 2019):

1) a substituição da dimensão de crescimento económico pela de Segurança Económica que incluiria temas como a soberania e segurança alimentar, a segurança do trabalho e salários dignos, a distribuição equitativa de rendimentos, o consumo responsável suficiente, comércio justo e valorização das economias locais, o financiamento justo e ético acessível a todos e a promoção de energias renováveis e de orçamentos responsáveis;

2) a coesão social que promova a igualdade de oportunidades e a equidade, com principal foco nas questões de género;

3) a preservação e valorização ambiental ao qual estaria associada uma sustentabilidade forte;

4) a valorização da diversidade cultural;

5) a coesão territorial como contemplada numa das suas críticas aos ODS;

6) a aprendizagem permanente e a capacidade de conhecimento crítico, principalmente enquanto Literacia para a Sustentabilidade, de forma a que todos contribuam para a interpretação e construção de um futuro sustentável;

7) também a governança partilhada, participativa, integral e multiterritorial, com especial enfoque na dimensão política da Sustentabilidade onde devem ser avaliadas as suas possibilidades de aplicação e regulação;

8) uma nova ética onde estejam presentes os valores da solidariedade ecocêntrica, da equidade, da democracia, da transparência, da resiliência cooperativa e da sustentabilidade, fundamentais nas dinâmicas de participação, parceria e integração exigidas pelo conceito.

Segundo o autor esta nova formulação poderia chamar-se de Sustentabilidade Integrada ou Sistémica, sendo o conceito mais adequado para alcançarmos uma vida digna e com futuro (*ibidem*).

Também Caride e Meira, concordam que seja feita uma alteração dos pressupostos do conceito a vários níveis, nomeadamente: ao nível ético fazendo a alteração de uma lógica Antropocêntrica para uma moral Ecocêntrica; ao nível económico com a limitação e redistribuição do crescimento económico; social, ao envolver as comunidades numa participação crítica nas decisões que afetam o meio ambiente e o desenvolvimento; cultural, com a alteração dos estilos de vida dos atores sociais, abandonando a lógica capitalista de consumo massificado de bens e serviços; tecnológicos com a implementação de tecnologias mais eficientes e com menos custos; e, por último, dos pressupostos políticos, colocando como imperativas as questões do meio ambiente e do Desenvolvimento, reforçando a tomada de decisões democráticas mundiais. Desta maneira seria abandonada a racionalidade económica e instrumental, visando a construção de uma racionalidade ecológico-ambiental (2001).

Mas acima de tudo o ambiente deve ser visto, de uma vez por todas, como um princípio ético imperativo à continuidade da Humanidade para que a Natureza deixe de ser apenas um recurso económico. Deve-se criar uma ordem económica fundada na gestão do ambiente local, disponibilizando às populações locais os apoios e meios necessários para que se desenvolvam práticas produtivas ecologicamente adequadas, por forma a elevar a sua qualidade de vida, conforme os seus valores culturais locais (Leff, 1986 apud Sachs, 2015).

Como pudemos verificar ao longo deste capítulo, o Desenvolvimento Sustentável surgiu como um conceito revolucionador munido de boas intenções sociais e ambientais, mas rapidamente foi deturpado pelos interesses do modelo de desenvolvimento economicista dominante. Por isso, muitos são os que questionam a verdadeira agenda política do conceito, recusando-se a aceitá-lo e propondo novos conceitos alternativos ao Desenvolvimento.

Contudo e após a leitura dos vários autores aqui explicitados, considera-se inútil abandonar o conceito de Desenvolvimento Sustentável uma vez que através da sua reformulação ele pode voltar a defender a sua ideia original e até melhorá-la com as alterações propostas por Amaro que se traduzem na SI. Talvez ainda seja possível inculcar no seu conteúdo algumas das ideias presentes nos conceitos alternativos ao Desenvolvimento, uma vez que são conceitos que provêm maioritariamente de ideias dos Países do Sul. Descartar este conceito e “eleger” outro seria um pouco arriscado, uma vez que este desvirtuamento dos conceitos pode ocorrer novamente e aí estaríamos a repetir o ciclo e a perder o foco principal, a sustentabilidade da nossa vida neste planeta.

CAPÍTULO 4

PÓS- DESENVOLVIMENTO: A NOVA ERA

Como pudemos analisar nos capítulos anteriores, o Desenvolvimento e as suas propostas de Desenvolvimento alternativo foram muito criticados. Apesar de só termos analisado com mais detalhe o DS (por este ser o que mais interessa à reflexão do tema em análise) as críticas foram feitas a todos os conceitos, principalmente pelo facto de terem a palavra Desenvolvimento incorporada. Assim sendo, nasce uma nova corrente que pretende a rejeição total do conceito e acha impossível a sua reformulação, apelando à criação de alternativas que o substituam. Emergem assim as teorias pós-desenvolvimentistas.

Neste breve capítulo serão abordados os conceitos considerados mais relevantes desta corrente de pensamento, compondo-se o capítulo na análise à emergência das teorias pós-desenvolvimentistas, seguido de uma breve introdução aos conceitos e às linhas gerais da sua teoria.

O objetivo será dar a conhecer estes conceitos que pela sua recente formulação e fraca ou mesmo nenhuma aceitação política são ainda bastante ignorados e mostrar que é possível pensar o Desenvolvimento de outra forma, não deixando os países do Sul e as suas culturas perderem-se pelo caminho.

4.1. A emergência das alternativas ao Desenvolvimento

A emergência das alternativas ao Desenvolvimento tem como base as críticas pós-desenvolvimentistas que se resumem, sobretudo, nas críticas ao Desenvolvimento e aos seus desenvolvimentos alternativos.

Os problemas continuavam a residir no facto de este impor um caminho único baseado em ideologias dos Países do Norte ao resto do mundo, tendo como objetivo a ocidentalização e a homogeneização cultural, impondo a sua dominação sobre os países considerados subdesenvolvidos e por isso inferiores. Ademais, a sua vertente de modernização assente no crescimento económico, considerada a única forma de se atingir os níveis ocidentais de progresso e bem-estar conduzia progressivamente os recursos do planeta à rutura e ao aumento das desigualdades sociais. O pós-desenvolvimento revela então a necessidade de abandonarmos por completo o conceito de Desenvolvimento, renunciando às suas reformulações.

O Desenvolvimento enquanto proposta global e unificadora, desconhece as realidades dos povos subdesenvolvidos, negando-os violentamente. Para além disso, os estilos de vida que fomenta põem em risco o equilíbrio ecológico global e marginalizam cada vez mais os seres humanos, considerando, por exemplo, que a fome continua a ser um problema global não erradicado com o suposto desenvolvimento, ao mesmo tempo que continua a haver desperdício de alimentos (Acosta, 2013). Assim, torna-se

evidente a necessidade de se desconstruir a ideia presente em todas as sociedades de que o progresso se deve fazer numa dimensão produtivista e de que o desenvolvimento é uma direção única, como a meta universal que todas as sociedades devem atingir (*ibidem*).

O problema reside na própria palavra de Desenvolvimento que está contaminada. É do “Norte” e nada diz ao “Sul” dos seus valores e culturas e só serve para lhe impor modelos e lógicas ocidentais, pelo que deve ser abandonado, dando por concluída a “Era do Desenvolvimento”. Anuncia-se assim uma nova era, a do pós-desenvolvimento, onde o bem-estar dos povos deve assentar em conceitos e em expressões que lhes façam sentido. Como refere Amaro, as alternativas devem basear-se nas experiências e valores dos Países do Sul, valorizando-as e tentando aprender com elas (2017).

Ziai (2014) refere os critérios necessários para que um conceito seja considerado pós-desenvolvimentista, de acordo com Escobar (1995):

- Assumir um posicionamento como uma alternativa ao desenvolvimento e não de desenvolvimento alternativo, rejeitando por completo o paradigma do desenvolvimento;
- Interesse pelos conhecimentos e culturas locais e defesa da diversidade cultural;
- Uma posição crítica face aos discursos científicos estabelecidos e considerados a única forma de conhecimento, negando esse estatuto;
- Defesa e promoção de movimentos locais, pluralistas e comunitários;
- Uma crítica ao crescimento económico, à lógica do *Homo economicus* e à ciência económica.

As alternativas ao desenvolvimento propõem assim uma visão mais completa do assunto, apresentando novas formas de vida, ao invés de desenvolvimentos alternativos.

4.2. As Alternativas ao Desenvolvimento

Sucedem-se assim novos conceitos que se constituem como alternativas ao desenvolvimento e que pretendem acabar com as bases culturais e ideológicas ligadas ao desenvolvimento atual, apelando a outras ideias e práticas mais ligadas às comunidades, principalmente indígenas dos países do Sul, as quais abordaremos neste capítulo, com especial foco no conceito de Buen Vivir, fundamental na nossa análise.

Mais conhecidas como “Epistemologias do Sul”, as alternativas ao desenvolvimento pretendem reconhecer e valorizar os conhecimentos, costumes, formas de estar, de ser e de se organizar, dos países ditos subdesenvolvidos, incluindo as suas formas de se relacionar com a comunidade e com a Natureza (Amaro, 2017). Aparecem assim os conceitos de Buen Vivir, Felicidade Interna Bruta, *Wellbeing*,

Florescimento Humano e *Ubuntu*, os conceitos mais importantes desta temática, sendo que faremos ainda uma breve referência a um conceito mais recente, o de *noflay* (*ibidem*).

- Felicidade Interna Bruta:

O conceito de FIB surge na década de 70 no Butão, Himalaias, pelas mãos do Rei Jigme Singye Wangchuck, que seguia as pisadas do rei anterior que terá referido que o objetivo do desenvolvimento e do crescimento económico deveria ser fazer as pessoas felizes e prósperas. É então que o atual rei declara a felicidade como uma meta a atingir pelo desenvolvimento, considerando este aspeto mais importante que o crescimento económico (Priesner, 1999), e funcionando como um complemento ao PIB (Amaro, 2017).

Para eles o Desenvolvimento consistia em atingir o bem-estar da população, a preservação da sua cultura, tradições e do meio ambiente (Priesner, 1999), seguindo os valores e critérios de origem budista como referência, mantendo assim a valorização das suas tradições culturais (*ibidem*). O conceito engloba nove dimensões de análise do FIB: “bem-estar psicológico, saúde, uso equilibrado do tempo, vitalidade comunitária, educação, diversidade e resiliência cultural, diversidade e resiliência ecológica, boa governança e padrão de vida.” (Amaro, 2017).

- Bem-estar (*Wellbeing*):

É um conceito fulcral na análise do progresso das sociedades pelo gabinete de estatística da OCDE que surgiu como proposta alternativa para as abordagens do desenvolvimento internacional (White, 2009) e que parte de estudos realizados por Sarah White em comunidades indígenas na Índia e na África do Sul (Amaro, 2017) e de organizações como a *Oxfam* Hong Kong que adotou o *Wellbeing* como o objetivo principal dos programas internacionais (White, 2009).

O conceito questiona o papel atribuído ao crescimento económico no Desenvolvimento e enfatiza a necessidade de dar especial atenção à sustentabilidade ambiental e à satisfação pessoal, enfatizando a importância das suas experiências, da sua mente, corpo e espírito e das suas relações (White, 2009). O Bem-Estar é analisado com base na interação entre três dimensões: material, relacionada com os bens materiais e económicos; relacional, referente às relações sociais, regras e práticas sociais que envolvem questões de poder e identidade; e a dimensão subjetiva que diz respeito a valores, ideologias, crenças e perspetivas pessoais. À conjugação destas três dimensões a autora dá o nome de “triângulo do *Wellbeing*” mostrando que existe interdependência entre as três dimensões (*ibidem*:10). A autora refere ainda que o Bem-Estar não é algo que se consiga atingir individualmente, mas sim coletivamente, pois acontece nas relações entre o coletivo e o individual (*ibidem*).

- Florescimento Humano (*Human Flourishing*):

Nasce da análise do Desenvolvimento pela área da Saúde Mental e da sua abordagem através da Psicologia Positiva. Conjuga três dimensões: o bem-estar emocional (estado afetivo), bem-estar

psicológico (autoavaliação, autoaceitação e autonomia) e o bem-estar social (aceitação, integração social e nas relações com os outros) (Amaro, 2017; Keyes, 2002). Através da satisfação destas dimensões, pressupõe-se que o ator possui uma boa saúde mental, considerando-se por isso que está a florescer na vida com altos níveis de bem-estar (Keyes, 2002).

Uma pessoa com uma boa saúde mental é aquela que tem relações saudáveis e positivas com os outros, demonstra crescimento pessoal e tem um propósito de vida e autonomia, isto ao nível psicológico; ao nível social, demonstra uma boa integração e aceitação na sociedade; e ao nível emocional, possui satisfação pessoal e uma relação positiva com a vida em geral (Keyes, 2002).

As pessoas em florescimento têm uma boa saúde emocional, prosperando na sua vida de forma resiliente e lidando com situações de stress e de mudança mais facilmente. Pelo lado contrário, quem não tem uma boa saúde mental encontra-se num estado de languidez com baixo bem-estar, estagnação e vazio (Keyes, 2002).

O Florescimento Humanos parte de um processo de realização individual que terá consequências no coletivo, ao nível do bom funcionamento da sociedade (Amaro, 2017).

- *Ubuntu:*

É um conceito proveniente da África do Sul que deriva da frase Xhosa “*Ubuntu ungamntu ngabanye abantu*” que se traduz na definição “Uma pessoa é uma pessoa através de outras pessoas” (Ziai, 2014:4). Ou seja, o bem-estar de um indivíduo pressupõe e está ligado ao bem-estar de outro (Amaro, 2017), sendo que o seu “eu” está sempre condicionado pelos outros, ou seja, pela comunidade (Ziai, 2014).

Este conceito rejeita o modelo económico ocidental uma vez que vê os outros indivíduos como família e não como rivais com os quais devem competir, sentindo que têm responsabilidades e obrigações para com o bem-estar coletivo. As suas economias são baseadas na distribuição equitativa dos rendimentos e recursos para que todos sejam beneficiados (Ziai, 2014).

Todavia não é um conceito político como por exemplo o Buen Vivir, uma vez que não está ligado a nenhum movimento social, sendo tratado como uma questão de ética, não preenchendo por isso esse critério sugerido por Escobar como necessário para ser um conceito pós-desenvolvimentista. Também não apresenta uma clara rejeição do paradigma desenvolvimentista ou à forma de conhecimento considerada a correta. Porém o autor considera a sua ênfase nas diferenças culturais e a sua relação de relacionamento social e económico suficientes para que se considere o conceito como pertencente à corrente do pós-desenvolvimento (*ibidem*).

- *noflay:*

Mais recentemente Amaro fala-nos do conceito de *noflay* proposto por Felwine Sarr. O economista e escritor desenvolve este conceito pela necessidade de se referir ao desenvolvimento com termos locais,

com que as comunidades se identifiquem. Provém da língua *wolof* (Senegal) e designa “bem-estar”, sendo o equivalente senegalês ao Buen Vivir, mas utilizando os termos da sua cultura (Amaro, 2017).

Todos estes conceitos têm em si valores e referências culturais do Sul, combatendo o etnocentrismo associado ao conceito de Desenvolvimento ao assumirem perspectivas e visões completamente opostas às de dominação (*ibidem*). Podem nem sempre preencher todos os critérios para se considerarem conceitos de pós-desenvolvimento, mas são todos considerados Epistemologias do Sul, pois têm na sua essência referências culturais, valores e visões diferentes das dominantes e que combatem o etnocentrismo dos paradigmas desenvolvimentistas (*ibidem*).

CAPÍTULO 5

O BUEN VIVIR

Este capítulo terá como objetivo analisar o conceito de Buen Vivir discorrendo sobre as suas principais propostas. O capítulo decompõe-se nos aspetos históricos que levaram à sua emergência e aceitação política, nas suas propostas principais e na razão pelo qual é considerado uma alternativa ao desenvolvimento.

O objetivo será analisar este conceito pós-desenvolvimentista, crucial na nossa análise, de forma a providenciar ao leitor os traços fundamentais desta teoria, auxiliando o debate do contexto geral do mesmo, quando relacionado com os outros já abordados, nomeadamente, o Desenvolvimento Sustentável e a Educação. Ao mesmo tempo conseguimos perceber de forma mais aprofundada como funcionaria um desenvolvimento construído a partir do “Sul”.

5.1. Enquadramento geral

Sabemos que é um conceito muito antigo que nasce no seio das comunidades indígenas da América Latina onde é considerado uma filosofia central de vida. Faz parte do legado histórico dos povos andinos e está presente nas suas práticas quotidianas e na sua sabedoria prática. Nutre-se das aprendizagens, das experiências e dos conhecimentos indígenas, assim como das suas diversas formas de produzir conhecimento. Embora não tenha sido possível descobrir a data exata do seu “nascimento”, o conceito obteve reconhecimento político no final dos anos 90 como veremos mais à frente.

Na sua pluralidade de variantes as expressões mais conhecidas são as implementadas pelo Equador e pela Bolívia, nomeadamente o de Buen Vivir ou *Sumak Kawsay* em *kichwa*, no Equador e o *Vivir Bien* ou *Suma Qamaña* em *aymara*, na Bolívia. Estes dois países permitiram a consagração dos conceitos ao nível político ao incorporá-los nas suas Constituições (Acosta, 2014).

Analisaremos apenas o conceito de Buen Vivir do Equador e não o de *Vivir Bien* da Bolívia, por razões que explicitarei ainda nesta secção.

De forma breve e talvez um pouco ingénua (na medida em que é difícil, na sua tradução, incorporar o significado completo e exato do conceito), podemos assumir uma interpretação para o conceito com base na definição de cada palavra *kichwa* que o compõe. Neste caso *Sumak* significa o ideal, o harmonioso, o bom, a realização; e *Kawsay* é a vida, uma vida digna, em harmonia e equilíbrio com o universo e o ser humano (Kowi, 2011 apud Acosta, 2013).

O conceito de Buen Vivir reflete assim a ideia de viver bem e em harmonia, respeitando toda a Vida. É um conceito holístico porque entende a vida humana como parte de uma realidade vital maior de caráter cósmico cujo princípio básico é a relação do todo (Cortez, 2010 apud Acosta, 2013), vendo sobretudo a vida e a *Pachamama*⁷ em relação e complementaridade entre uns e outros, alicerçando-se nos princípios da interculturalidade e da relacionalidade entre todos os seres vivos, construindo-se de baixo e de dentro, por forma a dar voz aos grupos marginalizados e aos setores populares (Acosta, 2013).

Na Constituição da Bolívia, redigida em 2009, o Buen Vivir está presente na secção sobre as bases fundamentais do Estado sobre a expressão *Vivir Bien* onde se abordam os princípios, os valores e as finalidades do Estado, sendo que os seus princípios estão diretamente ligados à forma de organização económica do Estado (Houtart, 2014).

A sua principal ideia é a de que o modelo económico boliviano é plural e está orientado para melhorar a qualidade de vida e potenciar o *Vivir Bien* (Houtart, 2014), sendo a Plurinacionalidade do Estado o aspeto mais importante nesta constituição (Gudynas e Acosta, 2011). Existe ainda referência à industrialização dos recursos naturais (Houtart, 2014), mostrando uma fraca preocupação com as questões ambientais ao postular a continuação da apropriação da Natureza. O vínculo entre o *Suma Qamaña* e os direitos não é explícito, sendo este apresentado como uma das finalidades do Estado, não incorporando a secção dos direitos fundamentais (Gudynas e Acosta, 2011).

Por sua vez a Constituição do Equador (2008) trabalha com o conceito do *Sumak Kawsay* que é apresentado como marco para um conjunto de direitos e como expressão de grande parte da organização e execução desses direitos em toda a sociedade. A sua amplitude é maior que a do *Vivir Bien*, uma vez que o *Sumak Kawsay* aparece dentro do conjunto de direitos e como contrapeso a um novo tipo de regime de desenvolvimento. Na Constituição Equatoriana o Buen Vivir aparece num alto nível hierárquico do qual derivam vários direitos, sendo por isso considerado o ponto fundamental da Constituição e não uma mera finalidade do Estado. O aspeto mais importante nesta constituição é a vertente ambiental, uma vez que aqui se reconhecem os Direitos da Natureza, aspeto chave na construção do Buen Vivir (Gudynas e Acosta, 2011).

Assim e pelo seu foco nas questões da Natureza, a Constituição Equatoriana mostra-se mais completa ao adotar uma postura biocêntrica com uma perspetiva ética alternativa, dando grande importância à relação Homem/Natureza (*ibidem*).

⁷ Conceito utilizado pelos povos indígenas para se referirem à Mãe Natureza. Este conceito está presente na Constituição do Equador o que altera profundamente o sentido de Desenvolvimento e do Estado. A sua presença na Constituição Equatoriana é um evento político único que transforma a história moderna e a dos políticos ao desafiar o liberalismo, o Estado e o capital. Tanto os Direitos da *Pachamama* como o *Buen Vivir* baseiam-se em noções de vida nas quais todos os seres vivos existem sempre em relação uns com os outros, entre sujeitos, nunca entre sujeitos e objetos e de nenhuma forma individualmente (Acosta, 2013).

Por este motivo, daqui em diante falaremos apenas do Buen Vivir enquanto proposta Equatoriana do *Sumak Kawsay*.

5.2. Razões da sua emergência

Hidalgo-Capitán *et al.* refere quais os motivos que levaram à emergência deste conceito de origem indígena enquanto corrente de pensamento, na primeira metade do século XXI (2014b):

1. Em primeiro lugar, o facto de os Estados-Nação terem perdido credibilidade ao perderam a sua capacidade de regular as economias nacionais e de satisfazerem as necessidades das sociedades;
2. Em segundo lugar, o constante crescimento da força do movimento indígena equatoriano que se fez ouvir enquanto ator político de resistência face ao neoliberalismo, articulando através de várias organizações políticas como a CONAIE e a Pachakutik⁸, entre outras;
3. Posteriormente, o aumento da força política do movimento indígena ao juntar-se aos movimentos sociais alternativos ao neoliberalismo que aumentavam no Equador, durante os anos 90. Movimentos esses que em 2007 passam a ser coordenados pelo *Movimento da Alianza PAÍS* em sintonia com o movimento indígena. Desta forma o partido conseguiu alcançar a Presidência da República em 2007, o controlo da Assembleia Constituinte também no mesmo ano e o controlo da Assembleia Legislativa desde 2009;
4. Em 2007 e 2008 é redigida a *Constituição de Montecristi*, talvez um dos marcos mais importantes da história da emergência do conceito, uma vez que, através de um método participativo que incluiu o movimento indígena, foi possível incorporar na Constituição o conceito de Buen Vivir como tradução da expressão *Sumak Kawsay*;
5. O autor realça também a importância que teve a ligação temporal entre os processos Constituintes do Equador e da Bolívia e a existência de assessores legislativos em comum, o que permitiu que houvesse comunicação entre os processos dos dois países, fortalecendo a proposta constitucional equatoriana ao ser incluída também na Constituição Boliviana do *Suma Qamaña*;
6. Igualmente o descrédito do conceito de Desenvolvimento foi de grande importância, no sentido em que potenciou o aparecimento e o crescimento das propostas pós-desenvolvimentistas;
7. Por último, o aumento do número de intelectuais indígenas a ter acesso à universidade que veio fortalecer o poder do movimento indígena e a reflexão sobre o Desenvolvimento, com especial foco nos seus fracassos ao nível da melhoria das condições de vida das comunidades indígenas e na potencialidade do *Sumak Kawsay* enquanto alternativa ao Desenvolvimento.

⁸ *Movimiento de Unidad Plurinacional Pachakutik.*

O conceito emerge assim de uma grande força dos movimentos indígenas em lutar contra as opressões do sistema de Desenvolvimento forçado pelos países desenvolvidos, numa tentativa de serem reconhecidos politicamente os seus direitos e especificidades (Hidalgo-Capitán *et al.*, 2014a).

5.3. O Buen Vivir enquanto Alternativa ao Desenvolvimento

Neste capítulo abordaremos os vários pontos defendidos pelo BV com base nos critérios considerados necessários (referidos anteriormente) para que o conceito seja considerado uma alternativa ao Desenvolvimento. Todas as ideias defendidas pelo conceito configuram-se como críticas às ideias defendidas pelo Desenvolvimento ao mesmo tempo que oferecem alternativas para o conceito.

O pensamento indígena entende o *Sumak Kawsay* como uma alternativa ao desenvolvimento, na medida em que se considera “un camino alter-nativo y alter-mundial, para la armonía y el equilibrio entre todos los seres que hacen y reproducen la vida en su conjunto” (Hidalgo-Capitán *et al.*, 2014b: 44), incorporando vários princípios ideológicos do Ocidente que questionam a modernidade dominante tais como a corrente do feminismo, do ambientalismo, o cooperativismo e novas conceções em áreas como as da justiça e do bem-estar (Gudynas e Acosta, 2011; Acosta, 2013).

Para que possamos entender um pouco melhor o porquê de o BV não se aceitar sequer colocar na categoria de um desenvolvimento alternativo, temos de entender que na sabedoria indígena não existe a conceção de um processo linear da vida que estabeleça um estado anterior e um posterior, ou seja, um desenvolvimento e um subdesenvolvimento (Acosta, 2013).

O BV proclama uma ética do suficiente para a comunidade e não para o indivíduo. É o viver bem aqui e agora, sem deixar os outros para trás e sem pôr em risco a vida das próximas gerações (Acosta, 2013). Os indivíduos devem gozar dos seus direitos e exercer as suas responsabilidades ao nível da interculturalidade, do respeito pela diversidade e da relação harmoniosa com a Natureza, o que deve partir de lógicas de planificação participativas ao nível do trabalho, da segurança económica, alimentar e energética (Gudynas e Acosta, 2011).

Assim propõe que as comunidades locais tenham autonomia para participarem ativamente na vida política, económica e social, interagindo e integrando os movimentos populares e a população, resolvendo questões como o acesso aos serviços essenciais que devem ser gratuitos. Este esforço social complementa-se com ações orientadas a superar o machismo, o patriarcado, o racismo e todas as outras formas existentes de exclusão social e desigualdade (Acosta, 2013).

O BV confere assim um novo significado à qualidade de vida, não a limitando ao bem-estar material. O conceito recupera os aspetos afetivos e espirituais e defende que todas as pessoas devem ter as mesmas possibilidades de escolha, mesmo que não tenham os mesmos meios. Além disso as suas identidades devem ser revalorizadas através da expansão das suas capacidades e potencialidades e o aumento das suas liberdades (Gudynas e Acosta, 2011).

O conceito critica muito os discursos científicos e formas de conhecimento instauradas como as corretas e únicas, procurando substituir os pressupostos epistemológicos da modernidade considerados universais pelas interpretações em busca de projetos futuros de sustentabilidade, dignos e libertários (Maria Cecena apud Acosta, 2013). Um dos pressupostos que procura terminar é o do etnocentrismo. Como tal, o BV tem em conta as especificidades de cada sociedade e ao invés de obrigar todos a seguirem um caminho único, ele postula uma ideia base que pode e deve ser adaptada por cada comunidade funcionando como um encontro intercultural, o que lhe confere um caráter plural e heterogéneo.

É por isso que o BV tem várias ramificações em locais distintos onde possui a mesma base de princípios, mas com conceções diferentes (Gudynas e Acosta, 2011), assumindo e respeitando as diferenças de cada região e refletindo as suas circunstâncias históricas, sociais e ambientais, sendo que poderíamos até falar de “*buenos vivires*” ou “*buenos convivires*” (Gudynas e Acosta, 2011: 80), transformando-se assim num ponto de partida, para desconstruir a matriz colonial que não reconhece a diversidade cultural, económica e política (Acosta, 2013).

Mas a sua crítica principal ao paradigma do Desenvolvimento é dirigida ao estilo de vida dominante da economia capitalista, vista como a principal causa dos efeitos ambientais que estamos a sentir (Acosta, 2013). O conceito propõe a saída do capitalismo e refere ser indispensável uma nova economia que atenda às necessidades da sociedade e não do capital, assumindo uma visão socio-biocêntrica (*ibidem*). Assim, o BV sugere o desenvolvimento de uma economia solidária e sustentável que deve ser pensada a partir de uma visão holística e sistémica (*ibidem*). Esta economia pressupõe outro tipo de relações de produção, de troca, de cooperação e de distribuição de rendimento e riqueza, assegurando que os processos económicos respeitem os ciclos ecológicos e conduzam à diminuição das desigualdades sociais (*ibidem*).

5.4. A “Pachamama”

O BV confere grande ênfase às questões ambientais sendo este um dos pontos mais fortes do conceito e dos que maior crítica constitui ao Desenvolvimento, uma vez que, critica o seu paradigma e aos seus conceitos alternativos, as formas de conhecimento e discursos científicos estabelecidos e a ideia do crescimento económico e do *Homo economicus*. Só por si a temática da natureza da forma como é discutida pelo BV preenche todos os critérios para a sua consideração como pós-desenvolvimentista.

O BV considera que a Natureza é dotada de direitos, nomeadamente do seu direito à existência fora da mediação humana. A Constituição Equatoriana reconhece os Direitos da Natureza, legislando que esta deve ser respeitada e a regeneração dos seus ciclos salvaguardados, o que implica regras a serem cumpridas pela sociedade (Houtart, 2014) e que por sua vez exige a criação de quadros jurídicos e instâncias internacionais adequadas, como um tribunal internacional, para sancionar os crimes

ambientais (Acosta, 2013). Estes direitos necessitam e talvez originem, uma outra definição de cidadania, que se constrói no social, mas também no ambiental (*ibidem*).

Acarreta ainda a aceitação de que todos os seres vivos têm o mesmo valor ontológico, ou seja, que todos somos idênticos. Portanto verificamos uma «igualdade biocêntrica» (Gudynas, 2009) em que todas as espécies vivas têm a mesma importância e merecem ser protegidas, existindo uma simbiose e não uma separação entre os seres humanos e a Natureza, uma relação sagrada (Houtart, 2014).

La Natureza o Pacha Mama, donde se reproduce y realiza la vida, tiene derecho a que se respete integralmente su existencia y el mantenimiento y regeneración de sus ciclos vitales, estructura, funciones y procesos evolutivos. Toda persona, comunidad, pueblo, o nacionalidad, podrá exigir a la autoridad pública el cumplimiento de los Derechos de la Natureza (...) (Acosta, 2013:101-102).

Se a Natureza é fonte de vida e o ser humano uma parte dela, então a Natureza deve ser a prioridade, pois sem ela os seres humanos não podem viver (Houtart, 2014).

Assim sendo, podemos afirmar com toda a certeza que o Buen Vivir cumpre todos os requisitos para ser considerado uma alternativa ao desenvolvimento, sendo uma alternativa muito interessante que erradicaria alguns dos problemas que o Desenvolvimento trouxe aos países do Sul, resultantes da imposição de um caminho único baseado nos percursos dos países desenvolvidos, providenciando a todos a possibilidade de debater sobre o que consideram ser o melhor para o bem comum.

Contudo, a tarefa é complexa. Exige uma completa transformação da sociedade, da forma como funciona, da sua organização política e social, dos valores, das práticas, dos direitos, até das visões individuais e coletivas e principalmente do sistema económico. Implica enfrentar a hegemonia ocidental, o poder colonial, o antropocentrismo e o conceito eurocêntrico de bem-estar, de forma a construirmos um projeto emancipador onde todos têm o mesmo valor e as mesmas possibilidades de conhecerem o melhor de si. Como disse Alberto Acosta, “o Buen Vivir é para todos ou não é!” (Acosta, 2013).

CAPÍTULO 6

DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E BUEN VIVIR

Neste capítulo serão analisados os conceitos de Desenvolvimento Sustentável (na sua vertente tridimensional) e o de Buen Vivir, dividindo o mesmo entre dois subpontos distintos. No primeiro serão abordadas as semelhanças entre os dois conceitos. No segundo, uma reformulação do conceito de DS à luz das oito dimensões propostas por Roque Amaro, que formulam o conceito de Sustentabilidade Integrada, completando ainda com as ideias mais importantes do BV.

O objetivo será demonstrar de que forma os conceitos se conjugam e complementam e como poderiam contribuir para reforçar o conceito de Sustentabilidade Integrada, com vista à sua aplicação política e social, como alternativa ao Desenvolvimento.

6.1. A sinergia entre os dois conceitos

Após esta análise tanto ao conceito de Desenvolvimento Sustentável como ao de Buen Vivir, podemos identificar alguns pontos em comum entre ambos e até arriscar dizer que o BV é um pouco mais sério no que toca aos seus objetivos, por estarem mais orientados para uma sustentabilidade forte e contemplarem mais dimensões como a cultural e a ética, incorporando valores do Sul. Assumimos que a sua intenção é a mesma que a do DS mas sem os condicionamentos do crescimento económico e os interesses do poder político (por enquanto). De realçar que os comentários realizados nesta secção sobre o DS são referentes à sua proposta de conceito tridimensional, a versão predominante deste conceito.

Ao nível social os objetivos do DS aproximam-se aos do BV ao evidenciarem a necessidade de resolverem questões como a pobreza, a fome, a produção de uma agricultura sustentável e a promoção da igualdade de género. Também ao nível ambiental com a ampliação do acesso a energias renováveis e a gestão sustentável das mesmas, a proteção da vida marinha e terrestre e a promoção de cidades e comunidades sustentáveis.

Estes são os pontos que se verifica existirem em comum. Contudo, contradizem-se num aspeto crucial: o Desenvolvimento Sustentável propõe apenas um maior equilíbrio entre as relações do ser humano com a natureza enquanto o Buen Vivir pretende que o ser humano entenda que não existe nada sem a natureza. A sua relação não deve ser equilibrada, ela deve ser fomentada e glorificada. O BV dá grande ênfase a esta relação que outrora fora de grande proximidade, o que se foi perdendo ao longo do tempo, principalmente com a era industrial.

Para além disso o DS funciona segundo a lógica de Desenvolvimento que continua a insistir na importância do crescimento económico à qual o BV se opõe, esforçando-se para combater a ideia de riqueza através da acumulação de bens materiais, preservando e valorizando a diversidade, propondo por isso uma economia social e solidária.

Ademais, o DS não promove a emergência de mudanças concretas nos modos de vida dos atores sociais, nem promove a alteração dos seus comportamentos no sentido de assegurarem um modo de vida sustentável, evitando contribuir para a escassez dos recursos naturais. O mesmo acontece nas escolas, onde as crianças e os jovens não falam sobre a sustentabilidade e sobre o que podem realmente fazer para mudar o estado do mundo. Mesmo na sua dimensão política o conceito não enfatiza a necessidade de potenciar todas as vozes, não fornece políticas específicas para travar problemas como o êxodo rural nem aborda a carência da promoção de comunidades autónomas, com direito a uma governança partilhada e participativa.

A habitação digna para todos também não está considerada como um direito e como pode haver bem-estar nas sociedades se este direito humano fundamental não é cumprido? E mais uma vez, onde está a dimensão ética contemplando os valores do Sul? O BV propõe que todos ganhem por igual, que um indivíduo só obterá bem-estar se toda a sua comunidade também o tiver. Propõe uma lógica de solidariedade, cooperação e igualdade que o DS apenas refere em teoria. E negligencia ainda a dimensão cultural que visa promover a valorização da diversidade cultural. Este aspeto é muito importante no BV uma vez que o próprio conceito nasce de comunidades que foram esquecidas, comunidades que o Desenvolvimento desvalorizou e tentou apagar para seu proveito.

Porém, Gudynas refere que em tão pouco tempo é muito difícil implementar o Buen Vivir, principalmente porque ele é um conceito plural e ainda em construção, não tendo por isso já um receituário de medidas específicas e formas de as aplicar (2011). Para além disso, o conceito pressupõe uma rutura e uma transformação total com e da ordem atual, e poderia muito bem ser desvirtuado e inquinado pelos poderes económicos e políticos. Contudo, é imperativo implementar uma mudança de paradigma global rapidamente.

Uma vez que assumimos que descartar o conceito de DS não é uma opção, propõe-se que a criação de um caminho comum que resolva os problemas atuais. Um caminho que leve ao encontro dos dois conceitos para que o BV possa complementar o DS. Esta tarefa é possível principalmente se tivermos em conta os pontos que ambos têm em comum e as oito dimensões propostas por Roque Amaro (2019), que se apresentam como um consenso razoável de encontro entre os dois conceitos. Até porque o DS, por ser um conceito de desenvolvimento alternativo, enquadra-se mais facilmente na estrutura social, política e económica vigente.

Propõe-se assim a transformação do conceito do DS segundo as dimensões que Amaro (2019) propôs que estão diretamente ligados aos ideais do BV e que também vão de encontro aos problemas que os ODS se propõem a resolver. No próximo ponto analisaremos de que forma estas dimensões se cruzam com os pontos defendidos pelo BV.

6.2. A Construção da Sustentabilidade Integrada

Partindo das dimensões propostas pelo autor Roque Amaro (2019) referentes ao seu conceito de Sustentabilidade Integrada, sugerimos uma reformulação do conceito de DS em conjugação com o do BV.

1) A substituição da dimensão de crescimento económico pela de Segurança Económica:

O crescimento económico é um dos problemas que surge com o Desenvolvimento. Ele promove a desconexão entre o Homem e a Natureza, privatizando-a. Esta é a maior ameaça do século XXI, a crise ambiental que põe em risco toda a existência humana. Os sinais são cada vez mais evidentes e o tempo para mudar o futuro é cada vez menor.

Por isso o BV defende uma economia que não promova a competição e que não se apoie em lógicas de acumulação, propondo que ao invés ela esteja alicerçada em lógicas de base comunitária, promovendo as economias locais, como também sugere Amaro e, essencialmente, que permita a satisfação das necessidades sem colocar em risco a sustentabilidade do planeta, ao ter noção dos seus limites e permitindo que os seus ciclos se regenerem. No fundo, um modelo que abandone as lógicas antropocêntricas e adote uma lógica ecocêntrica, respeitando toda a Vida, alicerçando-se nos valores da solidariedade, reciprocidade, complementaridade, sustentabilidade e integralidade, fomentando a coletividade.

2) A coesão social que promova a igualdade de oportunidades e a equidade, com principal foco nas questões de género:

Pretende-se a revalorização das identidades promovendo a sua descoberta e desenvolvimento e diligenciando as mesmas possibilidades de escolha para todos. O BV pretende superar todos os fenómenos de desigualdade, especialmente os que limitam o acesso dos grupos mais desfavorecidos aos serviços e bens essenciais como a saúde, a educação e a alimentação (Radcliffe, 2017).

Ademais, sem igualdade de género não existe Buen Vivir e neste campo o conceito incorpora as lutas feministas ocidentais. Contudo a temática da igualdade de género não é um dos pilares da construção conceptual do BV, ou pelo menos não tanto como a natureza, o Desenvolvimento e a interculturalidade (Zaragocin, 2017). Portanto, é necessário reforçar esta dimensão e enfatizar a necessidade da criação de sociedades justas onde não exista um *gap* entre homens e mulheres. A

desigualdade de género é um problema estrutural que ainda hoje persiste e envenena as nossas sociedades.

3) Preservação e valorização ambiental ao qual estaria associada uma sustentabilidade forte:

É imperativo que deixemos de olhar para a natureza como um meio para um fim. Não existe a possibilidade de continuar a exploração sem limites dos recursos naturais justificando que é necessário para a nossa sobrevivência e bem-estar. Ao mesmo tempo, precisamos de fomentar a relação profunda existente entre Humano e Natureza, que não seja de dominação.

Como já foi referido, é preciso abandonar os pressupostos económicos de acumulação e consumismo e organizar a vida em sociedade de forma mais sustentável. Reformular os objetivos económicos e desmercantilizar a natureza, garantindo qualidade de vida para todos, sendo que os ideais ambientais do BV permitem uma sustentabilidade forte.

É essencial assumir que a natureza é sujeito de direitos e garanti-los. Desta forma torna-se também importante a criação de instâncias e instituições que punam os crimes à natureza e o desrespeito pelos seus direitos, tal como sugere o BV, deixando também de acreditar que o Homem é superior à Natureza, retirando da mesma apenas o necessário para satisfazer as necessidades.

4) A valorização da diversidade cultural:

O Desenvolvimento deve ainda valorizar as diferentes culturas e não impor um modelo cultural único que conduz, inevitavelmente, ao uniformismo. A diversidade é necessária e evita a desvalorização e conseqüente perda de costumes, tradições, modos de organização, culturas, etc.

Para tal propõe-se, tal como o BV defende, a adaptação do que deve ser o desenvolvimento por cada comunidade, com base nas suas especificidades culturais, históricas e políticas, o que evitará a uniformização cultural. Há que ditar o fim desta colonização pois a história e a cultura dos povos são importantes e o crescimento económico e o Desenvolvimento tentam apagá-los, colonizando estes povos à modernidade, em nome do progresso, para que também eles adquiram os hábitos ocidentais, sobretudo os do consumo e acumulação.

Llegará un día en el que la humanidad tenga que optar entre la vigencia de los mercados capitalistas o su propia pervivencia. Llegará un día en el que los conocimientos y saberes ancestrales de los pueblos indígenas sean la única opción para salvar al planeta de la devastación provocada por el libre mercado (Dávalos, 2008: para.13).

5) A coesão territorial:

É necessário promover o sentido de viver em comunidade, defendendo a diversidade territorial e o aproveitamento do que de melhor e pior cada território tem. Como o BV sugere, procurar obter o

suficiente para a comunidade e não só para o indivíduo. Viver bem sem deixar os outros para trás e revitalizar as individualidades de cada comunidade. Para tal é essencial dar autonomia às comunidades numa lógica de descentralização, valorizar os meios rurais, de forma a que as pessoas se sintam realizadas em comunidade.

6) A aprendizagem permanente e a capacidade de conhecimento crítico, principalmente enquanto Literacia para a Sustentabilidade:

É imprescindível construirmos sociedades que tenham conhecimentos acerca da sustentabilidade e do que fazer para a atingir, e que lutem contra a desinformação e a manipulação de informação.

Atualmente não nos podemos queixar de falta de informação. A informação chega a todos e em grandes quantidades devido à difusão da internet e das redes sociais. Contudo existe muita desinformação pois tudo é assumido como verdadeiro sem um questionamento crítico. É por isso que o fenómeno das *fake news* é cada vez maior e tem repercussões até na política⁹.

Os problemas da desinformação e da passividade crítica (entre muitos outros) devem começar a ser resolvidos nas escolas, mas por ser um problema estrutural (como também o é o problema da escola) eles devem extrapolar as paredes das escolas. Todas as faixas etárias devem ser abrangidas pela Literacia para a Sustentabilidade, pois de pouco serve ensinar as crianças se depois quem “manda” em casa são os pais.

7) A governança partilhada, participativa, integral e multiterritorial:

A governança partilhada e comunitária é também postulada pelo BV, sendo referido que as comunidades devem ter poder político e autonomia para participar e decidir o que é melhor para elas, deixando para trás o seu papel passivo na sociedade. Precisam de poder contribuir para o que consideram ser o seu desenvolvimento. Todos têm de ter uma palavra a dizer sobre o seu futuro, é um direito da Democracia.

É necessário fomentar uma cultura democrática e de participação, como refere o BV, de emancipação e *empowerment* dos indivíduos com a criação de espaços de poder reais onde todas as vozes possam ser ouvidas e que de facto se oponham aos poderes políticos, económicos, sociais, ambientais e culturais.

8) Uma nova ética onde estejam presentes os valores da solidariedade ecocêntrica, da equidade, da democracia, da transparência, da resiliência cooperativa e da sustentabilidade:

⁹ Como exemplo, as eleições eleitorais que elegeram Donald Trump como presidente dos E.U.A., existindo provas que os eleitorados foram manipulados através de *fake news* diretamente ligadas à rede social *Facebook*.

Com a alteração do paradigma de Desenvolvimento assente no crescimento económico e a aplicação destas dimensões, esta será a única ética possível. Uma ética sobretudo responsável e sustentável, baseada na entreatuda, solidariedade, respeito e carinho pelo outro e pela Natureza, que incite os atores sociais a alcançarem o melhor de si, a reconectarem-se consigo, com os outros e com a natureza, através do estímulo da sua espiritualidade, reflexão interior e libertação.

Posto isto é possível dizer que Roque Amaro tinha razão. A transformação do conceito de DS é exequível através destas dimensões que estão intimamente ligadas aos valores do BV, construindo assim a Sustentabilidade Integrada, cuja implementação seria mais fácil que a do BV e os resultados seriam mais positivos que os do DS na sua versão tridimensional.

A partir deste momento consideremos então para a nossa análise o conceito de Sustentabilidade Integrada com a consciência de que se trata de um DS reformulado à luz das teorias do BV.

CAPÍTULO 7

IDEALIZANDO A ESCOLA DO FUTURO

Neste capítulo adota-se uma postura crítica face aos pontos comuns entre o Desenvolvimento e a Educação, nomeadamente no que se refere às suas consequências. Para além disso, procura-se entender que implicações metodológicas resultariam da aplicação do diálogo entre SI e BV na educação.

O objetivo será verificar se uma “nova escola” é possível e demonstrar o porquê de ela ser essencial. É o culminar dos vários pontos teóricos abordados até aqui, cuja finalidade é verificar que a implementação política da Sustentabilidade Integrada e a transformação da escola segundo os seus princípios só poderão culminar na melhoria do ensino e no aumento da qualidade de vida para todos, levando ao esquecimento de todas as críticas que foram feitas a ambas as áreas analisadas nesta investigação.

7.1. Questões prévias

Ao longo desta dissertação pudemos verificar a existência de uma ideia presente em todos os capítulos: o crescimento económico é uma ideia perigosa e está presente em todos os contextos da nossa vida. Em parceria com o Desenvolvimento, considerado fundamental para o progresso da sociedade, torna-se uma arma demasiado poderosa.

No primeiro capítulo discorremos sobre a temática da educação que está, sem qualquer dúvida, interligada ao Desenvolvimento. Não pode haver progresso sem educação, tanto formal como informal. Mas será que a educação nos está a dar as ferramentas necessárias para nos tornarmos cidadãos? É perceptível a forma como também a educação foi inquinada pelos ideais económicos, tudo, é claro, em prol do Desenvolvimento. Ela comporta valores de homogeneidade, reprodução de desigualdades sociais, universalização, uniformização, competição, entre outros, referindo sem qualquer medo que a escola serve para preparar os cidadãos para ingressar no mercado de trabalho. É por isso que a construção da escola de massas é realizada seguindo os princípios da produção económica, onde os sistemas educativos são organizados mediante o modelo industrial de produção em grande escala.

Estamos por isso a dizer que a escola serve apenas o propósito do crescimento económico, que por sua vez, originará desenvolvimento. Mas, se estes valores estão errados no Desenvolvimento e existem propostas alternativas para os corrigir, porque não são também alterados na premissa da escola? Não teria o sistema de ensino que potenciar mudanças efetivas nos seus alunos e no mundo à sua volta? Não necessitaria a escola de potenciar o desenvolvimento de cada um de nós, de forma heterogénea e dinâmica, não partindo do pressuposto de que existe um único caminho para todos? Não precisa a escola

de desenvolver o pensamento crítico dos seus alunos e dotá-los de poder para entender e mudar a realidade à sua volta, contribuindo para uma sociedade mais igualitária, equitativa, livre e sustentável? Qual a razão para que a escola, com crianças e jovens do século XXI, continue a funcionar como no século XIX? As perguntas sem resposta são muitas, mas é evidente que a escola do século XXI tem de ser o motor da inovação, a educação libertadora defendida por Paulo Freire, força de mudança e libertação.

O Desenvolvimento e a educação são muito comuns, tanto no seu modelo como nas suas críticas. Ambos se baseiam no economicismo e no antropocentrismo e ambos reproduzem os mesmos efeitos na sociedade: opressão, uniformismo, desvalorização da diversidade (cultural e do conhecimento, no que toca à educação), reprodução das desigualdades sociais, entre outros.

Como já tivemos oportunidade de verificar no Capítulo 1, o monopólio da educação pertence à escola, o que se pode comparar ao antropocentrismo do Desenvolvimento, que exclui todas as outras formas de conhecimento que não o ocidental. Da mesma forma a escola exclui todas as outras formas de aprendizagem que aconteçam fora das paredes da sala de aula.

É certo que a escola não pode repetir os mesmos erros do Desenvolvimento. Ela deve potenciar um novo tipo de desenvolvimento como o da SI. Os paradigmas clássicos são arrogantemente antropocêntricos e industrialistas e são os valores postulados por estes paradigmas que estão a conduzir, progressivamente, ao esgotamento dos recursos naturais do planeta, tornando a crise atual numa crise de paradigmas civilizacionais e económicos.

Precisamos de um novo paradigma educacional, um paradigma holístico centrado no aluno, que potencie uma ética fundada em valores morais e que promova novos comportamentos e estilos de vida que nos coloquem no caminho da sustentabilidade. Um modelo de ensino do século XXI para o século XXI. Só desta forma a escola poderá conduzir os atores ao debate e à análise dos problemas de forma crítica, proporcionando competências para a resolução dos mesmos e condições para a sua participação ativa e real, potenciando mudanças de atitudes e hábitos que conduzam à ação consciente e crítica, à descoberta e ao desenvolvimento das potencialidades de cada um.

E é por isso que neste capítulo procuraremos descobrir como podem os princípios da SI em diálogo com o BV contribuir para um novo sistema de ensino, mais rico e útil para a sociedade, potenciando um desenvolvimento sustentável, responsável e humano e uma educação mais equitativa, holística e moderna. Uma educação que ajude à concretização dos ODS, compreendendo as dimensões enunciadas pela Sustentabilidade Integrada.

Esta dissertação é o meu testemunho e a minha visão do futuro. Porque o dia para mudar é hoje.

7.2. Idealizando a escola do futuro

- Dimensão número um¹⁰:

A introdução da dimensão número um da SI potencializaria novas bases para o funcionamento da escola.

Em primeiro lugar, considerando a necessária desvalorização do crescimento económico, a escola perderia a sua função primordial de educar os seus alunos para o mercado de trabalho, perdendo assim o seu carácter utilitarista e economicista. Os alunos passam a aprender que o foco do desenvolvimento não se baseia no aumento do crescimento económico. Por sua vez, este aspeto conduz à noção de que a acumulação e o consumo exacerbado não são ações positivas ou sequer necessárias, levando à sua diminuição.

Esta lógica tem também a capacidade de acabar ou pelo menos atenuar a lógica de competição negativa muito presente no ensino, potenciando uma competição pessoal, no sentido em que os alunos competiriam consigo próprios para tentarem ser melhores que o seu “eu” anterior, ao invés de competirem contra o outro. Como refere José Pacheco, idealizador da Escola da Ponte, podemos ter uma competitividade de liderança coletiva em que todos sejam os melhores, cada um na sua maneira, pois não podemos todos ter o mesmo desempenho, mas podemos ser cada vez mais uma versão melhor de nós próprios (2019b).

Podem ainda ser trabalhadas na escola as questões do anti economicismo, anti consumismo, anti produtivismo e da não competição negativa e ao mesmo tempo promover-se a lógica do consumo suficiente e da segurança alimentar, com a introdução de matérias sobre agricultura biológica, a produção de alimentos nas escolas e o consumo local, estimulando as economias locais.

- Dimensão número dois¹¹:

Esta dimensão da SI permitiria transformar a educação na sua essência e ao nível curricular. A revalorização das identidades através da promoção da sua descoberta e desenvolvimento tem de ser a base de funcionamento das escolas, pois para que se possa compreender o outro e o mundo, precisamos primeiro de nos conhecer a nós próprios, fazer uma viagem interior guiada pelo conhecimento, pela meditação e pela autocrítica (Delors, 2000). É também necessário realçar a necessidade de diminuir as desigualdades sociais. Para isso esta dimensão teria um grande contributo, ao exigir e diligenciar as mesmas oportunidades e possibilidades de escolha para todos, bem como os mesmos meios para o fazer.

Posteriormente, ao assumir-se, por exemplo, as normas de funcionamento da Escola da Ponte, onde as experiências de aprendizagem dos alunos são construídas de acordo com as suas vontades e

¹⁰ A relembrar: substituição da dimensão de crescimento económico pela da Segurança Económica.

¹¹ A relembrar: coesão social com a promoção de igualdade de oportunidades e equidade, com foco nas questões de género.

necessidades, tendo em atenção a situação social, económica e cultural do aluno, o conhecimento é efetivamente interiorizado por todos, assumindo-se que desta forma todos têm as mesmas oportunidades. Os professores devem ser meros facilitadores de conhecimento que encorajam os alunos a assumirem a responsabilidade da sua própria aprendizagem e os alunos aprendizes independentes capazes de gerenciar a sua própria aprendizagem.

Além disso, a igualdade de oportunidades começa logo na igualdade no acesso à escola, a que todos têm de ter direito, tendo ou não capacidades económicas para tal. Sendo um direito básico das sociedades a educação deve ser gratuita, possibilitando que todos tenham acesso a ela e a todos os apoios de estudo e materiais escolares necessários para aprender. Existem alunos que têm acesso à escola, mas não à educação. Ou seja, frequentam a escola, mas acabam por ficar para trás porque não aprendem. Não ensinar o aluno e culpá-lo por não aprender, considerando-o “burro”, é negar o direito à educação.

Adicionalmente e seguindo o raciocínio de Bernstein e Bourdieu no capítulo 1, as aulas não podem potenciar as desigualdades pela forma como são dadas, condicionando os alunos que devido ao seu *habitus* e código linguístico tenham mais dificuldade em aprender. É preciso que a escola potencie uma mobilidade social verdadeira e eficaz.

Teria ainda de ser fomentado nos alunos a sua atitude crítica face a estes assuntos para que percebam a importância de todos terem as mesmas condições para uma vida boa, direito a todos os serviços básicos necessários à vida, como a saúde, independentemente dos seus recursos económicos, não tolerando que tal não seja concretizado.

E falamos ainda de características individuais condicionantes enraizadas estruturalmente como o género, a classe social ou a etnia. A nossa sociedade é sexista, racista e classicista, continuando a modernidade a assentar nestes três tipos de dominação: patriarcal, colonial e capitalista (Santos, 2017), sendo profundamente preconceituosa e adepta de estereótipos sociais. Boaventura é um dos autores que suporta esta ideia referindo que o colonialismo deixou de ser de ocupação territorial para passar a ser baseada no racismo, xenofobia, etc., sendo que ainda hoje vivemos em sociedades capitalistas, colonialistas e patriarcais (*ibidem*). Além disso, o autor refere que os governos toleram e por vezes até promovem os sistemas de educação que potenciam os valores e as subjetividades que sustentam estes três tipos de dominação (*ibidem*).

Por isso considera-se bastante benéfico para a sociedade a introdução destas questões no currículo escolar. Uma forma de falar sobre a igualdade de género e potenciar o *empowerment* das mulheres é, por exemplo, através de aulas de educação sexual, onde podem ser discutidas questões como a reprodução sexual e as IST's, mas também sobre a existência de relações tóxicas, a violência doméstica, os problemas da pornografia e a sexualização, objetificação e dominação da mulher.

Considera-se também importante a introdução nos currículos escolares da disciplina de Desenvolvimento e Cidadania, onde estas questões podem ser também abordadas e debatidas, levando os alunos a um maior entendimento sobre o assunto. Aqui seria muito importante introduzir a temática da identidade de gênero para promover a informação sobre o assunto, falar das várias lutas feministas e de igualdade, promovendo assim o debate e a aprendizagem sobre esses temas, os problemas do racismo e do machismo, bem como de todas as outras desigualdades sociais existentes, de forma a promover nos alunos a compreensão da importância destes assuntos e a sua atitude crítica face aos mesmos.

É importante ensinarmos crianças e jovens a serem mais humildes, a ajudar o outro, a serem gentis e justas, tendo a consciência de que possuem obrigações morais para com os outros, incluindo as futuras gerações, as outras espécies e com a própria Terra. Por isso é necessário educar para a paz, para os direitos humanos, para a justiça social e para a diversidade cultural. É imperativo que esta disciplina aborde as temáticas do sexismo, do racismo e de todas as outras formas de exclusão e discriminação social, não esquecendo também a temática do Desenvolvimento, crucial para que entendam a importância de todas as questões abordadas pelas dimensões da SI.

No fundo, esta dimensão seria mais uma a contribuir para contrariar a aceitação do consumo passivo proposto por Illich e adquirir a consciência crítica de Paulo Freire, dotando os alunos de capacidade para entender a hipocrisia presente nos sistemas económicos, sociais, políticos e culturais dos quais fazem parte e que precisam de ser corrigidos.

- Dimensão número três e seis¹²:

A introdução da dimensão três da SI terá consequências muito similares à da dimensão seis, pelo que são incorporadas no mesmo ponto. Contudo, é importante realçar que a dimensão seis é uma dimensão transversal, que se aplica em todas as outras. De qualquer forma, considerou-se pertinente agregá-la na discussão da dimensão três, por estas terem tanto em comum. Mas em conjunto elas terão repercussões no sistema de ensino que complementam as referidas anteriormente.

Será bastante benéfico se as aulas de disciplinas mais científicas e teóricas como as ciências da natureza, a físico-química, geografia, história, etc., possuírem um caráter mais prático e ambiental, relacionando as suas distintas matérias num todo, em ligação com as questões ambientais e a produção alimentar, demonstrando como tudo se encontra ligado e permitindo que os alunos tenham a noção do mundo como um todo e não como meras partes desconexas entre si.

É também muito importante que sejam incluídas nas aulas as temáticas da reciclagem, permitindo que os alunos aprendam e reproduzam, não só na escola como nas suas casas, bem como a questão do

¹² A lembrar: preservação e valorização ambiental de sustentabilidade forte e aprendizagem permanente e conhecimento crítico enquanto Literacia para a Sustentabilidade.

uso do desenvolvimento tecnológico para benefício da sustentabilidade ao utilizá-las, por exemplo, para a criação e utilização de energias renováveis. Estas podem também ser utilizadas nas escolas, aproximando os alunos a esta temática, bem como da necessidade de uma gestão sustentável dos recursos naturais.

Mas principalmente, aulas que levem os alunos para a rua para explorar a natureza ao seu redor. Ao ganharem consciência sobre estes factos e experienciando um contacto mais próximo com o meio ambiente os alunos tomam consciência da dimensão do problema ambiental, pensando criticamente sobre o assunto e procurando criativamente encontrar soluções que podem ser implementadas pela e para a comunidade, alterando os seus hábitos e lógicas de consumo e ação, de forma a que se tornem sustentáveis.

Os alunos são chamados a ter uma noção mais real destas questões, potenciando o seu contacto prático com a natureza através da criação de hortas na escola ou na comunidade, onde têm a oportunidade de aplicar os conhecimentos de agricultura biológica que adquiriram e utilizar a sua produção na cantina da escola. Assim os alunos desenvolvem competências ao nível da agricultura, do consumo suficiente e da segurança alimentar. Podem também plantar árvores, criar animais, ou usar o seu lado mais artístico e criativo para fazerem dramatizações, produções de vídeo e filmes, canções, pinturas, programas de rádio, tudo sobre a temática da sustentabilidade, e até análises e experiências com os recursos do seu meio ambiente, concursos, ações de formação, ateliers e oficinas de, por exemplo, criação de produtos de forma sustentável que poderiam também ser realizados pela e para a comunidade.

A introdução da Literacia para a Sustentabilidade permite que os alunos aprendam o básico acerca das ciências do ambiente e dos limites do crescimento, partindo da própria natureza para realizar essa aprendizagem, estimulando a reconexão entre o homem e a natureza, conduzindo à noção da importância da sua proteção e revitalização.

A proximidade com a natureza traz ainda benefícios ao nível do bem-estar, uma vez que Assadourian refere que passar tempo nas florestas, brincando, aprendendo e conectando diretamente com o sistema local ecológico afeta profundamente o desenvolvimento das crianças, desde reduzir distúrbios de atenção ao aumento da sua confiança, melhoria do funcionamento cognitivo, autocontrole e redução de ansiedade e *stress* (2017). Pesquisas relacionaram o facto de as crianças brincarem na natureza com todas as formas de preocupação com o ambiente: ação cidadã informada, voluntariado, suporte a políticas pro-ambientais, a escolha de carreiras ambientais e a alteração de comportamentos como comprar produtos verdes, conservar a energia e reciclar (Assadourian, 2017). Assim, oportunidades para brincar na natureza e aprender devem ser uma parte integrante do cultivo do comportamento adulto ambiental. As crianças não podem simplesmente aprender sobre o ambiente em simulações virtuais, elas precisam de se sujar e molhar e de se apaixonarem pela Pacha Mama. Se estas

práticas forem implementadas, desde o infantil ao ensino superior, podemos moldar uma geração de jovens adultos que estão enraizados na natureza, conscientes da sua utilização tecnológica e comprometidos à preservação ambiental (Sobel, 2017). O autor refere ainda a importância de os alunos aprenderem conhecimentos de, por exemplo, permacultura, agricultura biológica, recolha e conservação de sementes, compostagem, conservação de água e sobre os ciclos da vida (*ibidem*).

Referente à necessidade de aproximar os alunos à temática do meio ambiente, será interessante que as escolas deixem de ser edifícios escuros de cimento, para passarem a incorporar mais espaços verdes. O exemplo das escolas existentes no meio de florestas são casos muito interessantes disso mesmo, acabando com a imagem predominante da sala de aula com paredes e um quadro de giz, ou do edifício cinzento com grades, similar a uma prisão.

Ao nível do ensino primário destacam-se algumas escolas como a *Davis Bay Elementary School*, no norte de Vancouver, Canadá, onde os alunos passam mais de metade do dia na natureza, engajados em atividades como escrever poesia na floresta, limpar praias ou apanhar ameijoas. Também a *Strawberry Vale Elementary* em Vitória, Columbia Britânica, transformou ao longo de 15 anos a sua monocultura de recreio, com a produção de jardins, estruturas de brincar naturais, lagos, árvores de fruto, labirintos de arbustos e muito mais, todas reconhecendo que brincar na rua tem uma grande importância para o ambiente de aprendizagem (Sobel, 2017).

Existe ainda a necessidade de a escola providenciar aos seus alunos as ferramentas necessárias à vida e não ao mercado de trabalho. É necessário que lhes seja desenvolvido o pensamento crítico, a inteligência emocional e social bem como a criatividade. Ao não providenciar estas ferramentas a escola falha na preparação dos alunos para o seu futuro. As habilidades de vida, como refere Assadourian (2017) podem ser adquiridas na natureza e passam por coisas tão simples como habilidades básicas de sobrevivência como cozinhar, nutrição, agricultura, línguas estrangeiras, educação sexual e treino vocacional. Tudo competências que têm consequências muito positivas ao nível da saúde e do desenvolvimento social e pessoal e que podem ser incorporadas na Literacia para a Sustentabilidade.

A questão do ensino permanente é também muito pertinente uma vez que não faz sentido que os indivíduos deixem de aprender quando saem da escola. A educação deve ser uma constante ao longo da vida e neste caso pode ser realizada através do envolvimento da comunidade com a escola. Este aspeto promove a luta contra a desinformação e fomenta o sentido crítico e consciente, com estratégias educativas orientadas para a consciencialização ambiental e a necessidade da conservação do meio, através da construção de uma nova ética pessoal e social que substitui a visão antropocêntrica pela das alternativas ecocêntricas. Este aspeto orienta-os à adoção de estilos de desenvolvimento ecologicamente sustentados e socialmente equitativos, reconhecendo e promovendo a educação ambiental e reorientando o processo de desenvolvimento, potenciando o exercício de um desenvolvimento com uma

sustentabilidade forte, promovido pela SI. Esta questão, como já referido, é transversal a todas as outras dimensões.

É a ideia de educação permanente que deve ser repensada e ampliada. É que, além das necessárias adaptações relacionadas com as alterações da vida profissional, ela deve ser encarada como uma construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes e aptidões, da sua capacidade de discernir e agir. Deve levar cada um a tomar consciência de si próprio e do meio ambiente que o rodeia, e a desempenhar o papel social que lhe cabe enquanto trabalhador e cidadão (Delors, 2000:18).

- Dimensão número quatro¹³:

A dimensão quatro da SI permite a consciencialização da alteração curricular para que deixe de promover o uniformismo e a homogeneização dos seus alunos, algo muito relacionado com o que já foi abordado acerca da questão das desigualdades sociais. Decorrente disso, ocorre uma maior valorização das diferenças de cada um e da sua cultura, assumindo a unicidade de cada um. Não só presente na escola como na comunidade.

Num país multicultural como Portugal, onde existem inúmeras etnias e culturas diferentes, é necessário incitar um diálogo que promova a abertura e a valorização de cada uma delas, de forma a que todos se sintam incluídos. Devemos reconhecer que não podemos obrigar ninguém a ser igual ao outro. Queremos que todos sejam livres, conscientes e criativos. As diferenças culturais podem ser uma temática presente no currículo escolar, abordadas em qualquer disciplina. Por exemplo, na disciplina de História os alunos podem aprender sobre a história de outras culturas. O mesmo na Música onde o aluno pode explorar as tradições musicais de outras culturas, desde instrumentos específicos do país ou algumas das músicas mais importantes. Nas Ciências Naturais existe a possibilidade de explorar um pouco da flora e fauna de outros países e é também possível haver uma maior abertura à aprendizagem de mais línguas estrangeiras que não apenas o Francês e o Inglês.

Desta forma os alunos conhecem e entendem outras culturas que não só a sua. Ademais, aprender outras línguas é benéfico principalmente se dessas matérias fizer parte o ensinamento de algumas ideias culturais sobre as regiões em questão. Para além disso, as escolas, principalmente aquelas frequentadas essencialmente por minorias étnicas, devem ter o poder e a autonomia suficientes para adaptarem os seus currículos aos contextos e especificidades da comunidade em que se inserem, potenciando um contacto e conhecimento real com o local.

Esta abertura à diversidade admite uma transferência de valores, saberes, tradições, maneiras de ser e de estar entre culturas, aumentando o nosso conhecimento sobre as mesmas, bem como, novas formas de pensar o mundo que permitem uma contribuição para o pensamento crítico e uma maior igualdade.

¹³ A relembrar: valorização da diversidade cultural.

Promove também o desenvolvimento nos alunos da capacidade de conseguirem viver em conjunto, de forma pacífica, harmoniosa e respeitadora, aprendendo a cooperar e a negociar as diferenças, funcionando como um fator de coesão e paz.

(...) há que assumir a diversidade e o múltiplo pertencer como uma riqueza. *A educação para o pluralismo* é, não só, uma barreira contra a violência, mas um princípio ativo de enriquecimento cultural e cívico das sociedades contemporâneas. Entre o universalismo abstrato e redutor e o relativismo, para o qual nada mais existe para além do horizonte da cultura particular de cada um, há que afirmar ao mesmo tempo o direito à diferença, e a abertura ao universal (Delors, 2000:58).

A educação tem de cultivar um entendimento profundo das relações de interdependência que existem com os outros humanos, independentemente das suas diferenças de cultura, crenças, cor, género ou orientação sexual. Inclusive, a informação sobre o pluralismo cultural, as diferentes culturas e tradições dos povos, permite combater estas formas de exclusão.

Como refere José Pacheco a escola não é um edifício, são pessoas e a aprendizagem para que aconteça necessita que exista um vínculo de pessoa para pessoa, onde se aprende um com o outro (2019a). Assim, admite-se a ideia referida pelo *Ubuntu* de que “eu sou porque o outro é” dependendo a nossa felicidade e bem-estar da do próximo, tal como o BV proclama, para a qual esta relação de interdependência é crucial e em muito ajuda este conhecimento e aceitação pelas diferenças.

Em conjunto, escola e comunidade têm a hipótese de adaptar o Desenvolvimento ao que consideram necessário e próximo às especificidades culturais, históricas e políticas da sua comunidade, evitando a imposição ditatorial de caminhos que promovem a uniformização cultural, o desinteresse e o descontentamento decorrentes da sua aplicação. Seria então trabalhada a sua capacidade de viverem em conjunto, em harmonia e respeito, cooperando e negociando as diferenças.

Trata-se de aprender a viver juntos, desenvolvendo o conhecimento acerca dos outros, da sua história, tradições e espiritualidade. E a partir daí, criar um espírito novo que, graças precisamente a esta perceção das nossas crescentes interdependências, graças a uma análise partilhada dos riscos e dos desafios do futuro, conduza à realização de projetos comuns ou, então, a uma gestão inteligente e apaziguadora dos inevitáveis conflitos. Utopia, pensarão alguns, mas utopia necessária, utopia vital para sair do ciclo perigoso que se alimenta do cinismo e da resignação (Delors, 2000:19).

- Dimensão número cinco¹⁴:

Várias das alterações até aqui faladas no ensino têm consequências ao nível da coesão territorial, dimensão número cinco da SI, promovendo a aproximação da escola à comunidade ao ponto de se

¹⁴ A relembrar: coesão territorial.

tornaram numa só, pois como refere José Pacheco (2020), “(...) A escola não deverá estar integrada na comunidade, mas fazer parte da comunidade, ser mais um *locus* de encontro e de aprendizagem”.

Os alunos, ao trabalharem junto da comunidade ou pelo menos a entenderem a sua história e as suas pessoas, podem ganhar uma nova sensibilidade para as questões da mesma e potenciar a sua coesão. Também é muito importante salientar que é muito benéfica uma transmissão de conhecimento entre ambos. Os alunos podem ensinar as pessoas da comunidade sobre os demais assuntos que sabem, tenham ou não efetuado essa aprendizagem na escola, enquanto que os locais podem ensinar os alunos sobre outras questões. A título de exemplo, semanalmente ou mensalmente, os alunos poderiam expor à comunidade o que de mais relevante tinham aprendido na escola ou até mesmo ensinar a ler e escrever, dando-se a criação de comunidades de aprendizagem. À semelhança do que José Pacheco (2019b) propôs para a Escola da Ponte, nestas comunidades de aprendizagem todos são considerados simultaneamente professores e aprendizes, num círculo onde ninguém é melhor que o outro e o importante é partilhar e escutar. Não existem horários, turmas, currículos ou testes. É uma rede de expressão e partilha livre.

Os alunos podem ainda contribuir para a gestão e intervenção na comunidade, ao realizarem ações ao nível do apoio social, da limpeza, identificação de problemas e carências, manutenção de hortas e vigilância de florestas, etc., promovendo em simultâneo o exercício de práticas sustentáveis na sua comunidade, realizando também a gestão dos recursos e a implementação e fomentação do uso de energias renováveis. Em suma, fazer na comunidade o que fariam na escola, para que se tornem num só, com o mesmo objetivo em vista: a promoção do bem-estar individual e coletivo, através da promoção da Sustentabilidade.

Esta faceta comunitária da SI e do BV encontra-se ilustrada em vários dos seus princípios e é um dos pontos que melhor se consegue enquadrar na educação. Estas comunidades de aprendizagem e a gestão e intervenção na comunidade são muito importantes não só ao nível da criação do sentimento comunitário, como na luta contra a desinformação, o *empowerment* de alunos e cidadãos, a autonomia e até na aprendizagem constante, para todos, independentemente da idade, contribuindo em larga escala para o desenvolvimento de várias dimensões da SI.

A este propósito considero pertinente partilhar uma experiência minha. Na minha infância descobri que o meu avô materno era analfabeto. Não tendo qualquer conhecimento sobre o mundo à minha volta, achava que a educação era algo normal e a que todos os indivíduos teriam tido acesso, desde sempre. Ao deparar-me com esta situação fiquei confusa do porquê de ele não saber ler nem escrever. Foi ao questioná-lo que percebi que a educação nem sempre tinha sido um direito para todos. Começara a trabalhar na agricultura quando teria idade para frequentar o 1º ano de escolaridade e sempre trabalhou no setor primário, sendo que por isso nunca precisou de saber ler ou escrever. Ao deparar-me com esta

realidade para mim chocante, tentei ensinar o meu avô a ler e a escrever, embora em vão. Já estava profundamente enraizado nele a ideia de que não precisava de educação.

Esta história aconteceu há pouco menos de 20 anos. Contudo e como nasci e cresci num meio rural, ainda hoje encontro pessoas situadas na faixa etária dos 40-50 anos que são analfabetos e que lamentam sê-lo, mas que também não tiveram a oportunidade de frequentar a escola. O analfabetismo é, ainda, uma realidade em Portugal e sem razões para o ser. Se houvesse este encontro entre a escola e a comunidade os alunos poderiam fazer algo tão simples como ensinar à sua comunidade estes conhecimentos básicos. Enquanto que a comunidade poderia fazer o mesmo, ensinando coisas mais específicas do seu dia a dia, do seu trabalho, ou até sabedoria de vida. Tais transformações enriquecem não só a escola como a comunidade, promovendo novos valores como a solidariedade, a cooperação, a reciprocidade e a complementaridade, fomentando a noção do coletivo, enquanto se constituem como uma arma de combate ao analfabetismo e à desinformação, promovendo também o que será referido na dimensão oito.

É necessário que a educação seja não só permanente, mas também intergeracional. É essencial aprender também com a população mais idosa que também têm lições para nos dar. E muito têm a dizer sobre formas de vida sustentáveis, tendo sido eles, no meu entender, a geração mais antiga ainda hoje viva que mais praticava estilos de vida sustentáveis e em muito de acordo com o BV. Viviam segundo uma lógica de suficiência, anti consumista, reutilizavam, procurando alargar o tempo médio de vida dos seus bens. Viviam em comunidade, praticando valores como a solidariedade, a entreatajuda e a partilha e que, seguindo a filosofia de vida do BV (sem saber que o era), viviam bem desde que o outro estivesse bem, sendo que a sua definição de bem-estar não era sinónimo de riqueza monetária ou material.

É necessário fomentar de novo a coesão territorial, o sentimento de viver em comunidade, seja num meio rural ou urbano. E a escola ao fundir-se com a comunidade pode contribuir para isso, incrementando novos valores e transmitindo-os, estimulando também um sentido de identidade, pertença e propósito, ajudando a revelar um apego inerente ao local e um sentimento de tutela do mundo natural.

- Dimensão número sete¹⁵:

Ao nível da governança participativa e partilhada é crucial a noção de *empowerment* das comunidades e dos alunos e na implementação de medidas que promovam a sustentabilidade.

Ao nível da escola é muito importante que tanto alunos como a comunidade tenham a possibilidade de participar na sua direção e planeamento, similarmente ao que acontece, por exemplo, na Escola da

¹⁵ A relembrar: governança partilhada, participativa, integral, multiterritorial e enfoque na dimensão política da Sustentabilidade.

Ponte. Não só a comunidade mas também os alunos podem e devem contribuir para a mudança na sua escola, uma vez que são estes as “vítimas” principais do ensino e como tal sabem melhor que ninguém quais os problemas que a forma do ensino escolar tem para eles, potenciando também o seu *empowerment* e autonomia, permitindo que contribuam ativamente para a forma como a escola deve funcionar.

A escola deve funcionar democraticamente, ouvindo a voz de todos e sendo gerida por todos os que dela fazem parte: alunos, encarregados de educação, profissionais docentes e não docentes, bem como de toda a comunidade local, formando um projeto de sociedade e país. O mesmo pode acontecer nas salas de aula e na comunidade em si. A escola tem de ser um dos meios de preparação das pessoas para a participação ativa e democrática na sociedade, precisando para isso de desenvolver as suas competências sociais e estimular o trabalho em equipa.

Claro que precisam também de ter responsabilidades na escola, como a manutenção dos espaços, podendo originar a criação de Repúblicas de Estudantes responsáveis pela administração e gestão de assuntos e espaços específicos da escola e da comunidade, priorizando o trabalho em equipa, à semelhança do que acontece em algumas escolas do Brasil, onde os modelos de ensino estão muito mais desenvolvidos, como por exemplo a escola EMEF Campos Salles, em São Paulo (Sagrado et.al, 2014). Alunos e comunidade, em conjunto, realizam a monitorização dos consumos, auditorias para monitorizar a qualidade ambiental, investigação laboratorial ao solo, água, poluentes, etc., tanto na escola como na comunidade.

José Pacheco (2019b) também advoga esta ideia referindo que o exercício da autonomia e da solidariedade deve começar nas escolas, mas vivendo-se e não sendo ensinada. Na Escola da Ponte existem por isso Assembleias onde toda a comunidade se reúne para discutir os assuntos da escola, não possuindo sequer um Diretor. Mas para tal é necessário dar autonomia às comunidades e aos alunos numa lógica de descentralização.

A aplicação destas duas ideias tem também consequências na escola e na comunidade ao nível da valorização das vozes de cada um, na emancipação e *empowerment* de todos, na organização de uma governança partilhada tanto na escola como na comunidade, a consciencialização local sobre os problemas, a defesa da diversidade territorial e a promoção do sentido de viver em comunidade tão característico do BV, que permite que os alunos trabalhem ativamente na criação do seu futuro. A escola passa a desenvolver nos alunos a necessidade de estes adquirirem capacidades que lhes possibilitem adotar papéis ativos na sociedade, com a consciência de que é necessário agirem percebendo o seu poder enquanto potenciadores de mudança e promotores de práticas sustentáveis.

De referir que a questão do *empowerment* é crucial na criação de jovens adultos confiantes, capazes e com espírito de líder, agindo de acordo com o que consideram ou não correto e os mesmos estariam

mais empenhados na criação de um futuro sustentável. Esta governança participativa e partilhada possibilita que os jovens desenvolvam a sua consciência crítica e mobiliza-os para que assumam papéis ativos como defensores, organizadores e empreendedores sociais, bem como líderes de todos os tipos, abraçando o seu papel enquanto agentes de mudança, mesmo quando deparados com resistência.

Com esta lógica de participação na governança da escola, assume-se a promoção que o gosto pela política seja fomentado nos seus intervenientes e que se viva a democracia plena nesta instituição. Os alunos entendem o seu papel ativo nas comunidades, participando e vivendo em comunidade, priorizando o diálogo, a troca e o conselho.

Ao mesmo tempo os estudantes estão também a participar e a orientar a sala de aula, tendo controlo sobre o que aprendem e como o fazem, deixando a educação de lhes ser imposta numa lógica de *bottom-up*. Acerca deste assunto, José Pacheco (2019b) fala-nos da sua experiência na Escola de Ponte, onde esta situação é de facto praticada. Existem reuniões de grupos constituídos por alunos de várias idades e professores que estão ali enquanto tutores, cuja função é meramente auxiliar o aluno a criar os seus planos semanais de estudo segundo os seus interesses e os da comunidade. Posteriormente, ao invés de “dar a aula”, o professor apenas ajuda o aluno a procurar informação pertinente para atingir os seus objetivos.

Essa situação permite que o aluno tenha controlo não só sobre o que aprende mas também pelo seu ritmo de aprendizagem, sendo que os alunos são obrigados a mostrar que de facto aprenderam o que se propuseram a conhecer, não se considerando por isso uma escola facilitadora. Este tipo de funcionamento escolar permite que o aluno tenha gosto em aprender e deixe de estar alienado ao seu trabalho escolar. O documentário *Quando sinto que já sei* (2014) também mostra várias escolas brasileiras onde este método já é implementado e onde os alunos se sentem muito felizes pela responsabilidade e poder que têm sobre a sua aprendizagem.

A participação da comunidade local na avaliação das necessidades, através do diálogo com as autoridades oficiais e os grupos interessados no interior da sociedade, é uma das etapas essenciais para ampliar e aperfeiçoar o acesso à educação. A busca deste diálogo, recorrendo aos meios de comunicação social, a debates no interior da comunidade, à educação e formação dos pais, à formação em serviço dos professores, suscita, em geral, maior conscientização e capacidade de discernimento, bem como um desenvolvimento das capacidades endógenas. Quando as comunidades assumem maior responsabilidade no seu próprio desenvolvimento, aprendem a apreciar o papel da educação, quer como meio de atingir os objetivos sociais, quer como uma desejável melhoria da qualidade de vida (Delors, 2000:26).

- Dimensão número oito¹⁶:

¹⁶ A relembrar: uma nova ética com os valores da solidariedade ecocêntrica, equidade, democracia, transparência, resiliência cooperativa e sustentabilidade.

Não será necessário dizer muito mais acerca das repercussões desta dimensão da SI na educação. A dimensão oito, que postula uma nova ética onde estejam presentes os valores da solidariedade ecocêntrica, da equidade, da democracia, da transparência, da resiliência cooperativa e da sustentabilidade, fundamentais nas dinâmicas de participação, parceria e integração exigidas pelo conceito, é promovida e desenvolvida através da introdução de todas as outras dimensões referidas até agora. Tal como a dimensão seis, também esta é transversal e se aplica a todas as outras.

Não se equaciona que outra ética seja possível através da transformação da escola com os pressupostos da SI em conjunto com o BV. Adotando estes ideais por todos os territórios, locais e globais, a SI torna-se o único caminho possível para o Desenvolvimento, promovendo sociedades mais equitativas, sustentáveis e acima de tudo, felizes. As capacidades dos alunos de intuição e criatividade são aumentadas e a sua visão acerca do mundo é mais clara e global.

O foco desta escola é o desenvolvimento de novos valores, sentimentos e relações, como o da paz, a solidariedade, a harmonia, a igualdade, a honestidade e uma profunda relação com a comunidade e a natureza. Desta escola só pode resultar o aumento da criatividade dos alunos, da intuição, da inteligência emocional e interpessoal, bem como uma mudança da sua visão acerca do mundo e do Ser para uma visão global e interdependente. As capacidades dos alunos são desenvolvidas de forma holística e integrada, tornando-os pessoas livres, críticas, conscientes e, assume-se, mais felizes. Como refere Pacheco, há que descolonizar a mente e questionar tudo pois a escola atual provoca o genocídio educacional, produz analfabetos, torna os professores doentes, e leva ao suicídio e à solidão. A escola muda as pessoas e as pessoas mudam a sociedade (2019a).

7.3. Notas finais

Em jeito de conclusão deste capítulo, importa referir que o ensino potenciado pela SI e o BV acaba por seguir as quatro guias consideradas principais da literacia ecológica, referida por Stone (2017). São elas:

1. A natureza é o nosso professor, referindo a importância de que, no currículo escolar, o estudo dos sistemas naturais seja dado emergindo no mundo natural. Isto porque a natureza ensina-nos a pensar em termos de sistemas, promovendo o pensamento sistémico, não só da natureza, mas de todas as outras disciplinas curriculares;
2. A sustentabilidade é uma comunidade de prática, não só porque representa ações, mas também porque as pessoas aprendem essas ações através da prática, principalmente quando em comunidade;
3. O mundo real é o melhor ambiente de aprendizagem, uma vez que ao explorar a natureza os alunos ganham outras perspetivas que não encontram ao ler sobre os processos da natureza ou a olhar para imagens. Os estudantes aprendem mais quando as suas ações têm significado e importam fora da sala de aula, adquirindo confiança, motivação pela responsabilidade e cidadania ativa.

4. A vida sustentável está enraizada num profundo conhecimento do lugar, onde os alunos descobrem o valor das comunidades ao conhecerem e interagirem com quem já vivia ali antes deles e com quem continuará por lá. Ao trabalharem com a comunidade os alunos aprendem a usar e a reorganizar os recursos da comunidade, trabalhando para melhorar a sua cidade e entendendo a importância de comer o que é produzido localmente.

Quer se apercebam ou não, as escolas ensinam pela forma como se relacionam com os vizinhos e investem nos recursos, por quem participa nas decisões, e pela forma como gerem a sua energia e recursos. Trata-se de um currículo oculto que demonstra a forma como as escolas entendem a sua relação com o mundo, pelo que não vale a pena ensinar os alunos sobre nutrição ou agricultura biológica, se depois na cantina estas práticas não são aplicadas (Stone, 2017).

Esta escola do futuro, futuro esse que tem de ser o presente, tem como resultado um modelo de ensino holístico e comunitário que estimula várias novas facetas no aluno como a criatividade, a noção de interdependência e a sua capacidade de liderança, sempre com o objetivo da sustentabilidade, possibilitando o aluno de se conhecer como um todo e lidar de forma mais fácil e resiliente com as dificuldades com que se deparará ao longo da vida. Contribui ainda para todos os ODS (com exceção do número 8 onde não verifico existir relação direta com nenhum dos pontos deste capítulo) com especial foco nos ODS número 3, 4, 12 e 13.

É a construção de uma escola que potencia o aumento das liberdades de cada um, uma prática pedagógica holística e inovadora, um novo modo de relação do ser humano com o mundo que considera que o todo não é o todo sem as partes e as partes não são nada fora do todo, ou seja, o mundo e o indivíduo funcionam como um todo integrado e não pela soma das partes - um completo antagonismo do sistema de ensino atual -, contemplando o desenvolvimento do indivíduo na sua totalidade: cérebro, espírito, corpo e mente, dotado de razão e emoção (Yus, 2002 apud Nascimento e Souza, 2014). A personalidade dos atores deve ser considerada na educação, contribuindo para que o aluno se sinta como um ser completo, colocando o aluno no centro e enquanto sujeito, para que se possa tornar “o homem pleno capaz de agir na sociedade provocando uma ação transformadora em busca de um mundo melhor” (Nascimento e Souza, 2014:7).

O Estado deve procurar implementar políticas educacionais que contribuam para um mundo melhor, para um desenvolvimento humano sustentável, para que se renove a vivência da democracia. Precisamos de uma educação que, primeiro, nos ensine a conhecer, para que depois aprendamos a fazer e, por último, mas mais importante, que nos ensine a ser.

Ante os múltiplos desafios do futuro, a educação surge como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social. Ao terminar os seus trabalhos a Comissão faz, pois, questão de afirmar a sua fé no papel essencial da educação no desenvolvimento contínuo, tanto

das pessoas como das sociedades. Não como um “remédio milagroso”, não como um “abre-te sésamo” de um mundo que atingiu a realização de todos os seus ideais mas, entre outros caminhos e para além deles, como uma via que conduza a um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras... (Delors, 2000: 11).

Conclusão

Esta é a Escola do Futuro, a educação libertária defendida por Paulo Freire. Capaz de potenciar no seu aluno e na comunidade a capacidade de entender, dominar e definir o seu próprio desenvolvimento, contribuindo para a sua participação responsável e a prática da democracia ao nível de uma governança partilhada e participativa. Ao mesmo tempo desperta e estimula a curiosidade, a criatividade, a espiritualidade, a reflexão interior e o consequente autoconhecimento, reconexão consigo próprio e com os outros, provocando a sua libertação. A escola do futuro potencia uma mobilidade social verdadeira e eficaz, a diminuição das desigualdades sociais, o empoderamento, e a promoção da Literacia para a Sustentabilidade e a sua prática, o pluralismo cultural e a criação de comunidades de aprendizagem.

Os conceitos escolhidos para o quadro teórico foram o fio condutor e guia ao longo de toda a investigação, permitindo a realização de todas as críticas e conclusões efetuadas no mesmo, permitindo ainda o enquadramento da temática da escola na do Desenvolvimento e da Sustentabilidade, estudando-a à luz dos mesmos.

Com eles pudemos verificar as várias críticas a que os conceitos foram sujeitos que nos permitem entender a necessidade de traçar novos caminhos. A importância do papel da escola na sociedade é incontestável, mas os seus princípios e objetivos não o são. Continua a funcionar como no século XIX, em todas as suas formas, dando prioridade ao desenvolvimento racional do aluno, mas não o complementado com os restantes. Não é prazerosa e não permite que o aluno desenvolva a sua identidade e as suas capacidades. Tem como premissa a diminuição das desigualdades sociais, mas só as agrava.

O mesmo se poderá dizer do Desenvolvimento que ao longo de vários anos provou não ser suficiente para resolver os problemas do mundo tendo até, em alguns casos, agravado as situações que procurou melhorar.

Por sua vez, o conceito da Sustentabilidade Integrada, proposto por Rogério Roque Amaro, aliado à filosofia do Buen Vivir, surge como uma lufada de ar fresco que permite que o sonho de um mundo melhor continue a ser possível. Não só pela sua preocupação ambiental como por ser um conceito que abrange as demais áreas da vida em sociedade, indo ao encontro dos ODS e permitindo a sua adaptação aos contextos históricos, culturais e sociais de cada região que o implemente.

Assim conseguimos entender que os conceitos escolhidos para análise foram de grande importância para a investigação, permitindo entender de que forma todos se encontram interligados.

Relativamente aos objetivos da investigação, numa primeira fase realizou-se a análise aos conceitos de Educação e Desenvolvimento com a consciência de que muito mais haveria a falar sobre ambos os temas. Contudo, procurando sempre adequar a análise dos conceitos ao tema da investigação, mantendo o foco nos pontos mais importantes para a compreensão de cada conceito, nomeadamente, os seus contextos históricos, sociais e políticos, bem como as críticas que lhes foram efetuadas e que demonstraram a necessidade de os modificar ou abandonar.

Posteriormente e para responder ao segundo objetivo específico da dissertação a análise focou-se nos conceitos de Desenvolvimento Sustentável e Buen Vivir, cruciais nesta dissertação. São ambos conceitos recentes que, como pudemos verificar, são fruto do desencantamento perante as políticas do Desenvolvimento. Considerou-se por isso pertinente analisá-los face à sua emergência histórica, abordando também as suas ideias principais, incluindo aquelas em que se dizem opostas ou superiores às do Desenvolvimento, razões pelas quais foram esses os conceitos escolhidos para esta investigação.

Analisados os conceitos referidos, ponderou-se de que forma ambos se relacionavam, procurando mostrar os seus pontos de encontro e desencontro, pois apesar de pertencerem a correntes de pensamento distintas, são conceitos muito semelhantes, concluindo-se que a sua fusão resultava no conceito de Sustentabilidade Integrada, proposto por Roque Amaro.

Finalmente e para cumprir o quarto e último objetivo específico, foram idealizadas as transformações possíveis no sistema de ensino ao introduzirmos os princípios da Sustentabilidade Integrada e Buen Vivir na sua forma de funcionamento e organização.

Relativamente à pergunta de partida conseguimos concluir que os conceitos de Desenvolvimento Sustentável e Buen Vivir têm de facto muitos pontos em comum, mas que de certa forma se mostram incompletos ou difíceis de implementar politicamente, como é o caso do BV. Desta forma, concluiu-se que o caminho a seguir seria o da Sustentabilidade Integrada, com o qual o sistema de ensino teria muito a beneficiar.

Assim podemos afirmar que os objetivos específicos propostos no início desta investigação e a pergunta de partida foram cumpridos.

Como referido ao longo da investigação, o problema da escola é estrutural e deve ser tratado como tal. É certo que a transformação na escola tem consequências positivas no seu território, mas é necessário que a transformação seja da escola, da sua conceção e idealização política, para que os seus efeitos sejam sentidos numa escala macro. A libertação é, portanto, política.

Por isso sugerem-se algumas propostas de medidas e alterações nas políticas públicas consideradas necessárias para essa transformação. Primeiramente que o Estado perceba a escola como parte integrante da comunidade, potenciando o desenvolvimento de ambos. É também indiscutível a necessidade de dar

autonomia real à escola para que a instituição possa decidir qual o melhor caminho a seguir. Esta autonomia deve ser a todos os níveis, quer de direção do funcionamento da escola como de organização e gestão dos currículos escolares e da forma como são realizadas as aulas, que, como já foi sugerido, deve potenciar a consciência crítica dos alunos e o seu contacto com a natureza, deixando de se cingir a uma sala de aula onde o professor debita matéria para ser memorizada, para que passe a ser um tutor que se reúne com grupos de alunos para orientar o seu estudo.

Os alunos devem ser os responsáveis pela sua aprendizagem e ter o poder de decidir o que aprender. Para além disso, considera-se benéfico que o conceito de turma desapareça, para ser substituído pelos grupos ou comunidades de aprendizagem, sem olhar a faixas etárias ou grupos sociais, sendo que também a comunidade pode fazer parte das mesmas.

Ademais, sugere-se a alteração política das formas de avaliação dos alunos, uma vez que não se considera justo, benéfico ou sequer humano, que crianças e jovens vejam o seu trabalho ser avaliado com um número que passa a definir o seu potencial. Ainda mais quando o que está a ser avaliado é a sua capacidade de memorização de assuntos dos quais muitas vezes nem têm interesse em saber. Com isto não se defende que os alunos não sejam avaliados, apenas que o sejam de outra forma. As medidas políticas neste caso devem de ser alteradas. Os professores podem procurar avaliar outras dimensões como o processo evolutivo de cada um, que será diferente de aluno para aluno e que por isso não pode ser comparável. Da mesma forma, os alunos têm de provar que de facto aprendem aquilo a que se propõe estudar. Na impossibilidade de acabar com os fatídicos testes e exames, o aluno deve pelo menos poder escolher a altura em que se sente preparado para os realizar.

Voltando à temática da autonomia das escolas, é interessante que esta medida permita que alunos e comunidade se juntem na criação de Assembleias ou Repúblicas, para contribuírem na direção e organização da escola e dos seus espaços, bem como da sua comunidade. Com isto, esta “nova comunidade” que surge da transformação da escola e da comunidade em um só, pode ter direito a escolher como fazer o seu próprio desenvolvimento, dentro é claro, das linhas da sustentabilidade.

Contudo, e apesar de as escolas precisarem de ser autónomas, devem também ter como “obrigação” a introdução nos currículos da Literacia para a Sustentabilidade e da disciplina de Desenvolvimento e Cidadania, essenciais para o bom funcionamento da escola, da comunidade e do mundo em geral, seguindo a SI.

No fundo, as políticas públicas devem ser alteradas de forma a não promover o uniformismo, as desigualdades sociais, a desvalorização cultural e identitária. As políticas referentes à escola precisam torná-la numa instituição que não seja um edifício, mas sim pessoas. Uma instituição que promova uma nova ética, novos valores, saberes, formas de ser e de estar, colocando o aluno no centro da sua educação, sabendo ouvi-lo e trabalhar com ele, potenciando o desenvolvimento social, humano, racional e

emocional de cada um, ao mesmo tempo que tal terá repercussões na sociedade em geral, ao transformar os alunos em pessoas, em sujeitos da sua aprendizagem e do mundo.

O problema da escola é estrutural e precisa da intervenção política. Contudo, também o Desenvolvimento é uma questão política e por isso é também necessário que a Sustentabilidade Integrada passe a ser o caminho político para o progresso e para a concretização dos ODS, abandonando de vez a ideia de que o Desenvolvimento só se consegue através do crescimento económico.

Por último, sugerem-se algumas sugestões de possíveis temas para investigações futuras que de alguma forma podem contribuir para aprofundar este tema, permitindo uma maior discussão científica acerca das temáticas da educação e do Desenvolvimento:

- Analisar casos específicos de escolas onde algumas destas transformações possam já ter ocorrido ou estão a começar a acontecer, para avaliar os seus resultados;
- Analisar os resultados das propostas políticas do Buen Vivir nos países em que já foram implementados, como por exemplo o Equador;
- Realizar uma análise mais extensiva à educação, procurando refletir sobre assuntos correntes na atualidade como a saúde mental de professores e alunos, os efeitos do crescimento das crianças no mundo da internet e dos *smartphones*, o que pensam (professores e alunos) sobre os currículos escolares e a forma como as aulas são lecionadas, bem como a existência ou não de preocupações ambientais
- À luz da situação pandémica atual, sugere-se analisar de que forma a pandemia teve impacto nos alunos e professores, nomeadamente pelo encerramento das escolas, o ensino à distância, a falta de equipamentos informáticos sentida por parte de alguns alunos para a realização desse ensino, ou até mesmo saber como foi o regresso às aulas respeitando as novas medidas de segurança da DGS;
- Ainda, a realização de um estudo para avaliar o conhecimento e a perceção dos alunos acerca das questões do ambiente e da igualdade, tocando pontos como o sexismo, o racismo e a sustentabilidade;
- A análise de outros conceitos desenvolvimentistas como o Desenvolvimento Local, para procurar entender o que pensam as comunidades acerca da relação que têm ou que gostariam de ter com a escola.

Posto isto considera-se concluída esta investigação, reforçando que a educação é a única forma de aprendermos e nos transformarmos, para que possamos trazer mudança ao mundo que nos rodeia. Esta dissertação é o meu testemunho disso mesmo e mais um contributo ao debate teórico destes temas.

Nature is our biggest ally and our greatest inspiration. (...) In this world, a species can only thrive when everything else around it thrives, too. (...) If we take care of nature, nature will take care of us. It's now time for our species to stop simply growing. To establish a life in our planet in balance in nature. To start to thrive. (...) when you think about it, we are completing a journey. Ten thousand years ago, as hunter-gatherers, we lived a sustainable life because that was the only option. All these years later, it's once again the only option. We need to rediscover how to be sustainable. To move from being apart from nature to becoming a part of nature once again. If we can change the way we live on Earth, an alternative future comes into view. (...) this is not about saving our planet. It's about saving ourselves. (Attenborough, 2020).

Referências Bibliográficas

- Acosta, A. (2013) *El buen vivir: Sumak Kawsay, una oportunidad para imaginar otro mundo*. Barcelona: Icaria (Antrazyt, 387).
- Acosta, A. (2014) ‘El Buen Vivir, más allá del desarrollo’, in *Buena vida, buen vivir: imaginarios alternativos para el bien común de la humanidad*. México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades (Colección Debate y Reflexión), pp. 21–60.
- Amaro, R. R. (2003) ‘Desenvolvimento - um conceito ultrapassado ou em renovação? Da teoria à prática e da prática à teoria’, *Centro de Estudos Africanos (ISCTE-IUL)*, (4), pp. 35–70.
- Amaro, R. R. (2017) ‘Desenvolvimento ou Pós-Desenvolvimento? Des-Envolvimento e... Noflay!’, *Centro de Estudos Internacionais (ISCTE-IUL)*, (34), pp. 75–111.
- Amaro, R. R. (2019) ‘Desenvolvimento Sustentável’, in *Desenvolvimento Sustentável. Semana Social de Angola (VI Edição)*, Luanda: Mosaiko - Instituto para a Cidadania, pp. 15–40.
- Assadourian, E. (2017) ‘EarthEd: rethinking education on a changing planet’, in Worldwatch Institute (ed.) *EarthEd: rethinking education on a changing planet*. Washington, DC: Island Press (State of the world), pp. 3–20.
- Bernstein, B. (1975) *Language et classes sociales: codes socio-linguistiques et contrôle social*. Paris: Les Éditions de Minuit (Le sens commun).
- Bourdieu, P. e Passeron, J.-C. (s.a.) *A reprodução - elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa: Editorial Vega.
- Brown, M. H. (1961) *The Plainsmen of the Yellowstone: A History of the Yellowstone Basin*. New York: G.P. Putnam’s Sons.
- Canário, R. (2005) *O que é a escola? Um ‘olhar’ sociológico*. Porto: Porto editora.
- Caride, J. A. e Meira, P. Á. (2001) *Educação ambiental e desenvolvimento humano*. Lisboa: Instituto Piaget (Horizontes Pedagógicos, 107).
- Carson, R. (1962) *Primavera Silenciosa*. 2ª. São Paulo: Edições Melhoramentos.
- Chilcote, R. H. (1984) *Theories of development and underdevelopment*. Boulder, Colo: Westview Press.

- Comissão Mundial do Ambiente e Desenvolvimento (1987) *Our Common Future*. Oxford: Oxford University Press.
- Dávalos, P. (2008) *El “Sumak Kawsay” (“Buen vivir”) y las cesuras del desarrollo, America Latina en movimiento* (Online). Disponível em: <https://www.alainet.org/active/23920>.
- Delgado, G. C. (ed.) (2014) *Buena vida, buen vivir: imaginarios alternativos para el bien común de la humanidad*. Primera edición. México, D.F: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades (Colección Debate y reflexión, 58). Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/ceiich-unam/20170503034423/pdf_1508.pdf.
- Delors, J. (2000) *Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez. Disponível em: http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf.
- Encyclopedia Britannica (no date) *St. Francis of Assisi, Britannica*, (Online). Disponível em: <https://www.britannica.com/biography/Saint-Francis-of-Assisi>.
- Esteva, G. (2010) ‘Development’, in Sachs, W. (ed.) *The development dictionary: a guide to knowledge as power*. 2nd edn. London; New York: Zed Books, pp. 1–23.
- Ferreira, B. e Raposo, R. (2017) ‘Evolução do(s) conceito(s) de Desenvolvimento. Um roteiro crítico’, *Centro de Estudos Internacionais (ISCTE-IUL)*, (34), pp. 113–144. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1645-37942017000200006&lng=pt&nrm=iso.
- Fothergill, A., Hughes, J. e Scholey, K. (2020) *A vida no nosso planeta*. Netflix.
- Fragoso, A. (2005) ‘Desenvolvimento Participativo: uma sugestão de reformulação conceptual’, *Revista Portuguesa de Educação*, 18(1), pp. 23–51. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/26465062_Desenvolvimento_Participativo_uma_sugestao_de_reformulacao_conceptual
- Freire, P. (1969) *Educação como prática da liberdade*. 2ª ed. Rio de Janeiro, Brasil: Paz e Terra.
- Freire, P. (1975) *Pedagogia do Oprimido*. 2ª. Porto: Afrontamento.
- Giddens, A. (2004) *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gouveia, A. C. (1998) ‘Educação e aprendizagens, formas de poder na paideia do Portugal moderno’, *Ler História - Associação de atividades científicas ISCTE-IUL*, (35), pp. 11–44.

- Gudynas, E. (2009) *El mandato ecológico. Derechos de la Naturaleza y políticas ambientales en la nueva Constitución*. Quito: Abya Yala.
- Gudynas, E. (2011) 'Buen vivir: Germinando alternativas al desarrollo', *América Latina en Movimiento*, ALAI, (462), pp. 1–20. Disponible em: https://flacsoandes.edu.ec/web/imagesFTP/1317332248.RFLACSO_2011_Gudynas.pdf
- Gudynas, E. e Acosta, A. (2011) 'La renovación de la crítica al desarrollo y el buen vivir como alternativa', *Universidad del Zulia, Venezuela*, 16(53), pp. 71–83. Disponible em: https://www.researchgate.net/publication/237031854_La_renovacion_de_la_critica_al_desarrollo_y_el_buen_vivir_como_alternativa.
- Hidalgo Capitán, A. L., Guillén García, A. and Deleg Guazha, N. (2014a) *Sumak Kawsay Yuyay: antología del pensamiento indigenista ecuatoriano sobre Sumak Kawsay*. Huelva: Centro de Investigación en Migraciones, Universidad de Huelva. Disponible em: <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/21745/1/Libro%20Sumak%20Kawsay%20Yuyay.pdf>.
- Hidalgo-Capitán, A. L., Arias, A. e Ávilla, J. (2014b) 'El pensamiento indigenista ecuatoriano sobre Sumak Kawsay', in Hidalgo-Capitán, A. L., García, A. G., and Guazha, N. D. (eds) *Sumak Kawsay Yuyay: antología del pensamiento indigenista ecuatoriano sobre Sumak Kawsay*. 1ª ed. Huelva: Centro de Investigación en Migraciones, Universidad de Huelva, pp. 25–74. Disponible em: <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/21745/1/Libro%20Sumak%20Kawsay%20Yuyay.pdf>.
- Houtart, F. (2014) 'El concepto de Sumak Kawsay (Buen Vivir) y su correspondencia con el bien común de la humanidad', in Delgado, G. C. (ed.) *Buena vida, buen vivir: imaginarios alternativos para el bien común de la humanidad*. 1ª ed. México, D.F: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades (Colección Debate y reflexión, 58), pp. 97–124. Disponible em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/ceiich-unam/20170503034423/pdf_1508.pdf.
- Illich, I. (1985) *Sociedade sem escolas*. 7ª. Petrópolis, Brasil: Vozes. Disponible em: https://colectivolibertarioevora.files.wordpress.com/2013/11/ivan_illich_-_sociedade_sem_escolas.pdf.
- Keyes, C. L. M. (2002) 'The mental health continuum: From languishing to Flourishing in life', *Emory University*, 43, pp. 207–222. Disponible em: <http://www.midus.wisc.edu/findings/pdfs/56.pdf>.
- Latouche, S. (2009) *Farewell to growth*. Cambridge; Malden, MA: Polity. Disponible em:

https://www.academia.edu/37030423/Farewell_to_Growth_Polity_2010_By_Serge_Latouche_Book_PDF_Degrowth.

Malthus, T. R. (2014) *Ensaio sobre o princípio da população*. Lisboa: Relógio de Água.

Nascimento, G. dos S. e Souza, M. E. S. de (2014) ‘Uma visão Holística da Educação: Da fragmentação à totalidade’, *Interletras*, 3(19), pp. 1–11. Disponível em: http://www.interletras.com.br/ed_anteriores/n19/conteudo/artigos/19.pdf.

Nelson, M. L. (2017) ‘Education for the Eight Fire: Indigeneity and native ways of learning’, in *EarthEd: rethinking education on a changing planet*. Washington, DC: Island Press, pp. 49–60.

Nóvoa, A. (1991) *Ciências da educação e mudança*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Oliveira, R. D. de e Dominicé, P. (1977) *Ivan Illich e Paulo Freire: a opressão da pedagogia: a pedagogia dos oprimidos*. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora.

Pacheco, J. (2019a) ‘Aprender em comunidade’, *O futuro pode ser melhor do que você imagina*. Fortaleza, Brasil: TEDx Fortaleza. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NMNVc0Yz434&list=LL&index=1>.

Pacheco, J. (2019b) ‘José Pacheco: “A escola que temos serve a sociedade que queremos?”’ Disponível em: <https://www.perguntarnaooofende.pt/pno/jose-pacheco>.

Pacheco, J. (2020) ‘José Pacheco: “O professor não ensina aquilo que diz, transmite aquilo que é”’. Disponível em: <https://www.comunidadeculturaarte.com/entrevista-jose-pacheco-o-professor-nao-ensina-aquilo-que-diz-transmite-aquilo-que-e/>.

Pacheco, J. A. (2006) ‘Currículo, investigação e mudança’, in *A educação em Portugal (1980-2006) - Alguns contributos de investigação*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 67–136. Disponível em: http://www.adcl.org.pt/observatorio/pdf/AeducacaoemPortugal_1986_2006.pdf.

Priesner, S. (1999) ‘Gross National Happiness: Bhutan’s Vision of Development and its Challenges’, in Kinga, S. et al. (eds) *Gross National Happiness: Discussion Papers*. The Centre for Bhutan Studies, pp. 24–52. Disponível em: <http://crossasia-repository.ub.uni-heidelberg.de/320/>.

Radcliffe, S. A. (2017) ‘Género y Buen Vivir: Desigualdades Interseccionales y la Descolonización de las Jerarquías Persistentes’, in Varea, S. and Zaragocin, S. (eds) *Feminismo y Buen Vivir: Utopias Decoloniales*. Cuenca, Equador: Pydlos Ediciones, pp. 75–90. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Sofia_Zaragocin/publication/318710636_Feminismo_y_Buen

[Vivir Utopias Decoloniales eds/links/5c421c4992851c22a37ebba7/Feminismo-y-Buen-Vivir-Utopias-Decoloniales-eds.pdf](#).

Rist, G. (2019) *The history of development: from Western origins to global faith*.

Sachs, J. (2015) *The age of sustainable development*. New York: Columbia University Press.

Sachs, W. (ed.) (2010) *The Development dictionary: a guide to knowledge as power*. 2^a ed. London ; New York: Zed Books. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/321938764_The_Development_Dictionary_A_Guide_to_Knowledge_as_Power-2nd-ed-2010.

Sagrado, A., Perez, R. e Lima, A. (2014) *Quando sinto que já sei*. Despertar Filmes. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=HX6P6P3x1Qg&feature=emb_logo.

Santos, B. S. (2017) ‘Contra a dominação’, *Jornal de Letras*, 23 Agosto. Disponível em: <https://alice.ces.uc.pt/en/index.php/homepage-posts/opinion-portuguese-against-domination-boaventura-de-sousa-santos/?lang=pt>.

Schmidt, L., Nave, J. G. and Guerra, J. (2010) *Educação Ambiental: Balanço e perspectivas para uma agenda mais sustentável*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.

Sobel, D. (2017) ‘Outdoor School for All: Reconnecting Children to Nature’, in *EarthEd: rethinking education on a changing planet*. Washington, DC: Island Press (State of the world), pp. 23–33.

Stone, M. K. (2017) ‘Ecoliteracy and schooling for sustainability’, in *EarthEd: rethinking education on a changing planet*. Washington, DC: Island Press (State of the world), pp. 35–47.

United Nations Development Programme (1990) *Human development report 1990*. New York: Oxford University Press for the U.N.D.P. Disponível em: http://books.google.com/books?id=j_UuAAAAMAAJ

Vieira, B. D. (1998) ‘Modernidade e educação em Portugal - séculos XVI a XXI’, *Ler História - Associação de atividades científicas ISCTE-IUL*, (35), pp. 5–10.

White, S. C. (2009) ‘Bringing Wellbeing into Development Practice’, *University of Bath/Wellbeing in Developing Countries Research Group, Bath, UK*, (WeD Working Paper 09/50), pp. 1–31. Disponível em: <https://researchportal.bath.ac.uk/en/publications/bringing-wellbeing-into-development-practice>.

Zaragocin, S. (2017) ‘Feminismo Decolonial y Buen Vivir’, in Varea, S. e Zaragocin, S. (eds)

Feminismo y Buen Vivir: Utopias Decoloniales. Cuenca, Ecuador: Pydlos Ediciones, pp. 17–25.

Disponível em:

https://www.researchgate.net/profile/Sofia_Zaragocin/publication/318710636_Feminismo_y_Buen_Vivir_Utopias_Decoloniales_editions/links/5c421c4992851c22a37ebba7/Feminismo-y-Buen-Vivir-Utopias-Decoloniales-eds.pdf.

Ziai, A. (2014) 'Post-Development concepts? Buen Vivir, Ubuntu and Degrowth', in. *Fourth International Degrowth Conference for Ecological Sustainability and Social Equity*, Leipzig: Degrowth Conference Leipzig 2014. Disponível em: <https://www.degrowth.info/en/catalogue-entry/post-development-concepts-buen-vivir-ubuntu-and-degrowth/>.