

Relatório

Parte I Enquadramento e Fundamentos

Horizontes da Educação

Chamada para o Futuro

Um compromisso partilhado com o futuro da educação em Portugal.

 **Santander**
Fundação

Organizado por:
uni>ersia

**THE
LONG
GAME***

Índice

Parte I — Enquadramento e Fundamentos 3

01. Introdução e Propósito 5

02. Metodologia 6

Os dois artigos que se seguem foram produzidos pela equipa do projeto como textos de enquadramento conceptual. Não constituem resultados empíricos do Horizontes da Educação, mas fundamentam duas premissas que atravessam todo o percurso: o papel da inteligência coletiva como método de trabalho e a leitura da atual crise da educação como ponto de partida do diagnóstico. Funcionam, assim, como ponte entre a metodologia (Parte I) e o diagnóstico das forças de mudança (Parte II).

Artigo: Inteligência Coletiva para Conectar, Imaginar e Transformar 12

Artigo: A Crise da Educação no Nosso Tempo 16

Parte I — Enquadramento e Fundamentos

Uma chamada para a ação

A incerteza e a transformação são marcas do tempo em que vivemos, e a urgência de repensar a educação em Portugal é hoje inegável. As mudanças tecnológicas, sociais e ambientais que atravessam o nosso quotidiano exigem novas formas de pensar, agir e educar.

Identificada esta urgência, a Fundação Santander Portugal atuou no sentido da mobilização de todos os agentes do ecossistema educativo, para contribuírem para uma causa comum: imaginar, em conjunto, os futuros possíveis para a educação. Da convicção profunda de que a educação é um bem comum e um pilar essencial para o futuro coletivo nasce o projeto Horizontes da Educação.

Com esta iniciativa, a Fundação quis ir além do apoio pontual, assumiu um papel de catalisador de reflexão e colaboração, promovendo o diálogo entre instituições, professores, estudantes, investigadores, líderes e comunidades. Criámos um espaço onde é possível debater e imaginar, sem amarras, com visão e inovação, o que a educação pode e deve ser nas próximas décadas. Desde o início, o propósito foi claro: auscultar, compreender e antecipar.

Dar a palavra a quem ensina e aprende; compreender as forças que moldam a educação em Portugal; e antecipar as tendências que determinarão o modo como formamos os cidadãos de amanhã, livres, críticos e solidários.

Com a experiência da The Long Game, foi possível criar um processo dinâmico e colaborativo, que não se limita a estudar o presente, mas se afirma como um movimento capaz de transformar o conhecimento individual numa visão partilhada e transformadora.

Inspirada pelas palavras do Papa Francisco, para quem “a educação é um ato de esperança que projeta o futuro a partir do presente”, a Fundação acredita que é essa esperança ativa, feita de ação, propósito e compromisso, que deve guiar este caminho.

O Horizontes da Educação procura cultivar uma cultura de participação e corresponsabilidade, colocando o ser humano no centro da transformação e preservando a dimensão ética, social e espiritual que dá sentido ao aprender e ao ensinar. A Fundação Santander Portugal tem um compromisso assumido com a educação e continuará a contribuir para um futuro educativo risonho, promissor e para todos.

Acreditamos que as ações do presente moldam as gerações do futuro. Como escreveu John Dewey, “a educação não é preparação para a vida; a educação é a própria vida”. Por isso, o Horizontes da Educação é também um compromisso moral — um convite a agir com consciência e visão, sabendo que o conhecimento é uma herança partilhada, continuamente renovada e colocada ao serviço do bem comum.

Com este projeto, queremos abrir caminhos, unir pessoas e inspirar um novo pacto educativo, assente na confiança, na colaboração e na crença de que a mudança é possível quando é construída por todos e para todos. Porque ninguém fica para trás, o futuro da educação escreve-se a muitas mãos e o futuro começa agora.

- Inês Rocha de Gouveia - Presidente da Fundação Santander Portugal

01. Introdução e Propósito

Vivemos um tempo de inflexão civilizacional. Os sinais de esgotamento de modelos económicos, políticos, sociais e ambientais acumulam-se à escala global, colocando em causa as formas como ensinamos, aprendemos e organizamos o conhecimento. A aceleração tecnológica promete novas soluções, mas a desigualdade, a fragmentação social e a degradação ecológica exigem abordagens mais sistémicas e regenerativas — e a educação, herdeira de lógicas industriais e administrativas, revela sinais evidentes de esgotamento.

É neste contexto que nasce o Horizontes da Educação 2050, uma iniciativa promovida pela Fundação Santander Portugal em parceria com a The Long Game. Mais do que um estudo técnico ou um relatório institucional convencional, é um percurso de cocriação de futuros desejáveis: combina *foresight* estratégico, design especulativo, *storytelling* e inteligência coletiva para construir uma base sólida que permita imaginar futuros possíveis e agir no presente a partir deles.

O propósito do projeto assenta em quatro compromissos: expandir o horizonte temporal das decisões educativas, superando a lógica do ciclo político; integrar diferentes formas de conhecimento — científico, experiencial, institucional e coletivo; mobilizar uma visão comum de futuro, construída de forma participativa mas suficientemente clara para orientar compromissos e investimentos; e transformar a imaginação em ação, ativando desde já iniciativas que ensaiem esse futuro.

As instituições de ensino ocupam um lugar central nesta arquitetura. Mediadoras entre passado, presente e futuro, são também laboratórios vivos onde se ensaia aquilo que uma sociedade deseja ser — e, por isso, alvo e agente das mudanças que o projeto propõe. Ao convocar professores, estudantes, gestores, especialistas, decisores políticos e agentes da sociedade civil para imaginar em conjunto os futuros possíveis da educação, o Horizontes da Educação reconhece que nenhuma instituição, por mais prestigiada que seja, pode responder isoladamente aos desafios do nosso tempo. A inteligência coletiva é, aqui, o motor da transformação.

Este compromisso ultrapassa as fronteiras institucionais da Fundação Santander Portugal e das organizações envolvidas. Materializa-se através da valorização de uma cultura de participação; da geração de conhecimento estratégico capaz de informar lideranças e orientar investimentos; da construção de uma visão partilhada de futuro; e da tradução da esperança em ação concreta, através de iniciativas e pactos intergeracionais. O que aqui se apresenta é, por isso, simultaneamente um marco simbólico e operativo — e uma abertura para os passos seguintes.

02. Metodologia

2.1 Abordagens Adotadas

O Horizontes da Educação mobilizou um conjunto deliberadamente restrito de abordagens, escolhidas pela sua complementaridade e pela capacidade de responder a três exigências do desafio: ler o presente com rigor, explorar futuros alternativos e mobilizar uma comunidade ampla em torno de uma visão comum.

Cinco abordagens estruturam o percurso: o *foresight* estratégico, que identifica e organiza as forças de mudança que moldam a educação até 2050 (radar STEAP); o design especulativo, que constrói cenários e artefactos para tornar tangíveis futuros que ainda não existem; o *storytelling* estratégico, que comunica esses futuros de forma compreensível e mobilizadora; a inteligência coletiva, que integra em cada etapa o conhecimento de investigadores, docentes, estudantes, gestores e decisores; e o *Strategic Imagineering*, o quadro epistemológico da The Long Game que articula as anteriores num processo coerente. Outras abordagens seriam possíveis — modelação quantitativa de tendências, métodos *Delphi* ou cenários estritamente normativos —, mas optou-se por este conjunto por privilegiar a exploração de futuros plurais e a participação alargada, mais adequadas a um exercício cujo objetivo não é prever um único futuro, mas alargar o campo de escolhas e gerar compromisso para a ação.

A secção seguinte detalha o *Strategic Imagineering*, o quadro que dá unidade a este percurso.

2.2 Strategic Imagineering

O *Strategic Imagineering* é o quadro epistemológico que orienta a abordagem da The Long Game. Parte do princípio de que imaginar o futuro é um ato cultural e estratégico, e não um exercício de previsão: o futuro não é algo a descobrir, mas algo a construir.

Enquanto o planeamento estratégico tradicional procura reduzir a incerteza, o *Strategic Imagineering* trabalha com ela, usando-a como fonte de alternativas e de inovação. A imaginação funciona aqui como extensão da estratégia — é através dela que se revelam opções, se questionam paradigmas e se tornam visíveis possibilidades que o pensamento linear tende a excluir.

Na prática, este quadro desloca o foco da previsão para a provocação, do controlo para a criação e da comunicação para a transformação, convidando líderes, educadores e instituições a construir sentido de longo prazo e a converter a imaginação em decisão e mudança.

2.3 Diferença entre Previsão e Provocação

Prever e provocar correspondem a duas posturas distintas perante o futuro. A previsão identifica tendências e projeta trajetórias prováveis a partir de dados; a provocação questiona essas trajetórias e abre espaço a futuros alternativos.

A análise de tendências descreve o que está a acontecer; os cenários normativos orientam o que deveria acontecer; os futuros especulativos exploram o que poderia acontecer, ainda que pareça improvável. É neste território que o projeto trabalha, através da imaginação crítica.

Ao tratar a incerteza como recurso criativo, o *Strategic Imagineering* encara o futuro como espaço de experimentação estratégica. Aplicado à educação, isto significa que a transformação educativa não depende apenas de políticas e tecnologias, mas também da capacidade de imaginar coletivamente o que ainda não existe — articulando reflexão crítica, criação simbólica e ação estratégica.

2.4 As Seis Etapas da Jornada Horizontes da Educação

A metodologia The Long Game parte do princípio de que imaginar futuros é um ato estratégico e coletivo. Mais do que prever tendências, trata-se de expandir o horizonte de pensamento, integrar múltiplos saberes e construir visões de futuro que possam ser experimentadas, sentidas e transformadas em ação.

Inspirada por abordagens de *foresight*, design especulativo, *storytelling* e inteligência coletiva, a metodologia atua na interseção entre reflexão crítica e prática criativa. O seu foco é a imaginação estratégica — a capacidade de conceber futuros alternativos e usá-los como instrumento de transformação organizacional, social e cultural.

O processo combina investigação profunda, criação colaborativa e prototipagem simbólica, permitindo que indivíduos e instituições não apenas pensem o futuro, mas o vivam antes de ele chegar.

Se o *Strategic Imagineering* define a filosofia que orienta o projeto, as Etapas da Jornada traduzem essa visão em prática — o caminho que transforma imaginação em método, e método em movimento coletivo. Cada fase do Horizontes da Educação 2050 foi desenhada para articular análise e criação, pensamento e experiência, reflexão e ação. Mais do que uma sequência linear, trata-se de um processo vivo e circular, onde cada etapa alimenta a seguinte e renova continuamente a forma como pensamos, sentimos e construímos o futuro da educação.

O projeto Horizontes da Educação 2050 percorre seis grandes etapas metodológicas, inspiradas na abordagem The Long Game, que combinam investigação, imaginação e construção coletiva de significado. Cada etapa

traduz um modo distinto de olhar para o futuro — do diagnóstico sensível do presente à transformação concreta das práticas educativas.

***Deep Dive* — Escutar o Presente com Olhos no Futuro**

A jornada começa com uma imersão criativa e colaborativa nas percepções, tensões e aspirações que moldam a educação contemporânea em Portugal. Por meio de inquéritos, entrevistas com atores-chave e sessões participativas de escuta coletiva, o projeto constrói um retrato vivo e plural do presente — não apenas do que existe, mas do que está a emergir, do que resiste à mudança e do que já não consegue ser nomeado pelas linguagens existentes.

O *Deep Dive* não procura a fotografia consensual do sistema educativo. Procura os seus pontos de tensão produtiva — os lugares onde a realidade se contradiz a si própria e onde, precisamente por isso, o futuro tem mais margem para surgir. É nesse território de contradição que o projeto localiza os sinais mais relevantes para o trabalho de cenarização que se segue.

Cenários de Futuros Alternativos — Explorar o Campo dos Possíveis

Esta etapa transforma os dados, sinais e intuições recolhidos no *Deep Dive* em futuros alternativos que desafiam o senso comum e ampliam o campo do imaginável. Os cenários não pretendem prever o que vai acontecer — pretendem tornar visível o que poderia acontecer, expondo as apostas implícitas nas decisões de hoje e revelando as tensões estratégicas que o quotidiano institucional tende a invisibilizar.

Cada cenário é uma narrativa de futuro internamente consistente e deliberadamente contrastante com os demais. O seu valor reside na capacidade de provocar desconforto produtivo: de confrontar os participantes com futuros que não escolheriam, mas que reconhecem como plausíveis; com futuros que desejam, mas que exigem escolhas que ainda não foram feitas. É nesse espaço de tensão que a reflexão estratégica genuína acontece.

Visão de Futuro — Partilhar o que se Quer Alcançar

A Visão de Futuro surge como síntese simbólica e estratégica do processo — um norte que integra as descobertas do *Deep Dive*, as tensões reveladas pelos cenários e os valores e desejos coletivos que o processo de escuta foi tornando visíveis. É uma afirmação de sentido: uma descrição do tipo de futuro educativo que vale a pena construir, suficientemente clara para orientar e suficientemente aberta para acolher múltiplos caminhos de concretização.

A Visão de Futuro é o elemento de convergência da jornada. Depois de expandir o campo dos possíveis através dos cenários, este momento convoca um movimento de síntese coletiva — um exercício de convergência entre imaginação e direção estratégica. É aqui que as diferentes vozes do projeto se

encontram num horizonte comum, sem que as suas diferenças sejam suprimidas.

Narrativas de Futuros + Experiências Imersivas — Tornar o Futuro Tangível

Nesta fase, os futuros ganham forma através de histórias, artefactos e experiências sensoriais que permitem vivenciar o que antes era apenas especulação. As narrativas funcionam como pontes entre o abstrato e o concreto, entre o estratégico e o humano, entre o que o sistema pode ser e o que as pessoas conseguem sentir como real.

No contexto do Horizontes da Educação 2050, as experiências imersivas tomaram a forma de instalações digitais interativas, momentos de realidade virtual e dinâmicas de facilitação que colocaram os participantes em contacto directo com os cenários e as questões do projeto. O objetivo não foi entreter, mas deslocar: criar as condições para que cada participante desenvolvesse uma relação afetiva e reflexiva com os futuros possíveis da educação em Portugal.

Carta pelo Futuro da Educação — Firmar um Pacto Coletivo

As aprendizagens e visões construídas ao longo da jornada convergem num conjunto de compromissos públicos para o futuro da educação em Portugal. A Carta pelo Futuro da Educação sintetiza a energia coletiva do projeto e formaliza um pacto em torno da inovação, da equidade e da imaginação como motores da transformação educativa.

A Carta é um instrumento de mobilização: nomeia com precisão os dez eixos estratégicos em que o sistema educativo precisa de evoluir até 2050, formula declarações concretas para cada eixo e convida organizações e instituições a subscrever publicamente um compromisso com esse horizonte. É o momento em que o pensamento de futuros se converte em responsabilidade coletiva.

Aceleração de Futuros — Da Imaginação à Ação

A etapa final traduz o pensamento de futuros em inspiração estratégica para o presente. Os *insights* produzidos ao longo do percurso são organizados em três horizontes de ação, que permitem a diferentes atores identificar onde podem contribuir de forma imediata, a médio prazo e com visão de longo alcance:

- Educação de Hoje — melhorias incrementais e operacionais, accionáveis no curto prazo dentro dos constrangimentos existentes;
- Educação em Transição — experimentação de novas abordagens, integração de inovações e reconfiguração gradual de práticas, estruturas e culturas;

- Educação 2050 — imaginação estratégica e construção de visões disruptivas, que desafiem os pressupostos fundamentais do sistema e abram espaço para reinvenções mais radicais.

As Etapas da Jornada Horizontes da Educação revelam que imaginar o futuro é um compromisso com o que ainda pode ser. Um movimento coletivo de aprendizagem, onde o pensar e o agir se fundem num mesmo gesto transformador. Cada fase deixa um rasto de conhecimento e de sentido, contribuindo para a construção de uma visão partilhada de futuro para a educação em Portugal. O processo não termina com a sua última etapa: prolonga-se em cada prática, decisão e política inspirada por esta jornada, reafirmando a convicção de que o futuro educativo se antecipa através da construção coletiva no presente.

2.5 Recolha e Envolvimento de Participantes

Horizontes da Educação 2050 foi concebido como um processo de construção coletiva, onde pensar o futuro significou também escutar o presente em múltiplas vozes. Mais do que um estudo estatisticamente representativo, este foi um exercício de escuta exploratória, desenhado para captar sinais, tensões e perspetivas que orientassem as etapas seguintes do projeto. A diversidade de formatos de envolvimento reflete essa intenção: criar espaços complementares de diálogo, análise e imaginação.

Entre inquéritos quantitativos, entrevistas em profundidade, sessões temáticas e oficinas criativas, o projeto mobilizou uma ampla comunidade de atores do ecossistema educativo — investigadores, professores, estudantes, gestores, organizações e decisores políticos.

Cada formato foi uma oportunidade de inteligência coletiva, revelando percepções, aspirações e tensões que ajudaram a construir uma visão partilhada sobre o futuro da educação em Portugal.

Inquéritos Quantitativos: Ampliar a Escuta e Mapear Percepções

Os inquéritos permitiram captar uma visão panorâmica das percepções, expectativas e desafios identificados por um amplo conjunto de *stakeholders* do sistema educativo. Esta abordagem quantitativa forneceu uma base empírica para o diagnóstico inicial e ajudou a revelar padrões, convergências e tensões que orientaram as etapas seguintes do projeto.

O inquérito recolheu 42 respostas válidas, com forte representatividade do Ensino Superior e da investigação: 24 das 42 respostas estão ligadas a Universidades ou Institutos Politécnicos. Por função, predominam Docentes/

Investigadores (17) e cargos de Reitoria/Direção (12), com participação adicional de ONG/Fundação (9), Empresa (5) e Administração Pública (3).

Entrevistas em Profundidade: Revelar as Vozes Individuais

As entrevistas trouxeram uma dimensão mais subjetiva e interpretativa à investigação, explorando visões pessoais, trajetórias e percepções críticas sobre o futuro da educação. Conduzidas com líderes, especialistas e profissionais-chave, estas conversas aprofundaram o entendimento dos fatores humanos, institucionais e culturais que moldam o sistema educativo.

Foram realizadas 16 entrevistas em profundidade, que forneceram a reflexão estratégica preliminar para o diagnóstico apresentado na Parte II.

Blitz Sessions: Escutas Temáticas e Coletivas

Forma realizadas 6 Blitz Sessions, encontros rápidos e dirigidos, organizados em torno de temas estratégicos. Neles, grupos de participantes exploraram tensões, tendências e possibilidades emergentes, construindo hipóteses e identificando áreas de oportunidade. Estes espaços de debate dinâmico funcionaram como sensores de inteligência coletiva e como motores de *insight* para os cenários futuros.

Workshops: Cocriação e Imaginação Aplicada

Ao longo do projeto foram realizados 6 Workshops os quais representaram o momento de convergência entre imaginação e ação. Facilitadas presencialmente, integraram dinâmicas de design especulativo, prototipagem simbólica e construção de visões partilhadas. Nelas, os participantes foram convidados a projetar futuros tangíveis e a transformar ideias em experiências.

Os formatos de envolvimento constituíram o tecido vivo do projeto, onde diferentes vozes e perspetivas se encontraram para imaginar novos caminhos para a educação. Através deles, foi possível escutar, dialogar, co-criar e transformar percepções em visões de futuro.

Aqui se apresenta o verdadeiro valor desta jornada, que não reside apenas nas conclusões alcançadas, mas na riqueza do processo — nas perguntas partilhadas, nas tensões reveladas e nas ideias que emergiram da colaboração.

Artigo:

Inteligência Coletiva para Conectar, Imaginar e Transformar

por Andre Bello | The Long Game

Vivemos uma era de dissonância profunda. Tecnologias cada vez mais sofisticadas conectam milhares de milhões de pessoas em tempo real, ao mesmo tempo que assistimos ao avanço da polarização, ao esgotamento das instituições tradicionais e ao desgaste da confiança social. A instabilidade cresce ao mesmo tempo que as estruturas decisórias se tensionam perante as dinâmicas emergentes.

Neste cenário paradoxal, repleto de oportunidades, mas marcado pelo caos, pela hipervelocidade e pela incerteza, múltiplas revoluções se sobrepõem umas às outras. Somos avisados de que novas formas de inteligência são necessárias para operar na complexidade e gerar sentido coletivo em ambientes instáveis. Exige-se-nos novos modos de pensar, sentir e agir.

É nesse horizonte que a Inteligência Coletiva se afirma. Não como um ideal utópico ou um recurso ocasional, mas como uma competência crítica para conectar, articular alternativas e impulsionar novas soluções para os novos problemas. A Inteligência Coletiva não oferece respostas prontas. Pelo contrário: é fluida, adaptável e sensível às grandes guinadas do mundo contemporâneo. Convida-nos a combinar múltiplos pontos de vista, a ativar capacidades distribuídas e a criar novas possibilidades de ação. Porque o velho pensamento isolado já não basta.

Mais do que a soma

A Inteligência Coletiva ultrapassa a colaboração ou o trabalho em equipa, embora ambos sejam valiosos: é uma qualidade que emerge das relações entre as partes, não das partes isoladas. Ela manifesta-se em sistemas capazes de perceber, processar e agir sobre a realidade de modo mais adaptativo, sensível e criativo do que qualquer indivíduo isolado.

É um tipo de inteligência que surge quando as ligações entre as partes passam a gerar mais valor do que as partes em si. Quando os saberes se articulam em rede, e não em hierarquias pré-definidas. Quando a divergência não é sufocada, mas, em certos momentos, estimulada e metabolizada como energia criativa.

Não estamos a falar de um método a aplicar a partir de uma cartilha, mas de uma abordagem para encarar desafios, de uma lente para lidar com a

complexidade. É uma forma de existir no mundo, de se relacionar com os outros e de atribuir sentido à realidade. Acima de tudo, é algo que pode ser estimulado, conduzido e aplicado conscientemente em culturas, estruturas e sistemas. Nunca pela imposição, sempre a partir de intenções autênticas.

Quando a Inteligência Coletiva se catalisa, não alcança ou melhora apenas as respostas: amplia o campo para novas perguntas possíveis. Reconfigura o que parecia cristalizado. Abre novas fronteiras da realidade.

Inteligência Coletiva como Infraestrutura de Futuros

The Long Game nasceu dessa proposta coletiva e transdisciplinar, precisamente por reconhecer que os futuros não podem ser explorados a partir de um único ponto de vista. A sua génese combina abordagens potentes como o *Strategic Foresight*, o Design Especulativo e o *Storytelling*. Nesse contexto, compreendemos a Inteligência Coletiva não como uma ferramenta tática ou um recurso ocasional, mas como parte da arquitetura profunda dos processos de transformação em ambientes complexos — uma lente ontológica que molda a forma como percebemos o presente, exploramos futuros alternativos e formulamos novas visões estratégicas.

Quando aplicada a projetos de grande escala e vocação pública — como os que envolvem educação, saúde, cultura ou sustentabilidade —, a Inteligência Coletiva opera como uma base que sustenta a imaginação, o debate, a cocriação e a legitimidade dos futuros possíveis. Não oferece caminhos prontos, mas constrói as condições para que novos caminhos possam emergir, ser imaginados, debatidos, tensionados e legitimados por múltiplas vozes. Ativa uma rede viva e distribuída, onde decisões complexas se tornam possíveis a partir da pluralidade.

Das Tensões à Democratização de Futuros

Importa não romantizar o coletivo: a ativação autêntica da Inteligência Coletiva não é simples, nem imediata, e exige um reposicionamento profundo de valores, estruturas e posturas. Implica, antes de tudo, abrir mão do controlo total, ainda tão enraizado nos modelos tradicionais e verticalizados. Supõe abandonar a ilusão de que processos verdadeiramente complexos possam ser completamente modelados, previstos ou geridos a partir de uma única instância de decisão.

Pressupõe, em certa medida, abraçar o caos. Tolerar o tempo orgânico da escuta e do conflito. Resistir à tentação de apressar consensos frágeis apenas para avançar. A escuta verdadeira é incómoda. A divergência é instável e controversa — ainda que produtiva. E o tempo coletivo não obedece aos cronogramas tradicionais.

A Inteligência Coletiva exige a alternância, a mescla e, por vezes, a subversão dos lugares instituídos de fala e decisão. Reposiciona o direito de imaginar, propor e explorar em novas vozes. Estabelece a pluralidade como ativo estratégico — não como concessão, mas como fundamento.

Exige também aceitar que os melhores resultados não virão apenas de dashboards ou modelos preditivos, mas de conversas imprevisíveis entre humanos imperfeitos. Seres capazes de sustentar a tensão criativa entre como o mundo é, como o mundo poderia ser e o que ainda não sabemos nomear.

Por tudo isso, a Inteligência Coletiva não pode ser reduzida a uma técnica. É, antes, uma aposta ética. E, acima de tudo, uma exigência de humildade — sobretudo por parte de quem lidera. A humildade de abrir espaço sem garantias, de sustentar o processo sem ditar os seus rumos, e de confiar que o futuro será uma construção partilhada.

O que emerge quando a Inteligência Coletiva acontece

Quando a Inteligência Coletiva se ativa de forma autêntica, não é apenas o resultado que muda — é o próprio tecido do sistema que se transforma. A identidade do grupo redesenha-se. As missões ganham novos contornos, as linguagens ressignificam-se, as estruturas flexibilizam-se. As decisões tornam-se mais sofisticadas, conectadas à complexidade real e às múltiplas dimensões dos desafios enfrentados. Surgem soluções com um grau de criatividade e inovação que nenhuma mente isolada seria capaz de produzir. A escuta converte-se em pertença. A participação, em coautoria. E o processo passa a ser tão relevante quanto os resultados alcançados.

No campo dos futuros, os horizontes expandem-se. Mas talvez o efeito mais profundo seja a reconfiguração do presente. Porque, quando uma rede se torna capaz de pensar e agir sobre os futuros em conjunto, começa também a ver o mundo de hoje com outros olhos. E essas novas formas de pensar, sentir e agir — mais plurais, mais sensíveis, mais potentes — são o que verdadeiramente inaugura as possibilidades de transformação.

Inteligência Coletiva como Potência Civilizatória

Em última instância, estamos perante algo que pode representar uma viragem civilizatória. A possibilidade real de superarmos modelos baseados na escassez — de poder, de voz, de visão — para entrarmos num novo regime de abundância conectiva, onde o saber se distribui, a imaginação coletiva se reabilita e o futuro se partilha como força transformadora.

Talvez estejamos muito próximos de redescobrir, com alguma radicalidade, a capacidade humana de pensar juntos. De voltar a confiar na inteligência viva que surge das conversas entre pessoas reais, situadas, por vezes frágeis ou

contraditórias, mas comprometidas com algo comum. Talvez estejamos à beira de resgatar algo que nos trouxe até aqui enquanto espécie, e que seja capaz de nos salvar enquanto humanidade.

Hoje, perante artefactos tecnológicos ainda mais potentes e ameaças ainda mais complexas, o desafio repete-se noutra escala. A Inteligência Artificial pode expandir enormemente o nosso alcance. Mas será inerte ou destrutiva se não estiver ao serviço de uma inteligência verdadeiramente coletiva. A pergunta não é se nos vamos conectar com as máquinas. É se seremos capazes de nos reconectar entre nós.

Porque, ao fim, é isso que a Inteligência Coletiva oferece: um novo pacto de escuta, criação e visão partilhada. Uma ética que democratiza e descoloniza a própria exploração dos futuros. Amplia o leque do que é possível imaginar, desejar e construir. E transforma os futuros em territórios habitados por todas as vozes.

— *Andre Bello, Designer de Futuros e cofundador do The Long Game*

Inteligência Coletiva no contexto Horizontes da Educação 2050

No contexto do Horizontes da Educação 2050, a Inteligência Coletiva foi além da inspiração conceptual. Esta abordagem ajudou a estruturar o próprio método de investigação e de construção dos futuros da educação. Em vez de restringir o diagnóstico e o desenho de alternativas a especialistas ou decisores isolados, o projeto procurou ativar uma rede viva de vozes, saberes e experiências, conectando profissionais da educação, gestores públicos, jovens, investigadores e representantes da sociedade civil em múltiplas camadas de escuta, imaginação e debate.

Ao operar como infraestrutura transversal do processo, a Inteligência Coletiva permitiu que a complexidade fosse enfrentada com sensibilidade e pluralidade, revelando tensões invisíveis, abrindo novas perguntas e legitimando visões estratégicas mais conectadas à realidade e aos desejos de transformação. É nesse ecossistema dialógico que as visões de futuros se tornam não apenas projetáveis e partilháveis, mas genuinamente mais potentes.

Artigo:

A Crise da Educação no Nosso Tempo

por Chico Araújo | The Long Game

Um ponto de viragem civilizacional

Vivemos um momento histórico em que a educação, em Portugal e no mundo, é convocada a repensar as suas próprias fundações. O que hoje se designa por “crise da educação” é, na verdade, o sintoma visível de uma transformação mais profunda: a mutação das condições de possibilidade do ensinar e do aprender.

A escola, a universidade e os espaços informais de aprendizagem deixaram de ser meras instituições de transmissão de conhecimento para se tornarem, cada vez mais, campos de disputa simbólica, tecnológica e cultural — lugares onde se redefine o papel do humano num tempo marcado pelo desenvolvimento exponencial da inteligência artificial, pela reorganização global do trabalho, pela emergência da perspectiva de colapso ecológico e por profundas mutações políticas e geopolíticas, assim como por grandes transformações comportamentais e dos elos sociais, ora mediados por todo um novo sistema sociotécnico.

Durante séculos, a educação foi um dos grandes mecanismos de estabilização das sociedades humanas. Funcionou, até certo ponto, como uma infraestrutura de continuidade, assegurando a transmissão de saberes, valores e formas de vida entre gerações.

A sua missão era, em alguma medida, preservar a ordem do mundo conhecido — dotar os indivíduos das ferramentas cognitivas e morais necessárias para habitar um universo que se imaginava estável, linear e relativamente previsível. Mas essa função civilizacional — a de conservar e reproduzir — encontra hoje os seus limites.

O tempo histórico deixou de se organizar pela lógica da repetição, da experimentação e da evolução gradual para se reger por uma lógica de reinvenção contínua, quase uma engenharia da disrupção. O mundo que outrora se pensava contínuo tornou-se fragmentado — não apenas em termos tecnológicos, mas também cognitivos e simbólicos.

Na passagem do industrial ao digital, experimentámos a externalização da memória e da atenção em redes e ecrãs; com o advento do digital-inteligente, marcado pela proliferação de algoritmos e agentes autónomos que mediam perceções, escolhas e afetos, entrámos num regime de co-cognição homem-máquina, com implicações profundas para a autonomia e a experiência do real

(Shoshana Zuboff, *The Age of Surveillance Capitalism*, Nova Iorque: PublicAffairs, 2019).

E, paradoxalmente, este novo mundo “imaterial” reencontra os limites do seu substrato material — na voragem energética, na extração de minerais críticos e no reencontro entre uma nova infraestrutura industrial e o avanço das deep techs, que reconfiguram ecossistemas e equilíbrios geopolíticos (Kate Crawford, *Atlas of AI: Power, Politics, and the Planetary Costs of Artificial Intelligence*, Nova Iorque: Yale University Press, 2021).

As nossas experiências do tempo e do conhecimento são hoje descontínuas: alternamos entre microtempos de atenção, algoritmos que antecipam o desejo e fluxos de informação que se dissolvem antes de se sedimentarem (Byung-Chul Han, *No Enxame: Perspetivas do Digital*, Lisboa: Relógio D'Água, 2018).

O espaço público fragmentou-se em bolhas mediáticas e câmaras de eco (Eli Pariser, *The Filter Bubble: What the Internet Is Hiding from You*, Nova Iorque: Penguin Press, 2011). O trabalho desagregou-se em tarefas e plataformas; a cultura, em nichos e sub-identidades; a própria noção de verdade, em múltiplos regimes de crença.

Vivemos imersos num ecossistema de estímulos incessantes, onde o tempo de atenção se reduz e a aprendizagem se confunde com o consumo de informação imediata. A economia digital opera segundo uma arquitetura da dopamina, desenhada para capturar e reter o olhar através de sucessivos microchoques de prazer, curiosidade e validação social.

As nossas experiências do tempo e do conhecimento tornaram-se descontínuas: alternamos entre microtempos de foco e dispersão, entre fluxos de informação que se dissolvem antes de se transformarem em compreensão (Anna Lembke, *Dopamine Nation: Finding Balance in the Age of Indulgence*, Nova Iorque: Dutton, 2021).

A aceleração tecnológica, as mutações culturais e as crises ecológicas não são, por isso, apenas mudanças de contexto — são alterações na própria textura da realidade social, na maneira como percebemos o tempo, o trabalho, a aprendizagem e o papel dos humanos (Hartmut Rosa, *Aceleração e Alienação: Novas Teorias Críticas do Tempo*, Lisboa: Edições 70, 2019).

Neste novo regime de temporalidade, a educação encontra-se diante de um paradoxo: foi concebida para dar estabilidade, mas é agora chamada a cultivar plasticidade; nasceu para garantir previsibilidade, mas é convocada a preparar para a incerteza. A crise contemporânea da educação emerge, assim, não do seu fracasso, mas do choque entre a sua vocação histórica e as exigências de um tempo radicalmente transformador.

Vivemos uma policrise, para usar o termo popularizado por Edgar Morin e retomado recentemente por António Guterres (Edgar Morin, *La Méthode 6: Éthique*, Paris: Seuil, 2004; António Guterres, discurso de abertura no Fórum de Davos, 2023). Vivemos a sobreposição de múltiplas disrupções — económicas, ecológicas, tecnológicas, políticas e cognitivas — que se entrelaçam e se amplificam mutuamente.

A educação não escapa a esse entrelaçamento: ela é simultaneamente causa, espelho e vítima da policrise. Cada crise do nosso tempo — da democracia à sustentabilidade, da confiança à atenção — tem uma dimensão educativa.

O colapso dos sistemas simbólicos, a erosão da autoridade do conhecimento e a saturação de informação produzem uma espécie de entropia civilizacional, na qual as instituições de ensino tentam operar com ferramentas herdadas de um mundo que já não existe (Edgar Morin, *Introdução ao Pensamento Complexo*, Lisboa: Instituto Piaget, 1991).

Assim, falar em “crise da educação” é falar da crise da própria modernidade: uma modernidade que prometeu emancipação através do saber, mas que agora enfrenta a fragmentação do sentido e a volatilização do futuro (Zygmunt Bauman, *Modernidade Líquida*, Lisboa: Relógio D’Água, 2001).

O significado de “crise”: entre colapso e criação

O termo crise provém do grego *krísis*, que significa decisão, discernimento, ponto de bifurcação. Longe de significar apenas colapso ou falência, a crise é um dispositivo de clarificação histórica: um momento em que o real exige um novo juízo sobre si mesmo (Reinhart Koselleck, *Crítica e Crise: Uma Contribuição à Patogénese do Mundo Burguês*, Lisboa: Edições 70, 1988).

Em termos epistemológicos, Thomas Kuhn descreveu as crises como momentos de saturação de um paradigma, quando as anomalias acumuladas já não cabem nas categorias vigentes — abrindo caminho a uma mudança de paradigma (Thomas S. Kuhn, *A Estrutura das Revoluções Científicas*, Lisboa: Edições 70, 1998).

Nos últimos anos, o termo “policrise” passou a descrever o nosso tempo: um período em que crises múltiplas — económicas, ecológicas, tecnológicas, políticas, sociais e cognitivas — se interligam e se retroalimentam, produzindo um estado de instabilidade generalizada.

É um sistema de crises interdependentes, onde cada disfunção reforça as demais (Edgar Morin, *La Méthode 6: Éthique*, Paris: Seuil, 2004). A crise educativa, neste contexto, é uma expressão nodal da policrise contemporânea, mais do que um sintoma setorial isolado. Nela convergem as tensões entre humano e máquina, entre conhecimento e poder, entre promessa de emancipação e fadiga civilizacional.

Como observa Morin, a policrise obriga-nos a pensar de modo complexo: já não há soluções lineares, apenas processos de reorganização e emergência (Edgar Morin, *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*, Lisboa: Instituto Piaget, 2000).

A educação, ao mesmo tempo atravessada e necessária para essa reorganização, torna-se um dos campos decisivos de recomposição do sentido — o lugar onde ainda podemos aprender a aprender num mundo em turbulência.

Na teoria da complexidade, Edgar Morin recorda que a crise é o instante em que o sistema se aproxima da entropia, mas também o ponto em que novas ordens emergem do caos, através de interações inesperadas (*Introdução ao Pensamento Complexo*, 1991).

E Hannah Arendt, ao refletir sobre a educação, afirmava que cada geração deve renovar o mundo — e que a crise é, portanto, o momento em que a responsabilidade de recomeçar recai sobre nós (Hannah Arendt, *Entre o Passado e o Futuro*, Lisboa: Relógio D'Água, 2006). Vista assim, a crise educativa é, mais do que um colapso a gerir, um chamado à criação de novos fundamentos.

É a ocasião em que as perguntas fundadoras — “o que é aprender?”, “para que educamos?”, “quem tem o direito de ensinar?” — regressam à arena pública. Trata-se, pois, de uma crise geradora de possibilidade, onde o antigo e o novo se entrelaçam num espaço fértil de reinvenção. E é neste espaço liminar que o presente relatório se inscreve.

A crise como espelho do nosso tempo

As crises educativas são, no fundo, espelhos das crises da civilização. À medida que as sociedades se fragmentam, também a escola perde o seu centro; à medida que o trabalho se automatiza, a aprendizagem perde a sua bússola; à medida que as verdades se multiplicam, o conhecimento perde a sua autoridade. A educação, outrora tida como alicerce do progresso e da mobilidade social, encontra-se hoje em redefinição ontológica — o seu propósito, a sua forma e a sua legitimidade são continuamente interrogados. Três movimentos estruturam esta metamorfose:

A mutação tecnológica — a entrada em cena da inteligência artificial, da computação ubíqua e das plataformas de aprendizagem adaptativa transforma não apenas o “como” se aprende, mas o “quem” ensina e o “que” se considera saber (Pierre Lévy, *Cibercultura*, Lisboa: Instituto Piaget, 1999; N. Katherine Hayles, *How We Became Posthuman*, Chicago: University of Chicago Press, 1999).

A reconfiguração do trabalho e da economia — o fim do emprego vitalício e a ascensão da economia de competências fragmentam a lógica da formação linear.

O futuro pertence à aprendizagem contínua e modular, às microcredenciais, à validação de saberes adquiridos fora da escola (Andreas Schleicher, *World Class: How to Build a 21st-Century School System*, Paris: OECD Publishing, 2018; Guy Standing, *The Precariat: The New Dangerous Class*, Londres: Bloomsbury, 2011).

A tensão cultural e política — em tempos de polarização e saturação informacional, o espaço educativo é atravessado por guerras simbólicas: sobre o que ensinar, sobre quem decide o currículo, sobre o papel da ciência e da autoridade pedagógica num ecossistema dominado por algoritmos e influenciadores (Manuel Castells, *O Poder da Comunicação*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2014; Cass Sunstein, *Republic.com 2.0*, Princeton: Princeton University Press, 2007).

O resultado é um paradoxo: quanto mais o mundo precisa da educação, mais a educação parece perder o seu lugar. Mas é justamente deste paradoxo que pode nascer um novo horizonte (Ulrich Beck, *A Sociedade de Risco: Rumo a uma Outra Modernidade*, Lisboa: Edições 70, 2000).

As múltiplas dimensões da crise contemporânea da educação

A crise da educação é uma constelação de crises interligadas — políticas, culturais, tecnológicas e simbólicas — que se reforçam mutuamente. Nenhum problema é isolado: todos partilham o mesmo núcleo, a perda de coerência entre o que a educação é e o que o mundo já se tornou. Em Portugal, este descompasso assume contornos específicos, marcados por uma herança de democratização tardia, pela pressão da Europa do conhecimento e pela crescente tensão entre inovação e equidade. A seguir, traçamos as principais faces deste processo — não como lista exaustiva, mas como mapa interpretativo de um sistema em mutação.

Crise de legitimidade e relevância

O diploma, outrora símbolo de mobilidade social e ascensão cívica, começa a perder a sua aura de certeza. O ensino superior português, embora ampliado e diversificado, enfrenta um paradoxo: produz mais graduados do que o mercado consegue absorver e, simultaneamente, carece de competências técnicas e digitais em setores emergentes. As novas gerações percebem esta incongruência.

Questionam o valor de anos de estudo formal num contexto em que o reconhecimento profissional migra para microcredenciais, experiências práticas

e portefólios digitais. Como observa Zygmunt Bauman, vivemos uma “modernidade líquida”, onde o saber deixa de ser um património estável para se tornar fluxo.

Nesse fluxo, a autoridade da escola é corroída — não por desinteresse, mas por um deslocamento do que é considerado útil, significativo e legítimo (Zygmunt Bauman, *Modernidade Líquida*, Lisboa: Relógio D’Água, 2001).

Crise de avaliação e de sentido

A emergência da Inteligência Artificial generativa questiona frontalmente os modelos de avaliação baseados na reprodução e na memorização. Provas, trabalhos e ensaios podem ser realizados por algoritmos com precisão e estilo, esvaziando o valor de tarefas que outrora mediam esforço e mérito.

Mas o problema é mais profundo: a própria lógica da avaliação — medir em vez de compreender — já não responde à complexidade do aprender. Byung-Chul Han lembra que vivemos sob uma “sociedade do desempenho”, onde a aprendizagem se confunde com produtividade e ansiedade (Byung-Chul Han, *A Sociedade do Cansaço*, Lisboa: Relógio D’Água, 2015). A educação precisa de reencontrar a dimensão formativa da avaliação, transformando-a num processo reflexivo, colaborativo e criativo. Trata-se de redefinir o que significa saber em tempos de coautoria homem-máquina, sem abdicar do rigor. .

Crise docente e de vocação

Portugal vive uma das maiores crises docentes da Europa. O envelhecimento acelerado, o desinvestimento estrutural e a desvalorização simbólica convergem num cenário de exaustão e desencanto. Muitos professores sentem-se isolados, pressionados por burocracia e desprovidos de apoio tecnológico e emocional. Outros, formados em paradigmas analógicos, enfrentam alunos que aprendem em rede, por tentativa, erro e partilha. A profissão que sustentou a República e a modernização social corre o risco de se tornar insustentável, se não for reimaginada como uma carreira de futuro — apoiada por novas pedagogias, valorização salarial, formação contínua e autonomia real.

Crise de equidade e inclusão

O acesso à educação expandiu-se, mas as desigualdades persistem — e sofisticam-se. A exclusão já não se mede apenas por presença física, mas por capacidade digital, saúde mental, apoio familiar e capital cultural.

Durante a pandemia, as diferenças de conectividade revelaram um país fragmentado entre quem tem banda larga e quem tem apenas o sinal instável de um telemóvel. E mesmo após o retorno ao presencial, o fosso permaneceu: as desigualdades migraram do acesso para a experiência. O desafio português é

conjugar democratização e inovação, sem que uma se faça à custa da outra. A equidade, lembra Amartya Sen, não é dar o mesmo a todos, mas ampliar as capacidades reais de cada um para escolher e agir no mundo (Amartya Sen, *Desenvolvimento como Liberdade*, Lisboa: Gradiva, 2003).

Crise cultural e epistémica

Vivemos uma guerra de narrativas. As escolas enfrentam não apenas problemas de currículo, mas de autoridade cognitiva. A ascensão das bolhas algorítmicas, da desinformação e das redes de influência digital cria múltiplas realidades paralelas, nas quais o conhecimento científico parece ser apenas mais uma opinião entre outras. Neste ambiente, a educação corre o risco de se tornar irrelevante ou ideologicamente capturada.

A tarefa urgente é restituir o valor do pensamento crítico, não como doutrina, mas como prática viva de discernimento. Como defende Boaventura de Sousa Santos, é tempo de uma “ecologia de saberes”: pôr a ciência em diálogo com os saberes locais, artísticos e espirituais, construindo uma aprendizagem que reconhece a pluralidade sem abdicar da verdade (Boaventura de Sousa Santos, *A Gramática do Tempo: Para uma Nova Cultura Política*, Porto: Edições Afrontamento, 2006).

Crise de propósito e de futuro

A educação moderna foi desenhada para formar trabalhadores para um mundo estável. Hoje, essa estabilidade evaporou-se.

Jovens estudam para profissões que talvez não existam e não são preparados para problemas que já chegaram — a automação, a crise climática, o envelhecimento demográfico. O resultado é uma sensação difusa de desorientação: o “para quê” da escola tornou-se opaco. A educação precisa de reencontrar o seu sentido teleológico — não apenas preparar para o emprego, mas formar para a vida consciente, a cidadania e a imaginação ética.

Crise de sustentabilidade financeira

A sustentabilidade da educação — enquanto sistema público e enquanto setor económico — enfrenta pressões convergentes. No ensino superior, os custos operacionais crescem em descompasso com o financiamento público, e as famílias, já sobrecarregadas, resistem ao aumento de propinas e custos de vida estudantil. Paralelamente, as instituições privadas debatem-se entre massificação e qualidade, presas a um modelo económico que premia volume, não valor.

Mas o problema é mais profundo: o modelo financeiro da educação moderna baseia-se numa lógica de investimento individual, em que o estudante assume o

risco e a dívida, esperando retorno no mercado de trabalho. Num mundo em que o trabalho se fragmenta, essa equação colapsa.

Será necessário imaginar novos mecanismos — fundos intergeracionais, modelos de coparticipação público-privada, créditos de aprendizagem e rendas de conhecimento — que reconheçam a educação não como consumo, mas como infraestrutura de futuro.

A educação, tal como a energia ou a água, deve ser tratada como um bem essencial à reprodução da vida coletiva (Martha Nussbaum, *Sem Fins de Lucro: Por que a Democracia Precisa das Humanidades*, Lisboa: Relógio D'Água, 2011).

Crise de governança e regulação

As estruturas regulatórias da educação foram desenhadas para um mundo lento, hierárquico e previsível. Hoje, a velocidade da inovação tecnológica e a globalização dos sistemas de acreditação expõem a sua rigidez. Portugal, como outros países europeus, enfrenta um dilema: regulamenta demais o que já está estabelecido e de menos o que está a emergir.

Enquanto as microcredenciais, os certificados digitais e a aprendizagem algorítmica crescem à margem do sistema, persistem barreiras administrativas que dificultam a inovação institucional.

Além disso, a presença crescente das Big Techs e das plataformas educativas globais — que passam a definir padrões, currículos e infraestruturas — levanta uma questão de soberania cognitiva: quem governa o saber num mundo em rede? A governança do futuro deve ser ágil, ética e participativa.

Trata-se de um Estado que aprende — que regula por princípios e confiança, e não apenas por controlo e norma (Manuel Heitor & Jorge Ferreira, *Políticas de Educação Superior em Portugal*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2020).

Crise de inovação pedagógica

Apesar do discurso constante sobre inovação, a prática pedagógica mantém-se, em larga medida, presa ao modelo instrucional do século XIX: sala, quadro, tempo segmentado, disciplinas estanques, avaliação uniforme.

Mas os alunos vivem já num outro paradigma — o da aprendizagem distribuída, experiencial e colaborativa, mediada pela tecnologia, pela cultura pop, pela experimentação autodidata. O descompasso entre os dois mundos gera o que Ivan Illich chamaria de “alienação educacional”: aprender sem sentido, ensinar sem encantamento (Ivan Illich, *Sociedade sem Escolas*, Lisboa: Europa-América, 1973).

Inovar significa mudar o centro de gravidade da aprendizagem — do professor para o aluno, da transmissão para a criação, do controlo para a confiança — e não apenas introduzir ferramentas digitais. A pedagogia do futuro será mais próxima da arte e da ciência do que da administração: criar contextos de descoberta, não apenas cumprir programas.

Crise de conexão com o mundo do trabalho

A promessa de empregabilidade que legitimou o modelo moderno da educação encontra-se em erosão. Empresas e organizações começam a contratar com base em competências demonstradas, não diplomas formais. As transformações provocadas pela automação, pela IA e pela economia verde alteram profundamente as exigências do mercado laboral, e a educação institucional mostra dificuldade em acompanhar o ritmo. Há um desfasamento estrutural entre o que se ensina e o que se precisa saber para agir no mundo real. Mas mais do que alinhar currículos a vagas de emprego, o desafio é formar sujeitos capazes de criar trabalho e não apenas ocupá-lo.

O futuro da educação não é fornecer mão de obra qualificada, mas protagonistas de transformação — cidadãos com imaginação, resiliência e sentido ético. Como nos mostra Marina Garcés, educar não é preparar para o mundo, é preparar o mundo que vem (Marina Garcés, *Nova Ilustração Radical*, Lisboa: Orfeu Negro, 2021 [orig. 2017]).

Crise de confiança intergeracional

Entre professores e alunos, entre pais e filhos, entre gerações políticas e culturais, instala-se uma fratura simbólica. Os mais velhos veem as novas gerações como impacientes e distraídas; os mais jovens percebem as instituições como lentas e desajustadas. É uma crise de linguagem e de tempo: os códigos não se encontram, os ritmos não coincidem. O diálogo intergeracional, essencial para a transmissão cultural, transforma-se em ruído.

E, sem confiança, a aprendizagem perde o seu eros — o desejo de compreender o outro e o mundo. Reconstituir essa ponte exige um novo pacto de escuta e coautoria: educadores e estudantes como parceiros no ato de aprender, não como lados opostos de um contrato obsoleto (Margaret Mead, *Culture and Commitment: A Study of the Generation Gap*, New York: Doubleday, 1970).

Crise de tempo e de envolvimento

O tempo da escola já não coincide com o tempo da vida.

Na era da atenção fragmentada, o estudante disputa cada minuto entre redes sociais, plataformas e estímulos incessantes. A educação perde centralidade

simbólica e emocional. O risco é que o aprender se torne um ato utilitário e apressado, em vez de um espaço de presença e aprofundamento.

Precisamos de uma pedagogia do tempo lento, capaz de restaurar o valor da contemplação, da dúvida e da experiência interior — dimensões hoje ameaçadas pela lógica da aceleração permanente. Como advertiu Hartmut Rosa, o mundo contemporâneo sofre de “ressonância perdida”: estamos conectados, mas já não nos tocamos.

Reencantar o aprender é devolver-lhe ressonância, isto é, capacidade de afetar e ser afetado (Hartmut Rosa, *Ressonância: Uma Sociologia da Relação com o Mundo*, Lisboa: Edições 70, 2020).

Crise de identidade institucional

A escola, a universidade e os centros de formação sempre se sustentaram num tripé: formar cidadãos, produzir conhecimento, preparar profissionais. Hoje, este tripé fragmenta-se. Algumas instituições tornam-se empresas de diplomas; outras, plataformas híbridas entre academia e mercado; outras, ainda, refúgios burocráticos em lenta erosão de sentido.

O resultado é uma perda de identidade e de narrativa — não se sabe mais o que é, nem para que serve, a instituição educativa no século XXI. Reconstituir essa identidade implica reunir novamente o humano, o técnico e o simbólico: formar não apenas competências, mas consciências; não apenas especialistas, mas cidadãos que compreendem o seu papel no ecossistema social e planetário (Peter Jarvis, *The Routledge International Handbook of Learning*, London: Routledge, 2013).

Travessia: da crise à reinvenção

Toda crise é, no fundo, um limiar — o ponto onde o velho já não explica o mundo e o novo ainda não tem nome. A educação vive precisamente nesse entrelugar. Toda crise é um espelho ampliado. Revela, com nitidez dolorosa, as fissuras que o progresso procurou disfarçar: as desigualdades acumuladas, o cansaço das instituições, a erosão dos sentidos comuns.

Mas revela também aquilo que resiste — a curiosidade que insiste em aprender, a dedicação dos professores que reinventam gestos cotidianos, o esforço silencioso de comunidades que, mesmo na escassez, continuam a ensinar e a cuidar. O nosso tempo não vive uma crise isolada, mas uma policrise: um entrelaçamento de crises económicas, ecológicas, políticas, tecnológicas, sociais e cognitivas que se amplificam mutuamente.

Cada disfunção ressoa noutra — a crise climática afeta a geopolítica; a revolução digital reconfigura o trabalho e a psique; a desinformação corrói a

confiança e, com ela, o tecido da democracia. A educação encontra-se no epicentro desta interdependência, não como mera vítima das mudanças, mas como um campo de convergência onde os impactos da policrise se tornam visíveis — e onde talvez se ensaiem as primeiras respostas.

A crise educativa é, assim, um dispositivo de verdade: torna visível a tensão entre o que o sistema foi capaz de oferecer e o que o tempo passou a exigir. Obriga-nos a distinguir o essencial do acessório, o que é hábito do que é vocação.

Mais do que uma falência institucional, trata-se de uma revelação civilizacional: perceber que a educação nunca foi apenas instrução, mas uma infraestrutura simbólica da humanidade — um pacto intergeracional que garante a continuidade do sentido num mundo em mutação. A policrise força-nos, portanto, a repensar as bases desse pacto. Já não basta adaptar currículos ou digitalizar processos.

O desafio é redefinir o propósito da educação num contexto de aceleração cognitiva, de ecossistemas digitais autorreferenciais e de urgências planetárias. Educar, neste novo ciclo, é aprender a habitar a complexidade — é formar mentes capazes de navegar entre sistemas, linguagens e temporalidades (Gregory Bateson, *Steps to an Ecology of Mind*, Chicago: University of Chicago Press, 1972).

É neste horizonte que se inscreve o projeto Horizontes da Educação 2050: transformar a crise em travessia, a travessia em visão e a visão em ação. Mais do que imaginar futuros, trata-se de projetar as condições para que o futuro possa ser imaginado coletivamente — com lucidez, responsabilidade e coragem moral. Porque o primeiro passo para reconstruir o mundo é reaprender a concebê-lo.

E Portugal, terra de travessias e pensamento oceânico, tem novamente diante de si a oportunidade de lançar-se ao mar — não em busca de conquista, mas de consciência.

A metamorfose da educação: entre forma e fluxo

A educação nunca foi uma estrutura fixa — é uma tecnologia civilizacional viva, moldada pelas condições materiais, simbólicas e cognitivas de cada época.

Como observou Michel Serres, o saber muda de suporte — da oralidade à escrita, da escrita à impressão, da impressão ao código digital — e, a cada mutação, redefine a própria humanidade. O conhecimento, dizia ele, muda de pele, como um rio que muda de leito (Michel Serres, *Polegarzinha*, Lisboa: Relógio D'Água, 2013 [p. 19-20]; Le Tiers-Instruit, Paris: François Bourin, 1991 [p. 14]).

A história da educação é, portanto, a história da relação da humanidade com o próprio conhecimento — uma oscilação constante entre formação e informação, entre conservação e invenção, entre transmissão e transformação. Ela nasce no rito, passa pela palavra e chega à máquina — sempre com a mesma ambição: domar o tempo, garantir continuidade em meio à entropia, cultivar a possibilidade de futuro.

Em cada época, a educação traduziu o ethos de seu tempo:

- Na Antiguidade, formar significava ordenar a alma segundo o cosmos — educar era harmonizar razão, corpo e caráter, integrando o indivíduo à comunidade e ao logos que estrutura o mundo.
- Na Idade Média, aprender era ordenar o espírito — submeter a mente à hierarquia do ser e do saber.
- Na Modernidade, educar tornou-se socializar — inserir o sujeito numa maquinaria disciplinar que servia ao Estado, à fábrica e à nação. No século XXI, ainda tateamos o sentido de ensinar e aprender: talvez educar compote novos elementos como a navegação entre inteligências — humanas e artificiais —, o cultivar da atenção e da imaginação em meio à abundância informacional, e a reinvenção do próprio ato de conhecer num mundo que se reconfigura em tempo real. Veremos. Se a paideia grega formava a alma e o Estado moderno disciplinava o corpo, a era digital disputa a própria mente: sua atenção, sua memória, seu desejo.

Nesse contexto, a educação volta a ser o campo mais estratégico da cultura — não apenas por preparar para o trabalho, mas por definir o modo como o humano se orienta no mundo.

Da Paideia às múltiplas epistemes do aprender

A educação é uma invenção recorrente: cada civilização criou a sua forma própria de traduzir a experiência em saber, e o saber em formas de cocriar e habitar o mundo. Não há um único fio evolutivo, mas múltiplas genealogias do aprender — cada uma moldada por um tipo de racionalidade, um regime de autoridade e um imaginário do humano. O que hoje chamamos “educação” é apenas o capítulo mais recente dessa longa história de metamorfoses.

A Paideia Grega — formar o humano como cosmos

Grécia Antiga, educar era uma arte de proporção. A paideia, como descreveu Werner Jaeger, não visava apenas transmitir conhecimento, mas formar a alma na harmonia das formas (JAEGER, Werner. *Paideia: A Formação do Homem Grego*. Trad. Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 1995.) A educação

era o eixo simbólico que unia ética, estética e política: formar o cidadão significava ordenar o corpo (pela ginástica), a emoção (pela música) e o pensamento (pela filosofia). A verdade não era um dado, mas uma forma de vida — cultivada no diálogo e na deliberação. Assim, o aprender era um exercício público de humanidade, e o mestre, mais do que um transmissor, era um modelo de conduta e pensamento.

No coração da paideia estava a convicção de que o mundo podia ser educado — que o cosmos, o corpo e a cidade obedeciam à mesma geometria moral (VERNANT, Jean-Pierre. *As Origens do Pensamento Grego*. Trad. Ísis Borges B. da Fonseca. São Paulo: Difel, 1986). Essa herança ecoa até hoje sempre que falamos de “formação integral”, de “cidadania crítica” ou de “educação estética”: são ecos longínquos do ideal grego de medida e excelência.

O Medieval e as Artes Liberais — ordenar o espírito

Idade Média transformou o aprender em um caminho espiritual. Nos mosteiros e universidades nascentes, a educação era um exercício de ascese intelectual: treinar o espírito para compreender a ordem divina (LE GOFF, Jacques. *Os Intelectuais na Idade Média*. Trad. Maria Lúcia Machado. Lisboa: Gradiva, 1995).

O trivium (gramática, retórica e lógica) e o quadrivium (aritmética, geometria, música e astronomia) estruturavam não apenas o currículo, mas uma cosmologia — o mundo como texto legível (CURTIUS, Ernst Robert. *Literatura Europeia e Idade Média Latina*. Trad. Teodoro Cabral. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996). Cada disciplina era uma forma de reconduzir o múltiplo ao Uno.

O método da disputatio — a discussão racional de teses contraditórias — ensinava a pensar como quem ora: rigor e reverência fundidos num mesmo gesto (GILSON, Étienne. *A Filosofia na Idade Média*. Trad. Eduardo Brandão. Lisboa: Edições 70, 2002). A verdade não era propriedade individual, mas descoberta coletiva pela razão dialogante.

E, paradoxalmente, esse espírito de ordem abriu caminho à modernidade científica: ao exigir coerência e método, preparou a mente europeia para a observação e a dúvida.

O Islão Clássico — o saber como rede viva

Entre os séculos VIII e XIII, o mundo islâmico criou talvez a primeira infraestrutura global de conhecimento. As madrasas, bibliotecas e Casas da Sabedoria conectavam Bagdá, Córdoba, Damasco e Samarcanda numa rede transcontinental de manuscritos, tradutores e mestres (GAUCKLER, Paul; GIBB, H. A. R. *The Encyclopaedia of Islam*. Leiden: Brill, 1960).

O saber era visto como herança coletiva — transmitido por cadeias de autorização (ijazah) que combinavam rigor técnico e responsabilidade ética (MAKDISI, George. *The Rise of Colleges: Institutions of Learning in Islam and the West*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1981). Ali se consolidou a ideia de ciência como prática espiritual: estudar astronomia, medicina ou álgebra era contemplar os sinais de Deus no mundo (SARDAR, Ziauddin.

Science, Technology and Development in the Muslim World. London: Croom Helm, 1977). A tradução de Aristóteles, a álgebra de Al-Khwarizmi e a medicina de Avicena formaram a base da racionalidade moderna (RAGEP, F. Jamil; RAGEP, Sally P. *Islamic Science and the Making of the European Renaissance*. Cambridge, MA: MIT Press, 1996). Aprender era, pois, participar de uma comunidade de intérpretes, e não apenas acumular conteúdos.

A Índia e o Oriente — a educação como disciplina interior

Nas tradições indianas, o aprender nasce da convivência com o mestre (guru) e não da instrução formal (RADHAKRISHNAN, Sarvepalli. *Indian Philosophy*. London: George Allen & Unwin, 1923–1927).

O gurukula é, antes de tudo, uma forma de vida partilhada. O aluno aprende pela imersão: observa, repete, contempla. O conhecimento é inseparável da ética e da metafísica — quem aprende, transforma-se (ELIADE, Mircea. *Yoga: Imortalidade e Liberdade*. Trad. Rogério Fernandes. Lisboa: Edições 70, 1986). O dharma (ordem justa) e o sadhana (disciplina de longo curso) estruturam uma pedagogia baseada na transmutação interior. Essa linhagem sobrevive hoje nas pedagogias contemplativas, na valorização da atenção plena e nas abordagens integrativas do aprender, que combinam técnica e consciência (NARAYAN, Shyam. *Gurukula Traditions in Indian Education*. New Delhi: Concept Publishing, 2008).

A China Confuciana — educar para a harmonia social

China, a educação consolidou-se como mecanismo civilizacional de coesão. O exame imperial (keju) foi talvez o primeiro sistema meritocrático de larga escala da história: milhões de candidatos, ao longo de séculos, competindo por posições no serviço público (ELMAN, Benjamin A. *A Cultural History of Civil Examinations in Late Imperial China*. Berkeley: University of California Press, 2000).

O mérito substituiu o sangue como critério de autoridade — uma revolução silenciosa. A pedagogia confuciana valorizava a memorização e o comentário, mas não como repetição: tratava-se de internalizar o cânone até que a virtude se tornasse espontânea. O risco, contudo, era a cristalização — a

transformação do conhecimento em ritual (WEI-MING, Tu. *Confucian Thought: Selfhood as Creative Transformation*. Albany: SUNY Press, 1985).

Ainda assim, o keju criou uma cultura do estudo disciplinado que moldou o imaginário educativo de toda a Ásia oriental. 7.6. Os povos indígenas — o saber como relação Os povos indígenas — o saber como relação Hoje, os povos indígenas perfazem pouco mais de 6% da população mundial — centenas de milhões de pessoas, distribuídas por milhares de povos e línguas, em todos os continentes habitados.

E, apesar de minoritários em demografia, ocupam uma posição desproporcional na ecologia do planeta: os seus territórios coincidem, com frequência, com algumas das áreas mais intactas e biodiversas remanescentes, funcionando, na prática, como guardiões de porções decisivas do património vivo da Terra. É nesse cruzamento — entre conhecimento, território e continuidade da vida — que se revela a pertinência civilizacional do seu repertório educativo.

Em contraste com as tradições letradas, muitas culturas indígenas conceberam a educação como transmissão viva de experiência. O saber não estava num livro, mas no território, no corpo, na relação com os outros seres (INGOLD, Tim. *The Perception of the Environment: Essays on Livelihood, Dwelling and Skill*. London: Routledge, 2000).

Aprender era participar de uma ecologia simbólica: mito, a caça, o cultivo e o rito eram modos de pensar com o mundo, não sobre ele — modos de perceber, sentir e agir dentro de uma rede de significações e interdependências (BATESON, Gregory. *Steps to an Ecology of Mind*. Chicago: University of Chicago Press, 1972).

Em mundos tão distintos quanto o Ártico dos Inuit, onde a aprendizagem se confunde com uma educação da atenção — ler o gelo, ouvir o vento, discernir riscos —, ou as rotas oceânicas dos navegadores de Satawal, na Micronésia, onde o mar se torna legível por estrelas, ondas e correntes, aprender é tornar-se sensível ao real: adquirir uma competência que é simultaneamente técnica e ética, porque implica responder a um mundo que responde.

Os griots em muitas sociedades da África Ocidental, os pajés amazónicos, os mestres de canto, os navegadores, os curadores e os contadores de histórias são guardiões de uma pedagogia oral e performativa.

E essa pedagogia assume gramáticas específicas: no norte da Europa, entre os Sámi, o saber amadurece na mobilidade sazonal e no acompanhamento do rebanho, como arte de decisão situada; no Japão, entre os Ainu, preserva-se e renova-se em narrativas e cantos, onde a verdade não é apenas proposição, mas continuidade viva da palavra; nas Cordilheiras das Filipinas, entre os Ifugao, a paisagem cultivada — os terraços e seus ciclos — funciona como arquivo

pedagógico intergeracional; e, no sul da África, entre os Ju|’hoansi, a aprendizagem entranha-se no cotidiano, na partilha e na participação progressiva — tornando visível, por contraste com a escolarização formal, que educar é também regular tempos, legitimidades e critérios de vida competente.

Aqui, o aprender é inseparável do viver; a escola é a comunidade; o currículo, o ciclo de rituais e atividades ao longo da vida (BCcampus. *Indigenous Epistemologies and Pedagogies: Pulling Together: A Guide for Curriculum Developers*. Vancouver: BCcampus, 2018).

Em muitos casos, a cosmologia não é um “tema” ensinado — é a própria gramática que torna o mundo aprendível: uma ontologia prática onde humanos, lugares, animais, espíritos, nomes e ciclos compõem um mesmo tecido de responsabilidade.

Essas matrizes — marginalizadas pela modernidade — ressurgem hoje nas pedagogias regenerativas e nas epistemologias indígenas, que reivindicam o direito à pluralidade de saberes e à reintegração do humano nos sistemas vivos.

Essas abordagens contemporâneas compreendem o aprender não como acumulação de informação, mas como processo de relação e corresponsabilidade, onde conhecimento, território e linguagem se entrelaçam — e onde a educação da atenção se coloca em favor de outras modalidades de vínculo com o real, e não apenas consumo do mundo.

Ao percorrermos essas múltiplas epistemes do aprender, percebemos que a educação nunca foi apenas um mecanismo de transmissão, mas uma tecnologia civilizacional de tradução entre mundos — entre o visível e o invisível, o técnico e o simbólico, o indivíduo e o coletivo. Cada civilização inventou uma pedagogia correspondente ao seu modo de habitar o tempo.

Hoje, porém, esse mosaico volta a interpelar-nos sob uma pressão inédita: não apenas porque a escola perde o monopólio do conhecimento, mas porque a própria experiência de aprender se encontra em mutação. Entre forma e fluxo, estabilidade e metamorfose, a educação parece novamente chamada a reinventar a sua gramática — a traduzir o humano num tempo em que o “aprender” se distribui entre organismos, máquinas e ecossistemas.

É aqui que as epistemologias indígenas deixam de ser apenas “passado” e passam a operar como lente crítica para o presente. O digital-inteligente, com a proliferação de sistemas de recomendação, modelos generativos e agentes cognitivos que mediam percepções, escolhas e rotinas de estudo, não transforma apenas o acesso ao saber: transforma o regime de atenção, o modo como discernimos relevância, o que consideramos autoria, e a própria textura do real.

A crise educativa torna-se, neste ponto, também uma crise epistêmica da atenção: quando a aprendizagem se aproxima do consumo contínuo de

estímulos, perde-se a capacidade de sedimentar experiência — e, com ela, a capacidade de formar juízo. Por isso, o desafio que se anuncia é reimaginar o lugar do conhecimento numa civilização em transição, mais do que inovar métodos.

O que se seguirá neste relatório parte de uma formulação quase programática: se entramos num regime de co-cognição homem-máquina, então a educação terá de definir quais capacidades devem permanecer centrais e cultivadas (discernimento, responsabilidade, imaginação ética, presença e atenção profunda), quais podem ser ampliadas com segurança por agentes técnicos (síntese, simulação, tutoria adaptativa), e quais devem ser protegidas da captura algorítmica (autonomia intelectual, pluralidade epistêmica, vínculo com o mundo vivido).

É nesse horizonte — entre o que se desfaz e o que ainda não ganhou forma — que se torna necessário situar onde estamos e porque precisamos de outra grande virada.

Onde estamos e porque precisamos de outra grande virada

A educação encontra-se num entretempo civilizacional. Entre a erosão do modelo escolar-industrial e a ascensão do digital-inteligente, não muda apenas a infraestrutura do ensino: muda o próprio regime cognitivo em que aprender se torna possível. A proliferação de plataformas, recomendadores, modelos generativos e agentes cognitivos reconfigura a atenção, o juízo de relevância, a autoria e a sedimentação da experiência.

Já não é inteiramente moderna — pois o paradigma industrial que a moldou começa a esgotar-se —, mas ainda não é plenamente digital-inteligente. O que se esgota não é apenas uma forma institucional, mas uma certa ideia de aprendizagem: linear, cumulativa, baseada em escassez de informação e em estabilidade de papéis.

O que emerge ainda não tem nome, mas já tem efeitos: abundância informacional, crise de atenção, mediações algorítmicas e coautoria homem-máquina. Entre o que se desagrega e o que desponta, forma-se um híbrido instável: uma universidade humboldtiana parcialmente capturada pelo managerialismo, uma escola de massa que ainda repousa sobre a ossatura prussiana e industrial, e contraculturas pedagógicas — de Dewey a Freire — inspiradoras de transformações, mas que convivem em tensão com aspetos mais conservadores dos sistemas educacionais.

Esse entrelugar, tenso e fértil, talvez seja o verdadeiro campo de reinvenção: nem o fim da escola, nem o começo de algo definido, mas o processo de mutação das suas formas e funções. Vivemos a transição do paradigma

industrial para o cognitivo-digital, em que a energia e o trabalho cedem lugar à informação, à atenção e à inteligência partilhada.

A revolução digital — e, mais recentemente, o advento da inteligência artificial generativa e dos agentes autónomos — desloca o centro de gravidade da aprendizagem: já não basta reproduzir o que se sabe; é preciso pensar com as máquinas sem pensar como elas. Como observa Bernard Stiegler, a técnica tornou-se uma “proletarização da mente” — prolonga as funções do espírito, mas também as captura (STIEGLER, Bernard. *La Société Automatique*: 1.

L’Avenir du Travail. Paris: Fayard, 2015). A educação enfrenta, assim, uma ambiguidade essencial: expandir a inteligência humana sem abdicar da sua autonomia reflexiva. Neste cenário de transição, a educação permanece como um dos poucos espaços capazes de operar recomposição em meio à fragmentação.

Num mundo em que o conhecimento se dispersa por redes e plataformas, e onde a atenção se dissolve em estímulos descontínuos, a escola, a universidade e as novas comunidades de aprendizagem tornam-se laboratórios de re-integração — lugares onde ainda é possível articular o disperso, ligar escalas e restituir continuidade ao tempo e à vida.

Se a era industrial organizava-se pela fábrica e a era digital pela rede, talvez a era que desponta comece a ser estruturada pela aprendizagem como ato de reatar o que foi separado — mente e corpo, técnica e ética, indivíduo e coletividade, humano e planeta. Neste limiar entre paradigmas, a educação parece ocupar um lugar singular: nem remanescente do passado, nem plenamente apta a reconfigurar o futuro.

O seu papel passa a ser o de interrogar as condições da própria aprendizagem numa época em mutação profunda, e já não apenas o de reproduzir um modelo civilizacional. Mais do que adaptar-se a tecnologias emergentes, trata-se de compreender o que está realmente em jogo quando a inteligência, a comunicação e o próprio pensar passam a ser mediados por sistemas técnicos cada vez mais autónomos.

A educação, nesse sentido, torna-se um espaço de inquirição e de mediação — um campo de experimentação onde sociedade, tecnologia e consciência se reconfiguram mutuamente.

Entre a aceleração e o esgotamento, a abundância informacional e a escassez de atenção, a escola e a universidade permanecem como dispositivos de continuidade — lugares onde o conhecimento ainda pode ser trabalhado, desacelerado, partilhado e posto em perspetiva.

Ao mesmo tempo, novos ecossistemas de aprendizagem distribuída — comunidades digitais, redes de prática, laboratórios vivos — ensaiam outras

formas de aprender, mais relacionais, abertas e interdependentes. Entre estes pólos, a educação oscila entre conservar e reinventar, entre a necessidade de estabilidade e a urgência de transformação.

Não é claro ainda qual forma prevalecerá — ou se o futuro da educação se organizará em torno de instituições, redes, agentes ou experiências híbridas. Talvez estejamos a assistir não à substituição de um modelo por outro, mas a uma recomposição plural, em que várias arquiteturas cognitivas e simbólicas coexistem, disputam e se influenciam mutuamente.

A incerteza, aqui, não é um obstáculo, mas um sinal de vitalidade de um sistema que se reconfigura. Neste cenário, a educação permanece uma das poucas esferas capazes de articular fragmentos, de criar continuidade em meio à dispersão e de tecer sentido num mundo saturado de estímulos.

Mais do que preparar para o futuro, talvez o seu papel seja sustentar o espaço onde o futuro pode ser pensado — onde novas relações entre saber, tecnologia e vida possam ser imaginadas antes de serem implementadas. Assim, a educação torna-se um laboratório de possibilidades, um campo de antecipação reflexiva — o lugar onde a humanidade ensaia, mais uma vez, o que deseja tornar-se.

É a partir dessa consciência de entretempo — entre o que se desfaz e o que ainda não ganhou forma — que se inicia o exercício de *foresight* que se segue: identificar as forças de mudança, as tensões e as possibilidades que moldam os múltiplos futuros possíveis da educação.

Mais do que prever, trata-se de mapear o movimento, compreender as linhas de transformação que atravessam o presente e abrir o campo de imaginação para aquilo que, embora ainda invisível, já começou a emergir.

— Chico Araújo é Antropólogo, Futurista e cofundador do *The Long Game*.

A Crise da Educação no contexto Horizontes da Educação 2050

No contexto do Horizontes da Educação 2050, o diagnóstico da crise da educação não serviu apenas como ponto de partida retórico. Funcionou como instrumento metodológico activo — uma lente de leitura que permitiu ao projeto ir além das superfícies visíveis do sistema educativo e identificar as fracturas estruturais que moldam, de forma muitas vezes silenciosa, o que é possível ensinar, aprender e imaginar.

Ao nomear com precisão as várias dimensões da crise — tecnológica, docente, epistémica, de propósito —, o projeto criou as condições para que os futuros construídos ao longo do processo não fossem apenas

especulativos, mas genuinamente fundamentados na realidade do presente. O diagnóstico profundo tornou-se, assim, o solo fértil sobre o qual a imaginação estratégica pôde operar com rigor e responsabilidade, evitando tanto o optimismo ingénuo como o determinismo paralisante.

É nessa tensão produtiva entre a lucidez crítica e a abertura ao possível que o Horizontes da Educação 2050 encontrou a sua orientação mais funda: a de que compreender as crises não é render-se a elas, mas identificar, precisamente nas suas linhas de fractura, os portais por onde novos futuros podem emergir.