

# O desafio que se impõe: que currículo para o século XXI?

Maria José Silvestre  
mariajosesg.silvestre@gmail.com  
Centro de Investigação em Educação e Psicologia - Universidade de Évora

**Resumo:** Este texto apresenta o resultado de um estudo analítico de tipo ensaio reflexivo, que inclui a análise da legislação relativa ao governo das escolas e ao currículo escolar em Portugal e, seguidamente, o estudo de revisão de literatura.

Abordamos a temática geral das políticas e reformas educativas em Portugal nos últimos 30 anos, incidindo a análise em dois domínios: o domínio da filosofia subjacente aos normativos legais que têm regulado a vida das escolas e o domínio do currículo. Apresentamos, ainda, a perspetiva de alguns autores relativamente à escola atual, nesta era global da comunicação célere e do conhecimento em constante mutação.

Foram estabelecidos dois objetivos investigativos: (i) Verificar as linhas de política educativa, consubstanciadas na legislação portuguesa, nas três últimas décadas; (ii) Identificar as linhas de força de uma proposta de revisão curricular para a escola do século XXI.

No atual contexto de globalização e de inovações tecnológicas em ritmo constante e acelerado, associadas às problemáticas ambientais, ao consumismo, às mudanças que se reconstroem a cada segundo por via das redes sociais e dos meios de comunicação social e da Internet, surgem novos valores culturais, sociais e económicos. A escola e a educação tornam-se indispensáveis. O desafio maior da educação de hoje parece ser o encontrar de caminhos capazes de preparar os cidadãos para os desafios da sociedade da informação, do conhecimento e da criatividade.

**Palavras-chave:** educação; currículo; século XXI

## **The needed challenge: what curriculum for the twenty-first century?**

**Abstract:** This paper presents the results of an analytical study. The reflective essay includes the analysis of legislation on the governance of schools and the school curriculum in Portugal, and then the study of literature review.

We reflect on the general theme of political and educational reforms in Portugal in the last 30 years, focusing the analysis on the philosophy of legal norms that have governed the life of

schools and the current school curriculum, in this time of rapid global communication and constantly changing knowledge.

Investigative goals were established: (i) Reflect on the lines of educational policy, molded in national legislation, in the last three decades; (ii) Identify the main lines of a proposal for curriculum revision to school twenty-first century.

In the current context of globalization and technological innovation, environmental issues, consumerism, changes that are reconstructed every second via social networks and media and Internet media, there are new cultural, social and economic values. School and education becomes indispensable. The biggest educational challenge seems to be finding the ways able to prepare citizens for the challenges of the information society, knowledge and creativity.

**Keywords:** education; curriculum; XXI century.

## **Introdução**

*Vivemos governados por um excesso de estímulos, amplificados por uma sociedade que encontra na permanente exposição a melhor forma de se esconder, isto é, de não se pensar. (...) Precisa-se, neste “tempo detergente”, de um pacto de silêncio, de uma pausa que permita ver para além da poeira dos dias que correm. Pensar exige tranquilidade, persistência, seriedade, exigência, método, ciência.*

Nóvoa, *Evidentemente – Histórias da Educação*

Num texto redigido com o intuito de pensar historicamente a educação em Portugal, Nóvoa (2005) apresenta “uma passagem fugaz sobre 200 anos de vida portuguesa” (p.8), ou seja, as principais marcas do ensino e da educação nos séculos XIX e XX. A leitura desta obra de Nóvoa foi o mote para a escrita deste texto, que tem por objetivo maior refletir sobre o currículo desejável para a escola do século XXI.

Em quarenta anos de democracia, Portugal concretizou uma espécie de *revolução escolar*, se compararmos as estatísticas sobre o nível de alfabetização, a conclusão da escolaridade obrigatória ou o nível de licenciados e de licenciadas. Talvez não tenha consumado a mesma *revolução*, se analisarmos as questões maiores da educação, da literacia e da cidadania: basta, para o confirmar, olharmos para os níveis crescentes da abstenção em situações de eleições políticas ou verificarmos o uso (tantas vezes arriscado) de uma ferramenta educativa e comunicacional altamente banalizada, como é a Internet.

De facto, voltamos a Nóvoa (2005) e à sua obra, na qual o autor lembra que

*no final do século XX, o país parece tão confuso, e perturbado, como no final do século XIX. A sociedade portuguesa está ciente do caminho percorrido nos últimos trinta anos,*

*mas os indicadores explicam que é cada vez maior a distância que nos separa dos restantes países europeus. (p. 76)*

O presente texto, escrito em 2015, propõe-se abordar a temática geral das políticas e reformas educativas em Portugal nos últimos 30 anos, incidindo a análise em dois domínios: a filosofia subjacente à legislação que tem regulado a vida das escolas e o currículo desejável para o presente século, nesta era global da informação – um tempo em célere mudança a vários níveis, que obriga a reestruturar as formas de ser e de estar, quer da humanidade, quer dos indivíduos, o que também obriga as organizações a pensarem o seu futuro.

Para Rodrigues (2012) são dois os desafios maiores das escolas, neste início de século: garantir que todos jovens a frequentem, cumprindo a escolaridade obrigatória, atualmente de 12 anos, e assegurar o acesso a uma educação qualidade. Porém, importa questionar até que ponto a escola atual estará preparada para apetrechar os cidadãos (jovens e adultos) com as competências indispensáveis, quer para o agir cívico responsável de hoje e de amanhã, quer para o desenvolvimento do país. Silva (2012) sublinha que

*uma análise mais aguçada acerca das primeiras décadas do século XXI revelou uma crise no ser humano, visto que ele necessitou de renunciar aos antigos modos de subsistência, habilidades, expectativas profissionais, projetos familiares, valores e instituições tradicionais (Silva, 2012, p. 12)*

Nesta era da informação, regista-se a valorização da criatividade e do conhecimento do ser humano. A sociedade exige indivíduos com competências complexas, com capacidades tais como o trabalho em equipa e o aprender a aprender, flexíveis e com a capacidade de se adaptar a novas e inesperadas situações.

### **Questões e objetivos do estudo**

No atual contexto de globalização e inovações tecnológicas em ritmo acelerado, associadas às problemáticas ambientais, ao consumismo e às mudanças que se reconstróem a cada segundo, por via das redes sociais e dos meios de comunicação social e da Internet, surgem novos valores culturais, sociais e económicos. A escola e a educação tornam-se, assim, indispensáveis.

Desta forma, constitui propósito deste texto a produção de conhecimento científico atualizado sobre a evolução das linhas de política educativa nas últimas décadas, bem como o apuramento das propostas de currículo escolar fundamental, que a globalização e a sociedade da informação e do conhecimento impõem. A relevância da investigação

levada a cabo prende-se com a atualidade da temática no seio da comunidade educativa, em geral, e dos atores escolares e educativos em particular.

A partir da análise cruzada das informações explícitas e implícitas provenientes de diversas fontes – bibliografia de referência e normativos legais que têm suportado o agir das escolas públicas dos ensinos básico e secundário, em Portugal – procurámos resposta para a questão central do estudo: *Qual deve ser o currículo desejável para a escola do século XXI?*

Com vista ao desenrolar da investigação, foram estabelecidos os seguintes objetivos investigativos: (i) Verificar as linhas de política educativa, consubstanciadas na legislação portuguesa, nas três últimas décadas; (ii) Identificar as linhas de força de uma proposta de revisão curricular para a escola do século XXI.

## **Método**

Este artigo apresenta o resultado de um estudo analítico de tipo ensaio reflexivo, que inclui a análise da legislação relativa ao governo das escolas e ao currículo escolar, nas últimas décadas em Portugal e, seguidamente, o estudo de revisão de literatura em base de dados, livros e investigações. À seleção dos artigos estiveram subjacentes a sua pertinência relativamente ao tema central da pesquisa e a sua atualidade temporal.

Centrando-nos no paradigma interpretativista, levámos a cabo uma abordagem predominantemente qualitativa, por considerarmos que seria esta a que melhor responderia aos objetivos da investigação. Analisámos um largo número de informações complexas e pormenorizadas, que teve por base a análise discursiva.

## **As políticas educativas num percurso legislativo**

O facto de o nível de educação das populações ter efeitos económicos diretos, a médio e longo prazo, recolhe um consenso alargado. Não será, pois, de estranhar que a escola tenda a ser vista como uma “empresa” que organiza os seus recursos educacionais na tentativa de produzir recursos humanos que atendam às necessidades da sociedade atual (e futura), conferindo à educação uma função utilitária. Correlaciona-se a educação ao bem-estar, à prosperidade e ao serviço dos interesses individuais e coletivos.

Desta forma, percebe-se uma certa lógica mercantil que subjaz às orientações de macropolítica mais recentes: os estudos devem ser orientados tendo em vista a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades e competências, cuja finalidade última é a dimensão económica, inferida na retórica discursiva dos documentos oficiais e evidente em medidas concretas de política educativa da escola pública, tais como o Programa Novas Oportunidades, a “Escola a tempo inteiro”, o “Plano Tecnológico da Educação”, o “Projeto Piloto de Ensino Vocacional”, a “Agenda Portugal Digital” ou as medidas inseridas “no âmbito da promoção do sucesso escolar, autonomia pedagógica e organizativa da escola”<sup>i</sup>, as quais apontam para a finalidade de “criar as condições necessárias, disponibilizando ofertas curriculares complementares que permitam a todos os alunos colmatar dificuldades de aprendizagem”<sup>ii</sup>. A competitividade do país, o bem-estar das gerações vindouras, as hipóteses de crescimento nacional, local e pessoal passam, indubitavelmente, pela valorização do capital humano, logo, pelo aumento da escolaridade e pela melhoria da qualidade do sucesso escolar e educativo.

Virado para um futuro próximo, o recentemente publicado estudo do Conselho Nacional de Educação (CNE), denominado *O Estado da Educação 2014*, apresenta os cinco grandes desafios da Educação em Portugal, a médio e longo prazos, os quais vão desde o *responder aos efeitos da queda da natalidade até ao ajustamento das qualificações à estratégia de desenvolvimento do país*, passando pela *necessidade de baixar as taxas de retenção e desistência escolar*, conseguir o *rejuvenescimento da classe docente* e proceder a uma *definição de currículos, em contexto de mudança social e cultural*.

Já na transição do século XX para o atual Nóvoa (1999) defendia que a modernização do sistema educativo deveria passar pela descentralização e pelo investimento das escolas como lugares de formação e espaços de autonomia pedagógica, curricular e profissional. Tal implica um esforço de compreensão do papel dos estabelecimentos de educação e ensino como *organizações*, as quais têm forçosamente de adquirir a agilidade e flexibilidade incompatíveis com a inércia burocrática e administrativa que as tem caracterizado.

A partir da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), em 1986 (Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro), o papel educador do Estado tem sido preponderante, sendo consensual a conceção da escola como um bem público, da qual a sociedade espera a capacidade de assegurar a igualdade de oportunidades numa escola para todos. Organizadas de forma centralizada, num modelo de regulação burocrático-profissional

(Barroso, 2005), onde a tomada de decisões e a organização do ensino estão concentradas no ministério, às escolas resta o papel de serviço local do Estado, sendo os professores (simples) agentes educativos (Dias, 2003; Silva, 2006; Santos, 2007). Contudo, entre o decretado e a efetiva implementação das diretrizes existe um longo caminho a percorrer (Sarmiento, 2000), até porque as orientações de política educativa, definidas a nível macro, afetam o funcionamento, as características, as ideologias e as lógicas de ação dos atores no terreno e na escola-organização (Maroy, 2006). As políticas educativas não podem ser lidas de forma descontextualizada, isto é, isoladas dos contextos históricos em que ocorrem e dos debates públicos a que dão lugar (Afonso, 2001), tal como demonstra, por exemplo, a ênfase dos *rankings* das escolas, por parte da comunicação social.

Com vista a uma tentativa de clarificação dos conceitos centrais deste texto (‘escola’, ‘reforma’ e ‘currículo’), começámos por verificar a transversalidade dos conceitos-chave presentes na legislação que tem regulado a atuação das escolas e dos agentes educativos.

Da análise de conteúdo dos textos legais resulta a constatação de que os conceitos fundadores constantes da LBSE são os conceitos de “desenvolvimento” e de “sucesso escolar e educativo”.

A análise discursiva da versão atual da LBSE fez emergir a ênfase discursiva e a valorização dos seguintes conceitos: *desenvolvimento e pleno aproveitamento das capacidades dos alunos; necessidade de uma constante atualização de conhecimentos; promoção do sucesso escolar e educativo de todos; inovação*. Defende-se que a “organização curricular da educação escolar terá em conta a promoção de uma equilibrada harmonia (...) entre os níveis de desenvolvimento físico e motor, cognitivo, afectivo, estético, social e moral dos alunos” (Art.º 50.º, n.º 1), a leitura do número 5 desse artigo permite inferir *a subordinação da dimensão regional e local do currículo ao setor económico*, sendo condicionada “pelas condições sócio-económicas e pelas necessidades em pessoal qualificado”.

O Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro, estabelece o “regime jurídico da autonomia da escola e aplica-se às escolas dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e às do ensino secundário” (*Ibidem*, Preâmbulo). Coloca o enfoque nos “projectos educativos e culturais”, “autonomia cultural (...) e animação sócio-educativa” (*Ibidem*). Neste diploma legal, a ênfase é colocada na articulação com a comunidade, nomeadamente com as associações culturais. A análise do contexto temporal desfaz alguma eventual estranheza, já o referido decreto-lei se segue à experiência pedagógica da *Escola Cultural*.

Esta grande importância da dimensão cultural da escola coloca-a como motor de desenvolvimento cultural da comunidade envolvente. Surge a preocupação com o estabelecimento de *requisitos mínimos de aprendizagem*, refletindo, assim, a preocupação da escola de massas em assegurar simultaneamente a universalidade da educação e as aprendizagens basilares. É neste contexto que surgem iniciativas como o *Programa de Educação Para Todos – PEPT 2000*, que tem como finalidade promover a educação para todos, num horizonte colocado, então, na viragem do século.

A partir deste período introduzem-se em Portugal medidas educativas que induziram na organização e na gestão escolares o início da prestação de contas (Barroso, 2005), em estreita articulação com a preocupação com o sucesso escolar.

A publicação do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, surge “numa lógica de ordenamento do território, de descentralização e de desenvolvimento económico, social e cultural sustentado e equilibrado” (Preâmbulo). Reforçando a função social da escola, coloca-a no “centro das políticas educativas” já que tem “de construir a sua autonomia a partir da comunidade em que se insere, dos seus problemas e potencialidades, contando com uma nova atitude da administração central, regional e local, que possibilite uma melhor resposta aos desafios da mudança” (Preâmbulo).

Decorrida uma década, o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, reforça explicitamente o papel social da educação e a dimensão da prestação de contas organizacional ao apresentar a escola-organização como

*estabelecimentos aos quais está confiada uma missão de serviço público, que consiste em dotar todos e cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar -se activamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do País. (Preâmbulo)*

Impulsionando a agregação de agrupamentos de escolas, o Decreto-Lei n.º 75/2008 defende ser “indispensável promover a abertura das escolas ao exterior e a sua integração nas comunidades locais” (Preâmbulo), bem como “promover o sucesso e prevenir o abandono escolar dos alunos e desenvolver a qualidade do serviço público de educação, em geral, e das aprendizagens e dos resultados escolares, em particular” (alínea a) do Art.º 4.º).

As políticas educativas foram-se sucedendo, ao longo das últimas três décadas, e as reformas curriculares espelham diferentes conceções sobre o currículo escolar. A par do discurso político-legal de *autonomia, prestação de contas e promoção do sucesso escolar*

*e educativo*, percorre a legislação um conjunto de conceitos igualmente relevantes, do domínio do currículo.

Numa primeira fase, assiste-se ao alargamento do currículo nacional, com a introdução de áreas curriculares não disciplinares (Formação Cívica, Área de Projeto e Estudo Acompanhado) e a atribuição de grande relevância às dimensões locais e regionais do currículo. Com a publicação do Despacho n.º 9590/99, de 14 de maio, é implementada a ‘Gestão flexível do Ensino Básico’, surgida no ano letivo de 1997/98, após uma reflexão participada “sobre os currículos do ensino básico, debate alargado que mobilizou as escolas no decurso do ano lectivo de 1996-97” (Preâmbulo).

Servindo os objetivos centrais de “promover uma mudança gradual nas práticas de gestão curricular nas escolas do ensino básico” (*Ibidem*) e de “assegurar que todos os alunos aprendam mais e de um modo mais significativo” (*Ibidem*), o projeto de gestão flexível do currículo e os seus documentos norteadores surgem, na história da educação portuguesa, como um período que consideramos ter sido de democracia participada e o de maior grau de autonomia (pedagógica, apenas) das escolas. Emergem da legislação os conceitos-chave de *gestão (flexível) do currículo/curricular, mudança, componentes locais e regionais do currículo, mais e melhores aprendizagens, competências elementares, (desenvolvimento de) competências nucleares*, reiterados no Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro, que estabelece os princípios orientadores do currículo do ensino básico: “o conjunto de aprendizagens e competências, integrando os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores, a desenvolver pelos alunos” (Preâmbulo).

Numa segunda fase, iniciada com a publicação do Decreto-Lei n.º 94/2011 de 3 de agosto a que o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, deu continuidade, assistimos a um discurso político-legislativo que enfatiza “a promoção do sucesso escolar, a redução da dispersão curricular nos 2.º e 3.º ciclos, o reforço da aprendizagem em disciplinas estruturantes, como a Língua Portuguesa e a Matemática” (Decreto-Lei n.º 139/2012, Preâmbulo). Com a publicação deste diploma legal, procede-se a uma revisão mais profunda da estrutura curricular, identificando as *disciplinas estruturantes*, flexibilizando a organização das atividades letivas e a abertura de *disciplinas de oferta (complementar) de escola*. Introduce, ainda, no 2.º ciclo o apoio diário ao estudo e as metas curriculares nos ensinos básico e secundário, sinal inequívoco de uma acentuada preocupação com os resultados escolares. Assiste-se a uma subalternização das áreas curriculares e disciplinas subtraídas ao currículo (composto pelas *disciplinas estruturantes*), para as quais as escolas têm autonomia para oferecerem como atividades de complemento



curricular, “valorizando a participação dos alunos em ações de formação cultural e de educação artística, de educação física e de desporto escolar, de educação para a cidadania, de inserção e de participação na vida comunitária” (Art.º 20.º, n.º 6).

O Despacho Normativo n.º 13/2014, de 15 de setembro, enfatiza duas linhas de política educativa: por um lado, *a definição de medidas que se consideram capazes de assegurar a melhoria da qualidade do ensino* (através da aferição do grau de cumprimento das *metas curriculares* e da adoção de medidas capazes de conduzir à superação das dificuldades dos alunos, tal como o prolongamento do ano escolar, no 4.º e 6.º anos de escolaridade, com vista à realização de novas provas de avaliação sumativa externa); por outro lado, *a aposta na reorientação do percurso escolar dos alunos que evidenciem algum tipo de desajustamento ao ensino regular e de insucesso* (“nomeadamente percursos curriculares alternativos, programas integrados de educação e formação, cursos de educação e formação ou cursos vocacionais” – Art.º 24.º).

## **Desafios de uma escola curricularmente inteligente**

Em 1998, o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI apresentava um título sugestivo: *Educação – Um tesouro a descobrir*. Das 288 páginas do Relatório talvez as mais conhecidas e alvo de reflexão sejam as concernentes ao Capítulo 4, “Os quatro pilares da educação”: *Aprender a conhecer; Aprender a fazer; Aprender a viver juntos, a prender a viver com os outros; Aprender a ser*. Contudo, para a temática que nos ocupa neste texto surge como de grande pertinência o Capítulo 8, “Opções educativas: o papel do político”.

De facto, partindo da tese da necessidade generalizada da educação – já que “todos esperam (...) algo da educação. Pais, adultos trabalhadores ou desempregados, empresas, coletividades locais, governos e, evidentemente, crianças e jovens alunos, todos põem a esperança nela” (Delors et al., 1998, p. 168) – o Relatório sublinha que

*as opções educativas implicam (...) a sociedade no seu conjunto e exigem a abertura de um debate democrático, não só sobre os meios, mas também sobre as finalidades da educação. Os princípios apresentados neste relatório devem entrar nesse debate e nenhum dos elementos fundamentais do conhecimento — aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser, aprender a viver juntos — devem ser negligenciados, para bem de todos. (p. 170)*

Mais importante ainda é o conjunto de alertas para que este capítulo desperta a atenção do leitor: não apenas a necessidade de “desencadear um dispositivo de avaliação objetivo

e público, de modo a apreender a situação do sistema educativo, assim como o seu impacto no resto da sociedade (*Ibidem*, p 171), mas também a necessidade de envolver todos os atores sociais na tomada de decisões quanto ao rumo da educação em cada sistema educativo e, ainda, a necessidade de descentralização das políticas educativas.

Ora parece-nos que, no caso do sistema educativo português, o rumo das reformas políticas seguiu, *grosso modo*, os princípios atrás enunciados, à exceção da inexistência de qualquer forma de avaliação objetiva e alargada a todos os setores da sociedade, sobre a reforma anterior. Tal ocorreu, por exemplo, com a reforma da “reorganização curricular” de 2012, em pleno período de crise política, sendo que então o Estado não acautelou o princípio de que “a educação não é apenas uma despesa social, mas também um investimento económico e político, gerador de benefícios a longo prazo” (*Ibidem*, p.180) e não seguiu a recomendação de proteger o investimento educativo sobretudo em períodos de crise, condição *sine qua non* para o desenvolvimento económico e social a longo prazo (*Ibidem*, p. 180).

Encontramos em Morin (2002) não apenas profundas reflexões sobre a educação, mas uma proposta de currículo universal, atual e futuro. Os sete saberes indispensáveis para o agir cívico de cidadão consciente no mundo globalizado e do conhecimento são: *o conhecimento* (a reflexão sobre como se chega ao conhecimento, que não pode ser exclusiva dos filósofos e deve iniciar-se cedo nos sistemas educativos); *o conhecimento pertinente* (que apenas se pode alcançar através da interligação de saberes ou interdisciplinaridade, pois toda a realidade é multidimensional, e da contextualização); *a identidade humana* (o relacionamento entre indivíduo-sociedade-espécie, a complexidade humana que pode ser compreendida através das artes); *a compreensão humana* (ensinar a compreender os outros); *a incerteza* (analisando retroativamente a História, pode ensinar-se a ecologia da ação); *a condição planetária* (a construção da consciência da degradação da vida planetária e das ameaças nuclear e ecológica); *a antropológico-ética* (a relação indivíduo-sociedade, a construção do indivíduo solidário e responsável).

Coutinho e Lisbôa (2011) chamam a atenção para a necessidade de adequação da educação ao atual paradigma social emergente, cujo contexto é um mundo desterritorializado,

*onde não existem barreiras de tempo e de espaço para que as pessoas se comuniquem. Uma nova era que oferece múltiplas possibilidades de aprender, em que o espaço físico da escola, tão proeminente em outras décadas, deixa de ser o local exclusivo para a construção do conhecimento e preparação do cidadão para a vida activa. (p.5)*

De facto, ultrapassado que está o paradigma da sociedade da informação e do conhecimento (Castells, 2002; Hargreaves, 2003) ou sociedade da aprendizagem (Pozo, 2004), parece estarmos já num paradigma que poderíamos denominar de sociedade da (auto)aprendizagem, da flexibilidade e da criatividade: a era transformacional. Espera-se da educação e dos sistemas de ensino a capacidade de desenvolver nos alunos as competências pró-ativas que os conduzam no interesse pela descoberta e pela auto-aprendizagem constante; que os tornem inovadores, criativos, empreendedores e flexíveis.

A página *online* da Comissão Nacional da UNESCO (*United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization*) apresenta como objetivo nuclear para a Educação a concretização do direito, equidade e acesso a uma educação de qualidade para todas e todos, nas suas modalidades formal e não-formal, capaz de desenvolver conhecimentos e competências em áreas como: *a educação para o desenvolvimento sustentável, a saúde, o desporto e antidopagem, os direitos humanos e a igualdade de género; a educação para a liberdade de expressão, de imprensa e de informação; a educação para a proteção do património e a criatividade; a educação para aprender a viver juntos, o diálogo intercultural, a democracia, a cidadania global e a construção da paz; a educação para a construção de sociedades do conhecimento, com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e através das TIC.*

De facto, parece-nos válido este elencar de áreas de conhecimento e competências fundamentais para a educação atual. É evidente que, de uma forma geral, se pode considerar que o sistema educativo português tem contemplado a maior parte delas. Mas não é menos certo que, nos últimos anos, o currículo português obrigatório tem andado em contraciclo com as evidências deste laboratório internacional de ideias que é a UNESCO e com as tendências que os estudos recentes têm revelado.

Importa, pois, pensar a médio prazo e “refletir sobre os cenários e os desafios prováveis que se colocarão à sociedade portuguesa e, em função deles, identificar as grandes opções quanto ao desenvolvimento do sistema educativo” (CNE, p. 8); ou seja: pensar o currículo futuro a partir do cruzamento de interligações entre a economia e a educação, num horizonte de algumas dezenas de anos.

## **Considerações finais**

Uma das linhas de força das políticas educativas, em Portugal, que teve início com a publicação da LBSE e se manteve ao longo das últimas três décadas, reflete a conceção da educação como bem público e fator de desenvolvimento económico.

Neste início de século, deparamo-nos com a verdade inquestionável de que o tempo presente é um tempo de mudança, um tempo em permanente mudança. Os alunos mudaram, a sociedade está em mudança, o mercado de trabalho também mudou. Assim, parece lícito considerar que é legítima e premente a mudança na educação, a mudança da educação.

A incerteza, em todos os aspetos da vida humana, desde a política à economia, passando pela ciência, parece ser a marca dos atuais tempos. A educação no século XXI terá de encontrar, cremos, o equilíbrio entre dois objetivos nucleares: preparar os cidadãos (jovens e os adultos) para o mundo globalizado, complexo, em mudança e competitivo, e apetrechá-los com as competências humanistas, cívicas e ecológicas indispensáveis para os equilíbrios sociais, nacionais e transnacionais.

A escola de hoje, neste início de século, continua, *grosso modo*, a reproduzir o modelo escolar dos séculos XIX e XX: professores e alunos confinados num espaço e num tempo rígidos, enfoque na transmissão do saber (mais do que na receção ou coprodução do conhecimento), recursos pedagógicos e didáticos onde já entraram os meios técnicos digitais – tais como a Internet e o uso do computador ou do *tablet*.

Porém, importa que a escola consiga encurtar a distância entre o saber escolar estandardizado e a vida e os problemas reais e atuais. Talvez não baste abrir a sala de aula aos *gadgets* electrónicos, à construção e participação em *blogs*, ao uso do *e.mail*, da *dropbox* ou de plataformas *moodle* – apesar de termos consciência de que estes são, efetivamente, recursos aptos para tarefas mais interativas do que contemplativas. Importa, certamente, que a aprendizagem não se restrinja ao espaço da sala de aula, ao uso de manuais didáticos (que até podem ser ‘interativos’) para cumprimento do ‘programa’ das disciplinas estanques e incommunicáveis. Importa ainda, cremos, pensar o lugar da escola e do ensino formal, num contexto em que as aprendizagens informais são contínuas – para o bem e para o mal. Importa envolver todos os atores educativos no desenho da escola-projeto que se quer, se sonha e se deseja. Importa colocar o ensino, a educação e a escola no centro da agenda política.

Importa e urge repensar o currículo para o século XXI.

## Referências bibliográficas

- Afonso, A. J. (2001), “A redefinição do papel do Estado e as Políticas Educativas – Elementos para pensar a transição”, *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 37, pp.33-48.
- Barroso, J. (2005). O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação e Sociedade* [On-line], Campinas, 26 (92), 725-751, Especial - Out. 2005. Retirado de <http://www.cedes.unicamp.br>.
- Castells, Manuel. (2002). *A Era da Informação: economia, sociedade e cultura*, vol. 1. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Conselho Nacional de Educação (2015), Estado da Educação 2014. Lisboa: CNE.
- Coutinho, C. & Lisbôa, E. (2011). Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para ducação no século XXI. *Revista de Educação*, XVIII (1), pp. 5-22.
- Delors, J. et al. (1996). *Educação Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional para a educação no século XXI*. UNESCO/Edições ASA.
- Dias, M. N. (2003), *Políticas Educativas e dispositivos de territorialização: Da escola aberta à comunidade à escola em parceria*. Dissertação de mestrado apresentada na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Hargreaves, A. (2003). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento: a educação na era da insegurança*. Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora.
- Maroy, Ch. (2006), *École, régulation et marché – Une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe*, Paris : Presses Universitaires de France.
- Ministério dos Negócios Estrangeiros, Comissão Nacional da UNESCO, Educação para o século XXI, página online: <https://www.unescoportugal.mne.pt/pt/temas/educacao-para-o-seculo-xxi>.
- Morin, E. (2002). *Os sete saberes para a educação do futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Nóvoa, A. (1999). Para uma análise das instituições escolares. In A. Nóvoa (1999). *As organizações escolares em análise*. Lisboa, Dom Quixote, 1-8. Retirado de <http://files.embedit.in/embeditin/files/HgXpLObzrt/1/file.pdf>.
- Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente - Histórias da Educação*. Porto: Edições ASA.
- Pozo, J. I. (2004). A sociedade da aprendizagem e o desafio de converter informação em conhecimento. *Revista Pátio*. Ano VIII – Nº 31- Educação ao Longo da Vida – agosto a outubro de 2004. Retirado de [http://www.revistapatio.com.br/sumario\\_conteudo.aspx?id=386](http://www.revistapatio.com.br/sumario_conteudo.aspx?id=386).
- Rodrigues, M. L. (2012). “Os desafios da política de educação no século XXI”, *Sociologia, Problemas e Práticas* [Online], 68 | 2012, Retirado de <http://spp.revues.org/904>.
- Santos, R. M. (2007), *Escola – Família: As pontes e margens de uma interação comunicativa numa escola do 2º ciclo do Minho Litoral*, Dissertação de Mestrado da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Sarmiento, M. J. (org.) (2000), *Autonomia da Escola – Políticas e Práticas*, Lisboa, Edições ASA, Coleção: Perspectivas Actuais/Educação.

Silva, Pedro (2006), “Pais-Professores: Reflexões em torno de um estranho objecto de estudo”, *Interações*, no2, pp. 268-290.

Silva, K. S. A. (2010). *Quatro pilares da educação para o século XXI: análise de sua aplicação em uma escola de Aracaju*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

---

<sup>i</sup> Despacho Normativo n.º 24-A/2012, de 6 de dezembro, p. 38904-(4).

<sup>ii</sup> Despacho Normativo n.º 24-A/2012, de 6 de dezembro, p. 38904-(4).