

A que futuro conduz o “Currículo do Futuro”? Acerca da premência de inovar na educação escolar¹

Maria Helena Damião²

“A inovação é fundamental para a melhoria contínua da educação e para se conseguirem melhores resultados de aprendizagem, de equidade, de eficiência de custos e de satisfação do aluno” (OCDE, 2019).

“Temos de inovar na sala de aula e fazer experiências para que o ensino seja apelativo e os alunos consigam passar” (Director escolar, *Lusa*, 2019).

“A inovação permanente, aquilo que é uma descoberta recente ou tudo quanto abre passagem para a tecnologia do futuro gozam do maior prestígio, enquanto a rememoração do passado ou as grandes teorias especulativas soam a pura perda de tempo” (Fernando Savater, 1997).

“Assistimos a um afastamento da visão humanista para a substituir por um mundo mais frio voltado para o emprego e o rentável, no qual se perde o indivíduo livre” (Carlos García Gual, 2019).

Resumo

A ideia de que, em nome de um futuro melhor para a humanidade, é preciso mudar, de forma radical e imediata, o currículo da escola pública tem sido

1 Trabalho realizado no âmbito do projecto “O currículo escolar na contemporaneidade: das orientações/recomendações supra e internacionais à legitimação nacional e local - identificação e discussão das suas bases”, acolhido no Grupo Políticas e Organizações Educativas e Dinâmicas Educacionais (GRUPOEDE) do Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX (CEIS20) da Universidade de Coimbra. Na sua redacção usou-se o antigo acordo ortográfico português.

2 Investigadora integrada no Grupo Políticas e Organizações Educativas e Dinâmicas Educacionais (GRUPOEDE) do Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX (CEIS20) da Universidade de Coimbra; Professora na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da mesma Universidade. Email: hdamiao@fpce.uc.pt

veiculada em múltiplos documentos produzidos neste século, por entidades ligadas aos sistemas de ensino. No presente trabalho, partindo de alguns desses documentos, explicita-se tal ideia, traduzida fundamentalmente na necessidade de levar os alunos a adquirir competências funcionais, a fim de se conseguir o desenvolvimento económico, a sustentabilidade e/ou o bem-estar social e pessoal. De seguida, interroga-se a viabilidade de construção de tal futuro, uma vez que o currículo se vê progressivamente despojado das grandes finalidades que norteiam a construção do humano, bem como dos conhecimentos disciplinares que concorrem para essa construção. Por fim, afirma-se que a linha de raciocínio seguida não declina a inovação, mas deve conduzir à sua ponderação, que terá de ser numa perspectiva especificamente educativa, nunca perdendo de vista os desígnios da escola contemporânea que, em nome do futuro, se quer para todos.

Palavras-chave: Educação escolar, Escola pública, Inovação curricular, Currículo do século XXI, Currículo do futuro.

What future does the “curriculum of the future” lead to? About the urgency to innovate in school education

Abstract

The idea that, in the name of a better future for humankind, there is a need to change, radically and immediately, the public school curriculum has been posted in multiple documents this century, by entities connected to the education systems. In this paper, starting from these documents, such an idea is made explicit, translated fundamentally in the need to leading the students to acquire functional skills, with the goal of achieving economic development, sustainability, and/or social and personal well-being. After that, the viability of constructing such a future is questioned, since the curriculum is progressively stripped of its greater goals that guide the construction of man, as well as the knowledge of subjects that leads to this construction. Finally, it is claimed that the line of thinking followed in the paper does not decline innovation, but that it should be pondered, and that it will have to be in a specifically educative perspective, never losing the designs of the contemporary school from sight, which, in the name of the future, is wanted for everyone.

Keywords. School Education, Public School, Curriculum Innovation, 21st Century Curriculum, Future Curriculum.

¿A qué futuro conduce el currículo del futuro? A cerca de la necesidad de innovar en la educación escolar

Resumen

La idea de que, en nombre de un futuro mejor para la humanidad, es preciso cambiar, de forma tan radical e inmediata, el currículo de la escuela pública, ha sido plasmada en numerosos documentos producidos a lo largo de este siglo, por instituciones ligadas al sistema educativo. En el presente trabajo, partiremos de algunos de esos documentos, que recogen tal idea, traducida fundamentalmente en la necesidad de que los alumnos adquieran las competencias funcionales, a fin de conseguir el desarrollo económico, la sustentabilidad y/o el bienestar social y personal. Seguidamente reflexionaremos sobre la viabilidad de la construcción de tal futuro, una vez que en el currículo se ve progresivamente despojado de las grandes finalidades que orientan la construcción del ser humano, bien como de los conocimientos disciplinares que son abordados para esta construcción. Finalmente, se afirma que la línea de estudio abordada no declina la innovación, más si debe ser ponderada, desde una perspectiva específicamente educativa nunca perdiendo de vista los diseños de la escuela contemporánea que, en nombre del futuro, se quiere quedar para todos.

Palabras clave: Educación escolar, escuela pública, innovación curricular, curriculum del siglo XXI, currículo del futuro.

Introdução

O *slogan* “temos escolas do século XIX e professores do século XX para alunos do século XXI”, com versões em várias línguas, vê-se usado amiúde, nas últimas duas décadas, para afirmar a inquestionável conveniência de se empreender uma mudança radical e imediata no currículo escolar. Alega-se que, continuando ele estagnado na estrutura “tradicional”, não poderá proporcionar a preparação de que as novas gerações necessitam, pois, nascidas na passagem do milénio e depois dela, são diferentes das gerações anteriores, tanto em termos de aprendizagem como de aspirações. Também, neste período, a sociedade mudou de maneira inédita: agora, na sua abrangência, inegavelmente universal, e na sua imbricação, difícil de apreender, emergem, a cada momento, complexos e diversos desafios a que é preciso responder no imediato.

Formula-se a exigência de um ajustamento total do mencionado currículo a esta dupla, sob pena de, se isso não acontecer, se hipotecar o futuro da humanidade. Num tal quadro de necessidade, organizações supranacionais, com vocação distinta da educativa³, têm produzido medidas que dizem ser destinadas a potenciar esse futuro, apresentando-as aos sistemas de ensino sob a forma de recomendações: na década passada elas incidiam na promoção do crescimento económico; nesta década incidem na promoção do bem-estar. O investimento que fazem, percebendo-se conjugado, tem sido expresso na sofisticada “narrativa” que veiculam numa infinidade de documentos que publicam e cuja pedra de toque é a “inovação”. Partem do seguinte pressuposto: o currículo escolar tem de ser reorientado no sentido da construção do desejado cidadão do século XXI, disposto e apto a integrar no processo de produção consumo.

Ainda que o cenário descrito seja, ele próprio, também apresentado como inovador, o seu historial já vai longo. Na verdade, depois da Segunda Grande Guerra, recuperando ideias que marcaram a passagem do século XIX para o XX – e que conferiram sentido ao Movimento da Educação Nova –, algumas dessas organizações avançaram, desde a sua fundação, a tese de que a escola “tradicional” não se encontrava em consonância com as exigências dum mundo que se queria renovado, num alinhamento próximo da economia de mercado. Procurando fazer face a um diagnóstico que, por meados dos anos de 1980, declararam como “estado de crise”, sob condução da OCDE, começaram a delinear uma reforma educacional de escala internacional, a partir de contributos interdisciplinares (por exemplo, OCDE, 2001; 2010; 2016; 2017; 2018a).

3 Destacamos a Organização das Nações Unidas (ONU), o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), a União das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a União Europeia (UE).

O primeiro passo foi apurar um conjunto limitado, mas robusto, de competências que comporiam um currículo capaz de garantir o sucesso académico e pessoal, traduzível na prosperidade que se almejava obter. Assim nasceu o projecto *DeSeCo - Definition and Selection of Competencies* (por exemplo, Salganik et al, 1999; Rychen & Salganik, 2000; OCDE, 2001), cujo profícuo labor em continuidade deu origem aos objectivos para a educação que foram integrados nas Agendas do “Horizonte 2020” e do “Horizonte 2030”, da ONU. São objectivos que mudam a substância da educação escolar: finalidades e conhecimentos, métodos e recursos, tempos e espaços, agentes e respectivas funções, modos de avaliação, entre outros dos seus sustentáculos, foram, em simultâneo, desconfigurados e reconfigurados, de maneira a constituir-se um perfil para o cidadão acima mencionado.

Neste texto, focamo-nos na expressão que a OCDE confere a tais objectivos⁴, para, no seu rasto, por um lado, explorar a premência da inovação que encerram e, por outro lado, interrogar o futuro a que conduzem. Destinados a potenciar resposta aos apelos da mundialização, têm autorizado, antes de mais, tanto o obscurecimento como a desvirtuação de finalidades e conhecimentos, para fazerem sobressair a “capacitação” em competências funcionais transponíveis para a acção. Acção que é, objectivamente, aquela que permite resolver problemas concretos procedentes da realidade, requerendo, acima de tudo, perícia e eficácia.

Sucede que um currículo despojado das grandes finalidades – que norteiam a construção do humano –, e dos conhecimentos – que concorrem para essa construção – deve levantar reservas a investigadores e profissionais ligados ao ensino, que, como é seu dever ético, se reconheçam implicados com a condição humana e com o rumo do mundo. Isto não significa recusar a inovação, de resto, inerente às práticas pedagógicas; significa sim ponderar, a partir de uma perspectiva especificamente educativa, a função da escola pública.

A premência de inovar o currículo tendo em vista o futuro

“Tornar o mundo melhor” é a razão invocada pela ONU para ter elaborado, com “contributos de governos e cidadãos”, as conhecidas Agendas do “Horizonte 2020” e do “Horizonte 2030”, nas quais a educação se vê destacada. A sua Assembleia Geral, na Cimeira de 2000, aprovou a célebre “Declaração do Milénio” (2000-2015), que

4 A focalização na OCDE deve-se ao facto de esta organização ter assumido, de modo próximo e empenhado, a interpretação e operacionalizado dos objectivos para a educação incluídos em ambas as Agendas da ONU. De resto, o lema que adoptou – “Better policies for better lives” –, que encabeça as suas incontáveis publicações, indica bem a sua primazia na edificação e validação de políticas transnacionais.

integrava oito objectivos estratégicos para o futuro, direccionados principalmente para o “crescimento económico”, sendo que um deles imputava à educação um papel crucial na concretização de tal plano; e na Cimeira de 2015, aprovou o “Projecto Global do Milénio”, com dezassete objectivos que põem a tónica no “crescimento inclusivo”, tendo em vista “as pessoas, o planeta e a prosperidade” (United Nations, 2015a e 2015b).

Situamo-nos na segunda Agenda, cujo fim anunciado é erradicar a pobreza e conseguir o tão ambicionado equilíbrio económico, social e ambiental, numa perspectiva de “bem-estar” e de “desenvolvimento sustentável”, traduzida na tríade: “better life, better world, better future” (United Nations, 2015a e 2015b), em particular, na interpretação e operacionalização que a OCDE tem dado ao seu quarto objectivo: “garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (United Nations, 2015b).

No pressuposto de que uma “nova agenda” requer “uma nova visão para a educação” (por exemplo, OCDE, 2017; 2018a), o *Education Policy Committee* da organização, delineou, em articulação com diversos agentes/parceiros⁵, o projecto *OCDE Future of education and skills 2030*, cujo propósito é ajudar os países a conduzirem os alunos que estão na escolaridade obrigatória – sobretudo os que entraram no sistema de ensino em 2018 e serão adultos em 2030 –, a desempenhos que potenciarão, como nunca antes, o destino individual e colectivo (por exemplo, OCDE, 2018a e 2018b). A ajuda tem, em concreto, um duplo sentido: identificar os “conhecimentos, habilidades, atitudes e valores” que concorrem para a formação das competências de que as crianças e jovens de hoje precisam para prosperarem e moldarem o seu mundo; e elaborar e desenvolver o currículo com sistematicidade, baseando-o em evidências (por exemplo, OCDE, 2010, 2018a, 2019b)⁶.

Apresentado como absolutamente inovador, o projecto evoluiu em duas fases: entre 2015 e 2018, foi co-elaborado um quadro conceptual da “*educação que queremos* que traduz a visão do *futuro que queremos*, e das *competências transformadoras* de que os alunos precisarão para tornar o *futuro que queremos* numa realidade” (OCDE, 2017, 8); entre 2019 e 2030, co-consolidar-se-ão princípios curriculares e co-construir-

5 Os agentes/parceiros tendem a ser designados por *stakeholders*, partes interessadas. Constituem uma comunidade crescente que integra, nomeadamente, representantes de organizações internacionais e nacionais, políticos de governos nacionais, regionais e locais, especialistas/investigadores de universidades, professores e directores escolares, pais e encarregados de educação, estudantes e grupos de jovens, representantes de entidades e comunidades locais, associações profissionais, sindicatos, empresas e fundações.

6 Esta dupla ajuda é amplamente assumida pelo *Centro de Pesquisa e Inovação Educacional* (CERI) da OCDE, que fornece e promove estudos internacionais de carácter comparativo, estabelece indicadores-chave, explora abordagens prospectivas da aprendizagem. Em suma, facilita a ligação entre investigação, elaboração de propostas inovadoras e desenvolvimento de políticas.

-se-ão “desenhos instrucionais”, bem como “perfis e competências dos professores” ajustados a esse quadro. Esta é a *Nova estratégia 2019 da OCDE*, conducente à implementação efectiva das competências de aprendizagem que resultaram de um processo de selecção e aperfeiçoamento, que incluiu a sua aplicação em vários países e cujo apuramento teve em conta, nomeadamente, o uso eficaz que delas se faz nos contextos social e de trabalho (ver, por exemplo, OCDE, 2019a, 2019b, 2019c)⁷.

Trata-se, como se sublinha, de mudar de “paradigma”, o que, no caso, significa proceder à reforma estrutural dos sistemas de ensino, que terá de ser “globalmente informada” e “localmente contextualizada” (por exemplo, OCDE, 2017, 2019b). Esta abordagem, designada por “glocal” estreitou a ligação entre o plano mais macro, das políticas supranacionais e internacionais, e o plano mais micro, das comunidades concretas, onde as escolas se incluem (por exemplo, Estevão, 2013); os Estados, situados agora num plano tendencialmente meso⁸, proporcionam a comunicação entre os outros dois, legitimam e regulamentam medidas globais, promovem-nas e

7 A OCDE integra o conceito de “competência” num modelo que, tendo em conta as publicações dos dois últimos anos, pode ser descrito do seguinte modo: a conjugação de “conhecimentos, capacidades, valores e atitudes” potencia a construção de “competências” que requerem, necessariamente, expressão na “acção”. Os aspectos responsáveis pela formação da “competência” são clarificados do seguinte modo: o “conhecimento” (*knowledge*) é entendido nas perspectivas disciplinar (para alcançar novo conhecimento) e interdisciplinar (para ligar disciplinas e temas), epistémica (para levar a pensar como especialista: matemático, historiador ou cientista) e procedimental (para usar conceitos e recursos que permitam resolver problemas); as “habilidades” (*skills*) a considerar são de ordem cognitiva e meta-cognitiva (por exemplo, pensamento crítico e criativo, aprender a aprender e auto-regulação); social e emocional (por exemplo, empatia, auto-eficácia e colaboração), e físicas e práticas (por exemplo, uso de novos dispositivos de tecnologia da informação e comunicação). A mobilização de “conhecimentos” e “habilidades” é mediada por “atitudes” (*attitudes*) e “valores” (*values*) pessoais, locais, sociais e globais (por exemplo, motivação, confiança, respeito pela diversidade) (ver, sobretudo, OCDE, 2017, 2, mas também OCDE, 2018a). Num modelo mais recente – *The OCDE learning compass 2030* – assumem-se conhecimentos, habilidades, atitudes e valores como os quatro pontos cardeais da “bússola” de que “os alunos precisam para realizar o seu potencial e contribuir para o bem-estar das suas comunidades e do planeta” (ver, por exemplo, OCDE, 2019b, 2019c). As competências que, apoiados nessa “bússola”, constroem conduzem a três “competências transformadoras”: “criar novo valor” (*creating new value*) porque é preciso pensar de modo criativo, desejavelmente em colaboração, para concretizar o desenvolvimento pretendido em termos de novos produtos e serviços, empregos, empresas, modelos de negócios, formas de pensar, de viver e se relacionar, de modelos sociais; “reconciliar tensões e dilemas” (*reconciling tensions and dilemmas*) porque num mundo de interdependência e conflitos é preciso pensar e agir integrando perspectivas e interesses concorrentes, contraditórios e, até, incompatíveis para encontrar equilíbrios; “assumir responsabilidades” (*taking responsibility*) que, na convergência das duas anteriores, incide no pensar por si mesmo, aquando da resolução de problemas, usando processos de auto-regulação, autocontrolo e auto-eficácia e de adaptabilidade, por referência às suas obrigações intelectuais e morais, prevendo as consequências das próprias acções. Estas “competências transformadoras” hão-de, por sua vez, conduzir à “competência global” (ver, sobretudo, OCDE 2018a, 4, mas também OCDE, 2019c).

8 Esta é a nossa interpretação sobre o papel, no campo curricular, dos Estados que aderem ao projecto global para a educação escolar apresentado pela OCDE.

facultam directivas e meios para a sua concretização no local, além de controlarem os resultados, na óptica que se vê ser de “prestação de contas”.

Neste ponto, há uma pergunta a fazer: porque é que na dita mudança, os Estados, mormente os ocidentais e democráticos, para se aproximarem de um modelo educativo dito inovador, têm abdicado de uma parte – que se nos afigura apreciável –, da sua soberania em matéria de decisão curricular⁹, colocando-se numa posição intermediária, mais aproximada da gestão do que da deliberação? A resposta será, por certo, plural, mas, independentemente dos caminhos que tomar, não poderá desviar-se da premência com que a própria ideia de inovação se coloca no palco, cada vez mais circunscrito, que é o mundo. Mundo que, por referência ao presente e, mormente, ao futuro, tem sido repetidamente caracterizado como “volátil, incerto, complexo e ambíguo”¹⁰ (OCDE, 2017, 8).

Percebe-se que tal caracterização, integrada na “nova narrativa para a educação”, remete para desafios que se dizem sem precedentes, impulsionados pela aceleração da globalização, e que podem ser de índole: ambiental (decorrentes de mudanças climáticas e do esgotamento dos recursos), económica (decorrentes do saber científico e tecnológico, susceptível de melhorar a vida, de evitar crises financeiras, de preservar a segurança cibernética e a privacidade) e social (decorrentes do crescimento da população mundial, das constantes migrações, da diversidade cultural, de desigualdades, de conflitos e instabilidades, de ameaças de guerra, terrorismo e populismos) (OCDE, 2018a, 3). Ora, é para estes desafios reais, geradores tanto de inquietações como de oportunidades, que é preciso conceber soluções criativas, sob pena de se comprometer inevitavelmente o que advirá, incluindo-se a possibilidade de modificação extrema do ambiente físico e natural e, mesmo, de extinção da vida humana¹¹.

Considerando que a educação “faz a diferença”, há que, perseguindo o sentido indicado, reforçar a preparação dos mais novos rumo ao futuro: “para empregos que ainda não foram criados, para tecnologias que ainda não foram inventadas e para

9 Soberania que na Modernidade, os Estados-Nação reclamaram para si, em toda a abrangência, como forma de construção e/ou imposição da sua identidade: “uma língua, uma história, uma geografia”, foi, efectivamente, o “núcleo curricular” sobretudo dos séculos XIX e XX, tal como no século XXI o é “a língua materna, as ciências e a matemática para resolver problemas do quotidiano”, instituída pelo “Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes” (PISA), da OCDE.

10 Características esboçadas em 2001 e fixadas na sigla VUCA: volatilidade (*volatility*), ou seja, dinâmica e velocidade com que as questões do mundo se impõem; incerteza (*uncertainty*), ou seja, falta de previsibilidade dessas questões; complexidade (*complexity*), ou seja, multiplicidade e imbricamento tanto das mesmas questões como dos aspectos que as compõem; e ambiguidade (*ambiguity*), ou seja, confusão entre as suas causas e efeitos (ver, por exemplo, OCDE, 2001, 2017, 2018a).

11 Esta premência a que se segue a indicação de um único caminho viável, replica o princípio conhecido por TINA (*There Is No Alternative*), que, tendo emergido no campo político, passou a ser usado em vários sectores, como o da educação.

resolver problemas que ainda não foram formulados”, sendo que só deste modo é possível avançar para “o futuro que queremos” (OCDE, 2018a, 3).

A que futuro conduz o “currículo do futuro”?

A inovadora reforma educativa a que acima aludimos, cuja base é o projecto *OCDE Future of education and skills 2030*, introduzida num já assinalável número de países – pela sustentação que tem em organizações supranacionais e em entidades nacionais, nas quais se concentram diversas formas de poder, pela firmeza consensualizada da “narrativa” que a apresenta e que a estriba, pela alteração dos sistemas de ensino que está, efectivamente, a conseguir – reconfigura, de facto, o currículo e, em consequência, estamos em crer, o futuro.

Não restam pois, grandes dúvidas de que o novo currículo, apresentado como “do futuro”, terá implicações no futuro. Julgamos, contudo, que investigadores, políticos e profissionais ligados aos sistemas de ensino públicos, com destaque para directores e professores¹², têm obrigação de questionar se esse futuro será, de facto, um futuro melhor para as gerações que, no presente, estão na escolaridade obrigatória, assim como para as muitas que lhe sucederão. Isto porque, tal como a OCDE reconhece, “a educação faz a diferença” ou, dizemos nós, alguma diferença. É claro que é preciso ir além deste exercício linguístico, objectivando a diferença, pois nem toda a “diferença” obtida por via do currículo tem um carácter verdadeiramente educativo (Maia, 2006).

Sendo impossível tratar aqui esse questionamento na amplitude que se lhe vislumbra, tecemos um breve apontamento sobre o que nela entendemos ser primordial: a matricialidade do referencial curricular, decorrente da articulação entre finalidades e conhecimento.

O apontamento será melhor entendido se trouxermos a lume a oposição, que tem muito de maniqueísmo, entre o modelo de “educação tradicional” – que se qualifica de conservador e, por isso, se recusa veementemente – e o modelo de “educação nova” – que se qualifica de inovador e, por isso, se enaltece incondicionalmente (Boavida, 1986). A justificação, tal como a OCDE a tem apesentado, é reduzida a um limitado

12 Deixamos de lado os *stakeholders* externos ao sistema de ensino cujos propósitos e meios de actuação não são, por princípio, os mesmos de investigadores, políticos e profissionais. Como diremos no corpo do texto, estes em circunstância alguma se podem desvincular tanto do ideal de perfectibilidade humana como do conhecimento especificamente escolar; não podem também, com base no pressuposto erróneo de que as crianças e jovens se auto-orientam, menosprezar a tarefa de ensino, sem a qual não haverá aprendizagem formal e, evidentemente, o desenvolvimento potenciado da inteligência.

conjunto de chavões: no primeiro, centrado num “currículo linear e estandardizado”, decidido por um restrito grupo de eleitos, o professor transmite conhecimentos e os alunos aprendem ao ouvi-lo; no segundo, os alunos têm primazia na organização e concretização do currículo, adequando-o a necessidades, interesses e aspirações individuais e do contexto próximo. Para tanto, estão num “ecossistema de aprendizagem”, onde se destaca a figura de “agência” e “co-agência”, que coloca no centro a sua capacidade de agir. Isto significa que, num processo circular e contínuo de auto-mobilização e auto-regulação, composto pela tríade “antecipação-reflexão-acção”, operaram por iniciativa própria e entre si, procurando quem – incluindo os professores – os possa ajudar a conseguir a capacitação em competências (por exemplo, OCDE, 2019a)¹³.

Este último modelo é apresentado como a “nova normalidade” (*new normal*) (por exemplo, OCDE 2019a e 2019b), descrita de tal maneira enfática que uma leitura superficial levará a concluir ser derivada do superior e inabalável apuramento do trabalho curricular, logo fechada a qualquer análise ou modificação, como se da última e definitiva palavra se tratasse.

Acontece que o currículo não pode estar fechado nem à análise nem à modificação. A razão é manifesta: o estado do conhecimento educativo e pedagógico não o permite, nunca o permitiu e duvidamos que no futuro o permita. Limitando-nos ao último século – período em que os estudos curriculares se consolidaram como área académica –, é notória a variedade de alinhamentos teóricos e empíricos, sem ser possível asseverar, sem margem de incerteza, a supremacia de um em relação a todos os outros. Nesta linha de raciocínio, o que, antes de mais, tem de continuar aberto à discussão é o supra-mencionado referencial¹⁴. Explicamos, de seguida, o sentido desta afirmação, conjugada com a afirmação com que terminámos o parágrafo anterior.

Começamos por recuperar a finalidade última (se é que se pode reconhecer como tal) que a OCDE traça para a educação no seu projecto inovador: alcançar-se

13 A abordagem designada por *student agency* (*agency* e *co-agency*), no contexto da *OCDE Learning Compass 2030*, assenta no princípio de que os alunos têm capacidade e vontade para influenciar positivamente as suas vidas e o mundo que os rodeia, e materializa-se na sua iniciativa para definirem metas, reflectirem e agirem com responsabilidade para conseguirem mudanças. Trata-se de serem activos em vez de serem dirigidos; de modelarem em vez de serem modelados; de fazerem opções em vez de aceitarem as opções de outrem. Se os alunos forem agentes da sua aprendizagem e decidirem o que lhes diz respeito, estarão mais motivados e “aprendem a aprender” (OCDE, 2019a). Entre as iniciativas que esta abordagem tem desencadeado está “A voz dos alunos”, levada a cabo pela OCDE para apurar, junto dos países que adoptaram “o desenho de um currículo do século XXI”, o que pretendem os alunos aprender (conteúdos), para quê (objectivos) e como (metodologias) (por exemplo, OCDE, 2018c; 2019a).

14 Seguimos o pensamento epistemológico de Popper (1992), traduzido na expressão “racionalismo crítico”, particularmente relevante na discussão curricular contemporânea.

a “competência global” como condição de um “futuro melhor”¹⁵. Num registo nada fácil de discernir, como damos conta na nota de rodapé 7, essa finalidade traduz-se na capacidade multidimensional para: 1) analisar questões locais, globais e culturais; 2) entender e apreciar diferentes perspectivas e visões de mundo; 3) interagir de modo aberto, apropriado e eficaz em situações denotando respeito pelos outros, 4) tomar decisões responsáveis em termos de bem-estar colectivo e de desenvolvimento sustentável (ver, por exemplo, OCDE, 2018a)

Prevalece, como tem vindo a acontecer nas últimas duas décadas, no seio de certo discurso pedagógico, uma noção de competência que assume o conhecimento como “ingrediente”, “recurso”, “instrumento” ao seu “serviço”¹⁶ (por exemplo, Le Boterf, 1994; Perrenoud, 2001), o que é bem claro nas diversas versões do já mencionado projecto *DeSeCo* (por exemplo, OCDE, 2001). Por isso, o conhecimento é restringido às áreas disciplinares que se têm por “úteis” e na restrição ao que nelas se vê como “essencial” e “funcional”. Em concordância, afasta-se qualquer finalidade que transcenda a capacitação para resolver problemas do quotidiano, ainda que esses problemas possam ser complexos e esse quotidiano possa ser próximo ou distante.

Acentua-se “o empobrecimento do processo educativo”, uma vez que este se destina a promover “literacias” requeridas no mercado de trabalho (Pacheco 2005, 77). E ainda que a expressão “produção de capital humano”, abundante em contributos curriculares actuais de diversa proveniência, seja evitado na “narrativa” da OCDE, ela é daí facilmente inferida. Tal intuito tem, de resto, sido acentuado com a ligação a uma variedade crescente de competências “afectivas e emocionais” que se percebe estarem formuladas tanto por critérios de “empreendedorismo” como de “empregabilidade” (por exemplo, OCDE, 2019a). Segue-se que o “currículo do futuro”, que se qualifica de “humanista”, porque se diz estar verdadeiramente centrado nos alunos, seus principais actores¹⁷, impõe a competência e a emoção – em detrimento

15 Está em evidência um certo sentido de “competência”, que não esgota os sentidos que adquiriu no vocabulário pedagógico. Em trabalho anterior procurámos esclarecer isso mesmo e, sobretudo, o modo como se tem articulado com a noção de “conhecimento” (Damião, 2015).

16 A par destas quatro dimensões e dos núcleos que mencionámos na nota de rodapé 7, encontra-se nas publicações da OCDE, quer de modo disperso quer em listas, uma infinidade de competências, com carácter mais geral ou mais específico, tornando-se difícil fazer um inventário estável. A título de exemplo indicamos o corpo do documento OCDE, 2018a e a lista de “competências-chave” que constam no seu anexo 2 (cf. p.17). Também os “perfis de aluno” que os países têm construído denotam alguma variação no número e designação das competências que perseguem.

17 Consideramos que a apresentação do currículo do futuro como humanista redundava numa mistificação, pois, como dissemos, o currículo em causa assenta, acima de tudo, nas solicitações de sectores que representam uma parte da sociedade, vinculados ao mundo de uma certa economia, os mesmos sectores que acabam por determinar a sua direcção.

do conhecimento e da inteligência¹⁸ –, na construção de um futuro, marcado pela pró-actividade, desligado de um passado, que se quer fazer crer inerte e dispensável.

Neste direccionamento afigura-se-nos particularmente relevante e inquietante, o alheamento – ou potencial alheamento – face à herança que a humanidade, não obstante todas as fragilidades e especificidades – ou até incongruências –, conseguiu construir até ao presente, cabendo às sucessivas gerações preservar dela o que lhe reconhecem de valor, transmiti-la e ampliá-la, contrariando o esquecimento e a manipulação. Sendo certo que uma parte significativa dessa herança ficou à responsabilidade da escola, o aligeiramento que aqui se faça de um tal encargo terá consequência no futuro que não podem ser vistas como positivas. É neste sentido que, ao longo do século XX e deste, para não recuarmos muito no tempo, diversos filósofos têm ligado a obrigação de conservar o conhecimento que se inscreve nas áreas disciplinares – humanidades, ciências e matemática, artes, expressão física... – à tarefa educativa formal (por exemplo, Dewey, 1916; Arendt, 1957/2006; Savater, 1997; Steiner, 2005; Camps, 2015; Young, 2010).

O que pretendemos afirmar é que só a partir do conhecimento que é conservado – podendo, nessa medida, pode ser revisitado e revivido – é que pode haver criação; só através do passado, recorrendo ao legado que ele propicia, se pode construir, no presente, o futuro (por exemplo, Damião & Martins, 2019). Falamos, como é óbvio, de um futuro que tem de ambicionar-se melhor do que o passado e o presente; de um futuro em que, retomando a Agenda do Horizonte 2030, a uma escala inegavelmente global, a sustentabilidade seja encarada como prioridade seriíssima, guiada por um “princípio da responsabilidade”, que não se desvie daquele que foi enunciado por Jonas (1995), e também por uma ideia de “bem-estar” que supere um hedonismo material elevado a religião (Lipovetsky, 2010), sobretudo em lugares onde a justiça social teima em se desviar.

Por outro lado, reafirmamos que todo o acto educativo, para poder ser assim designado, tem de se manter conscientemente vinculado ao intento de “perfeição humana”, aliando à “dignidade de condição”, fruto da humanidade, que é intrínseca à pessoa, a “dignidade de realização”, fruto do esforço individual e colectivo de humanização (Maia, 2013, 65). Esta finalidade, que legitimamente se pode entender como primeira e última do currículo, terá tido expressão no passado, tê-la-á no presente e esperamos que a tenha ampliada no futuro. Trata-se de uma finalidade que, visando

18 A palavra “inteligência” surge escassamente no discurso curricular “glocal”, o que nos deve causar apreensão, considerando que ela significa pensar de modo abstracto, pensar que faculta o entendimento do eu e do mundo, tanto quanto isso é possível, contribuindo para discernir o que está em causa em cada situação e para as escolhas a fazer. Não se trata de opor a inteligência à emoção, mas de reconhecer que o pensar se liga à emoção, podendo até conduzi-la.

directamente a pessoa “em devir” – cada criança ou jovem que está na escola –, não se esgota nela; projecta-se na sociedade, no espaço simbólico e vivencial que é a *polis*, e, mais além, na humanidade, contribuindo para a civilização (Arendt, 1957/2006).

Ora, esta finalidade solicita “conhecimento cultural e historicamente construído” (Vigotsky, 2001), “conhecimento poderoso” (Young, 2010, 2013), enfim, memória colectiva, elemento de continuidade entre gerações, que, por delegação da sociedade, a escola tem especial responsabilidade de assegurar. Assim, num trabalho de minúcia que exige direcção e suporte do educador/professor, esta instituição educativa possibilitará a cada elemento de cada geração, o desenvolvimento de “processos psíquicos superiores” (Vigotsky 2001), fazendo-o caminhar intelectualmente para além das circunstâncias locais e particulares de origem, alargando horizontes que concorrem para a compreensão do mundo (Young, 2010, 2013). Neste dinamismo podem conseguir-se – ainda que isso não seja seguro –, revelações do humano muito difíceis de se conseguirem na sua ausência: é o caso do apurado sentido de autonomia, de liberdade, que, sendo resultado de um longo percurso educativo, constitui um ponto de chegada, ainda que não se possa dar como definitivo, pois a sua melhoria está em aberto (Boavida, 2009); mas não será um ponto de partida como a “narrativa” para a educação do futuro faz crer, sobretudo a que marcará a próxima década.

Considerações finais

Para concretizar o projecto que conduzirá a humanidade a um futuro onde a “sustentabilidade” e o “bem-estar” passe de aspiração a realidade palpável – de acordo com o estabelecido pela ONU nas suas duas Agendas destinadas à governação do mundo, aprovadas neste século –, a OCDE tem advogado, com insistência crescente, a substituição do currículo tradicional, que afiança ter chegado aos nossos dias, por um currículo inovador, que garanta a equidade, e com ela, a igualdade de oportunidades nos percursos de vida, académico e de trabalho, bem como a justiça social.

Objectivamente, alega que o currículo tradicional, principalmente por estar sobrecarregado de conteúdos disciplinares reportados ao passado, que são transmitidos pelo professor de modo uniforme, impede os alunos de os compreenderem em profundidade, e, portanto, de os usarem para resolver problemas que lhes surgem, elemento central da sua formação; de compatibilizarem o estudo com uma vida pessoal e relacional equilibrada; de conseguirem uma aprendizagem personalizada, activa e significativa; e, em particular, de usufruírem das extraordinárias mudanças sociais, económicas e tecnológicas que acontecem a todo o momento fora da escola (por exemplo, OCDE, 2018a, 2019c).

Considerando a inovação como principal factor de desenvolvimento – nas mais diversas vertentes associadas ao termo –, esta organização tem vindo a apurar princípios e modos de intervenção, os quais, em conjugação, formam o novo currículo transnacional, que afiança ser o adequado para concorrer nesse sentido. Em concomitância, disponibiliza-o aos países com a visão de futuro que é capacitar as gerações mais jovens para inovar e para se adaptarem à inovação. Estes países, nota, estarão um passo à frente dos outros. Mas, sublinha, esse currículo, que institui uma “nova normalidade”, podendo vir a fundar um “sistema educativo global”, não tem, no momento, para cada sistema que o acolha, um carácter prescritivo, constituindo-se tão-somente como recomendação.

Tratando-se de um investimento de enorme envergadura, para ser enfrentado e conduzido com o êxito pretendido tem requerido a co-construção “dinâmica e adaptável” de “soluções globais e locais” por parte das mais distintas organizações e agentes/parceiros interessados na educação escolar, como contexto especialmente propício para alcançar a “competência global” (por exemplo, OCDE, 2018a; 2018b; 2019b; 2019c). E, dada a exigência imposta pela construção curricular nos terrenos concretos, aliada ao facto de o futuro não se compadecer com demoras e desarticulações entre o habitual debate que ela envolve, protagonizado por uns actores, e a sua efectivação, protagonizado por outros, a OCDE propõe-se apoiar de perto as diversas etapas dessa construção, fornecendo apoio especializado, que se estende à implementação de medidas e à avaliação do seu impacto, sobretudo em termos de resultados de aprendizagem.

Estamos perante um projecto educativo de vasta dimensão, tanto em termos espaciais (o mundo) como temporais (o futuro), solidamente pensado e estrategicamente executado; qualificado de humanista numa “narrativa” que, tendendo a persuadir, limita e distorce o debate que o trabalho curricular naturalmente desencadeia, além de omitir dificuldades e limitações impossíveis de ignorar nesse trabalho.

Impõe-se, portanto, que, como acontece em qualquer projecto curricular, também este seja alvo de escrutínio, recaindo, em primeira instância, o encargo nos investigadores e nos profissionais. Vemos duas regras básicas que, neste escrutínio, podem conduzi o seu discernimento: não ter sentido recusar ou aceitar cegamente quer a inovação quer a tradição, como sinónimos, respectivamente, de conservação e de renovação radical; tem sentido conservar e renovar, o que à luz de conhecimento teórico e empírico, devidamente validado, e só a essa luz, se afigura pertinente e seguro conservar e renovar.

Há que reconhecer, com clareza, as dificuldades inerentes a um tal escrutínio, devidas, antes de mais, ao facto de ser extensíssimo e de, até ao momento, ser esporádico; o que se alia ao facto de os investigadores e os profissionais terem,

efectivamente, um poder diminuto no campo curricular, quando comparados com outros agentes/parceiros educativos. Contudo, também é certo que, numa perspectiva ético-deontológica, por referência a princípios educativos estimáveis, lhes cabe o particular dever de procurar entender o que está em causa no projecto em que nos detivemos, e que já se encontra em marcha acelerada, sem excluir a ponderação das consequências que terá na escola pública, essa excepcional invenção da humanidade, ainda tão recente na sua história.

Tal dever ganha premência quanto pensamos nos alertas que têm surgido sobre o risco de, em nome da inovação, se descaracterizar ou, mais grave, se dissolver essa escola, ao submetê-la a finalidades que se desviam daquelas que, com legitimidade, deve perseguir (por exemplo, Stromquist, 2002), retirando-lhe o conhecimento disciplinar, que só ela pode transmitir, da maneira profunda e alargada em que se especializou. E de, com essa descaracterização ou dissolução, ser a própria inteligência, individual e colectiva, que, em última instância, se põe em causa, pelo menos na perspectiva em que temos procurado concebê-la e na forma como temos procurado desenvolvê-la.

Ora, a escola, como “bem” da modernidade, que assegura um direito fundamental – direito à educação –, susceptível de promover outros direitos fundamentais (Boto, 2005), constituindo um fortíssimo pilar da humanidade, não pode, sob a alegação de premência do futuro, ser fechada ao debate esclarecido. O currículo, que lhe confere identidade e consistência, precisa de, em nome do futuro e seguindo um apurado sentido humanista, se mantido aberto a esse debate.

Referências bibliográficas

- Arendt, H. (1957/2006). A crise na educação. In H. Arendt. *Entre o passado e o futuro* (pp.183-206). Lisboa: Relógio D'Água.
- Boavida, J. (1986). Contributos para a compreensão dos modelos clássico e moderno da relação pedagógica. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 20, 337-344.
- Boavida, J. (2009). El deber de educar como condición de libertad. In: Ibáñez-Martín, J. A. (Ed.) *Educación, conocimiento y justicia* (pp. 129-144). Madrid: Dykindon.
- Boto, C. (2005). A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos. *Educação e Sociedade*, 26 (92), 777-798.
- Camps, V. (2015). *Creer en la educación*. Barcelona: Ediciones Península.
- Damião, M. H. & Martins, I. (2019). O voo de Ícaro ou o património perdido no “currículo do futuro”. *Universidad, Escuela y Sociedad*, 7, 12-24.
- Damião, M. H. (2015). Desenvolvimento de competências ou transmissão de conhecimento: Acerca da necessidade de superar uma antinomia curricular no ensino universitário. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 49 (1), 59-82.

- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York: The MacMillan Company [Tradução do capítulo 1 por Maria Isabel Fevereiro, sob supervisão de Olga Pombo. Consultado em 1 de Setembro: <http://webpages.fc.ul.pt/~ommartins/images/hfe/dewey/cap1.htm>].
- Estevão, C. V. (2013). Políticas de educação e autonomia: algumas reflexões perversas sobre temáticas abençoadas. *Educação: Temas e problemas*, 6 (12 e 13), 77-88.
- García Gual, C. (2019). La crisis de la lectura es la crisis más importante de esta sociedad. Entrevista de Charo Ramos. *De Libros*. Consultado em 8 de Novembro de 2019: https://www.granadahoy.com/delibros/crisis-lectura-importante-sociedad_0_1408059666.html
- Jonas, H. (1995). *El principio de la responsabilidad. Ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. Barcelona: Herder.
- Le Boterf, G. (2004). *Construire les compétence individuelles et collectives*. Paris: Les Editions d'Organisation.
- Lipovetsky, G. (2010). *A felicidade paradoxal. Ensaio sobre a sociedade do hiperconsumo*. Lisboa: Edições 70.
- Lusa (2019). Nas escolas 'onde todos os alunos contam' mais de metade do currículo foi mudado. *Expresso*, 6 de Setembro. Consultado em 8 de Setembro de 2019: <https://expresso.pt/sociedade/2019-09-06-Ano-letivo.-Nas-escolas-onde-todos-os-alunos-contam-mais-de-metade-do-curriculo-foi-mudado>
- Maia, C. F. (2006). Sustentabilidade educativa: circunstância, ideal e singularidade. In M. Formosinho; J. Boavida & H. Damião. *Educação, Perspetivas e Desafios* (pp. 55-76). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Maia, C. F. (2013). Altruísmo e educação: condição, consciência e dignidade. *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (2), 185-215.
- OCDE (2001). *Definition and selection of competencies: theoretical and conceptual foundations (DeSeCo) Background*. Consultado em 8 de Setembro de 2019: <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41529556.pdf>
- OCDE (2010). *The OECD Innovation Strategy: Getting a Head Start on Tomorrow*. Paris OCDE Consultado em 10 de Setembro de 2019: <https://www.oecd-ilibrary.org/content/publication/9789264083479-en>
- OCDE (2016). *Global competence for an inclusive world*. Paris: OCDE, Consultado em 10 de Setembro de 2019: <http://globalcitizen.nctu.edu.tw/wp-content/uploads/2016/12/2.-Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>
- OCDE (2017). *The future of education and skills: Education 2030 (Progress report of the OECD learning framework 2030)* (EDU/EDPC(2017)25/ANN3). Paris: OCDE/ Directorate for Education and Skills. Consultado em 8 de Setembro de 2019: https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/Conceptual_learning_framework_Conceptual_papers.pdf
- OCDE (2018a). *The future of education and skills. Education 2030. The future we want*. Paris: OCDE/ Directorate for Education and Skills. Consultado em 8 de Novembro de 2019: [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- OCDE (2018b). *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world: The OCDE global competence framework*. Paris: OCDE/ Directorate for Education and Skills.

- Consultado em 8 de Setembro de 2019: <https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>
- OCDE (2018c). *Curriculum flexibility and autonomy in Portugal - An OECD Review*. Consultado em 4 de Outubro de 2019: <https://www.oecd.org/education/2030/Curriculum-Flexibility-and-Autonomy-in-Portugal-an-OECD-Review.pdf>
- OCDE (2019a). *OCDE Future of education and skills 2030. Conceptual learning framework. Attitudes and values for 2030. OECD Future of Education and Skills 2030 Concept Note*. Consultado em 4 de Outubro de 2019: http://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/attitudes-and-values/Attitudes_and_Values_for_2030_concept_note.pdf
- OCDE (2019b). *OCDE Future of education and skills 2030. The OCDE Learning Compass 2030 (plataforma)* Consultado em 4 de Outubro de 2019: <http://www.oecd.org/education/2030/learning-framework-2030.htm>
- OCDE (2019c). *Stratégie 2019 de l'OCDE sur les compétences. Des compétences pour construire un avenir meilleur*. Paris: OCDE. Consultado em 4 de Outubro de 2019: <http://www.oecd.org/fr/emploi/strategie-2019-de-l-ocde-sur-les-competences-9789264313859-fr.htm>
- Pacheco, J. A. (2005). Descentralizar o discurso curricular das competências. *Revista de Estudos Curriculares*, 3 (1), 65-91.
- Perrenoud, Ph. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Porto: Edições Asa.
- Popper, K. (1992). *Em busca de um mundo melhor*. Lisboa: Fragmentos.
- Rychen, D.S. & Salganik, L. H. (2000). *A Contribution of the OECD Program Definition and Selection of Competencies: Theoretical and conceptual foundations definition and selection of key competencies*. Neuchâtel: OCDE. Consultado em 10 de Setembro de 2019: <https://www.deseco.ch/bfs/deseco/en/index/02.parsys.69356.downloadList.26477.DownloadFile.tmp/2000.desecocontrib.inesg.a.pdf>
- Salganik L.H.; Rychen D.S.; Moser U. & Konstant J. W. (1999). *Definition and selection of competencies projects on competencies in the OECD context analysis of theoretical and conceptual foundations*. Neuchâtel: OCDE. Consultado em 20 de Setembro de 2019: <https://www.deseco.ch/bfs/deseco/en/index/02.parsys.53466.downloadList.62701.DownloadFile.tmp/1999.projectson-competenciesanalysis.pdf>
- Savater, F. (1997). *O valor de educar*. Lisboa: Editoria Presença.
- Steiner G. (2005). *As lições dos mestres*. Lisboa: Gradiva.
- Stromquist, N. (2002). *Education in a globalized world: The connectivity of economic power, technology, and knowledge*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- United Nations (2015a). *Addis Ababa Action Agenda of the Third International Conference on Financing for Development*. A/RES/69/313 (Resolution adopted by the General Assembly on 27 July). New York: United Nations. Consultado em 8 de Setembro de 2019: https://unctad.org/meetings/en/SessionalDocuments/ares69d313_en.pdf
- United Nations (2015b). *Transforming our world: the 2030 Agenda for sustainable development*. A/RES/70/1 (Resolution adopted by the General Assembly on 25 September)

New York: United Nations. Consultado em 8 de Setembro de 2019: https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E

Vigotsky, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Young, M. (2010). The future of education in a knowledge society: The radical case for a subject-based curriculum. *Journal of the Pacific Circle Consortium for Education*, 22 (1), 21-32.

Young, M. (2013): Overcoming the crisis in curriculum theory: a knowledge based approach, *Journal of Curriculum Studies*, 45 (2) 101-118.