

DESAFIOS CURRICULARES PARA UMA ESCOLA COM FUTURO

José Carlos Morgado

Instituto de Educação – Universidade do Minho

Parece que nunca, como hoje, se falou tanto em futuro, talvez por acreditar que as mudanças e transformações das sociedades contemporâneas exigem que se faça do próprio futuro o seu espaço privilegiado de ação. Um ensejo que, na opinião de Daniel Innerarity (2009), requer que se reestruture novamente o tempo e que as decisões políticas estabeleçam uma efetiva mediação entre as heranças do passado, os desafios do presente e as prioridades do futuro.

O mesmo se passa na Educação, onde expressões como *Escola do Futuro*, *Sala de Aula do Futuro* ou *Sala de Leitura do Futuro*, entre outras, passaram a figurar de forma recorrente nos discursos educativos e a ser eleitas como temáticas centrais de vários Congressos e Seminários, na tentativa de encontrar solução para muitos dos problemas que perpassam a Educação e que, de forma mais ou menos explícita, interferem no que se passa na sala de aula. Não questionando a legitimidade desses eventos e mesmo de algumas “inovações” que procuram introduzir-se no edifício educativo, com o intuito de encontrar caminhos para minimizar o “intolerável desajustamento entre a evolução sociocultural e a imutabilidade sistémica da educação escolar” (Azevedo, 2016, p. 6), torna-se necessário acautelar a sua eficácia para não correremos o risco de tais iniciativas acabarem por se transformar em meros *cosméticos educativos*.

Contudo, os riscos dessas iniciativas não devem aligeirar a necessidade de refletir sobre a *educação do futuro*, uma vez que as vicissitudes a que a educação tem estado sujeita nos últimos anos não desfiguraram o seu valor como nutriente essencial da realização humana, nem como elemento estruturante do desenvolvimento sustentado e sustentável de uma sociedade que continua envolta em intensas vagas globalizantes e a ser constantemente convocada a dar resposta a complexos desafios, muitos deles resultantes do avanço imparável do conhecimento científico, da emergência de novas

formas de organização económica e da profusão de novas, exuberantes e eficazes tecnologias da informação e da comunicação. Compreende-se, assim, que Manuela Silva *et al.* (2015, p 7) enalteçam a importância dessa reflexão e consequente construção de um projeto educativo nacional, capaz de ser reconhecido como referente de uma “governança responsável e democraticamente legitimada”, capaz de mobilizar a sociedade civil e “envolver os seus principais destinatários e atores (famílias e jovens, escolas, governantes e forças políticas, autarcas e forças vivas locais, intelectuais e jornalistas)”.

Em idêntica linha de pensamento, António Nóvoa (2015) alerta para a necessidade de aprofundar o debate em torno da educação do futuro o que, em sua opinião, implica refazer um *contrato pela educação* e assumir a *educação como espaço público*. No fundo, mudanças que, em nossa opinião, não podem processar-se à margem do currículo que lhes serve de esteio e que, de forma mais ou menos (in)discreta, determina muito do que é a educação no presente e do que será a educação no futuro.

O texto que a seguir se apresenta pretende ser um singelo contributo para esse debate. Para o efeito, e dadas as limitações de espaço a que estamos sujeitos, estruturámos o texto em três segmentos principais: o primeiro, em que fundamentamos a inevitabilidade de transformar a escola; o segundo, em que refletimos sobre o papel do professor nesse processo; e, o último, em que enunciámos alguns desafios curriculares que consideramos imprescindíveis para transformar a educação e para envolver os agentes educativos na construção de uma “Escola com Futuro”.

1. A inevitabilidade de transformar a escola

Como referimos atrás, expressões como *Escola do Futuro*, *Sala de Aula do Futuro* ou *Sala de Leitura do Futuro* são cada vez mais comuns nos atuais debates sobre a Educação, existindo já alguma reflexão escrita sobre essa temática, o que nos permite inferir que se procura imaginar “Como será a Escola do Futuro”. Em sentido metafórico, podemos mesmo afirmar que a *Escola do Futuro* está em alta na “Bolsa de Valores Pedagógicos”. Uma *subida* que, em Portugal, corporizou um movimento de modernização tecnológica designado *Salas de Aula do Futuro*, no âmbito do qual se procuram “encontrar modelos reconfiguráveis e multifuncionais de sala de aula e, ao mesmo tempo, desenvolver e aprofundar metodologias que recentrem o protagonismo do aluno dentro de um ecossistema cada vez mais dependente da comunicação e da interação digitais” (Faria, 2017).

No nosso caso, preferimos avançar pela negativa, isto é, refletir sobre “Como não será a Escola do Futuro”. Ficamos com a sensação de que, desta forma, conseguimos uma reflexão mais fundamentada,

uma vez que é mais fácil inventariar aspetos que hoje constroem a escola do que idealizar os que a devem nortear daqui a alguns anos. Além disso, pensar em como não será a escola do futuro contribui para nos libertarmos daquilo que Daniel Innerarity (2009, p. 17) considera ser um dos principais inimigos do futuro: a tendência de “neutralizar a todo o custo o seu carácter aberto e imprevisível”, o que nos poderia inibir de idealizar o futuro como “um cenário de liberdade, uma hipótese ou uma promessa”.

Existem pelo menos dois aspetos que caracterizam a escola atual e que nos ajudam a idealizar “a escola que não queremos”. Desde logo, e sem deixar de reconhecer as melhorias conseguidas nos anos mais recentes, a prevalência de uma clara rigidez organizacional e funcional na escola, o que tem favorecido a perpetuação de lógicas curriculares de natureza mais instrucional. Na generalidade dos casos, a escola continua a funcionar num regime de classes (Barroso, 2001) e na base de uma estrutura curricular organizada por disciplinas, isto é, de um conhecimento fragmentado, circunscrito por fronteiras pouco porosas que não favorecem o diálogo interdisciplinar (Pacheco, 2007) nem têm permitido quaisquer veleidades deliberativas por parte dos professores. Na verdade, nem fazendo da articulação curricular um referente de peso na avaliação externa das escolas se conseguiu tornar mais permeáveis as fronteiras disciplinares.

O segundo aspeto, que decorre do anterior, diz respeito ao facto de continuarmos a insistir numa “escola de conteúdos”, de preferência disciplinares, quando vivemos já numa “sociedade de competências”. Uma ilusão que, na opinião de António Branco (2015, p. 25), “em nada contribuirá para promover a curiosidade, para desenvolver a inteligência, para fomentar a criatividade da população estudantil”. Torna-se, por isso, urgente a construção de uma escola mais autêntica, “uma escola para as literacias”, isto é, uma escola cuja finalidade primeira não seja a transmissão de “conteúdos canónicos espartilhados” (*idem*, p. 24), mas o desenvolvimento de atitudes investigativas perante o conhecimento científico e humanístico.

Em suma, duas características da escola pública que urge alterar e que exigem a reinvenção do que António Nóvoa (2015, p. 14) designa como “contrato pela educação” para se referir a uma solução de compromisso que, pela sua abrangência e complexidade, terá obrigatoriamente de envolver a escola e a sociedade na prossecução de finalidades comuns, bem como na restauração da relação de confiança que se foi degradando entre ambas. Além disso, é necessário que a escola se configure como um espaço inclusivo, se assuma como um local privilegiado de participação e decisão democráticas, faça da aprendizagem o seu pilar central e incorpore as novas tecnologias da informação e comunicação, hoje

reconhecidas como essenciais numa escola que pretende romper com esquemas organizativos seculares e alterar de forma significativa o modo como funciona.

2. O contributo dos professores como agentes de mudança

Os aspetos que referimos no segmento anterior permitiram constatar que a tarefa educativa não se circunscreve apenas ao espaço escolar, razão pela qual António Nóvoa (2015) considera que qualquer transformação da escola é, em simultâneo, uma transformação do *espaço público da educação*. Aliás, é à luz desta ideia que o autor considera que se a escola, para mudar e se configurar como uma Escola com Futuro, se vê compelida a interagir com a realidade envolvente, tendo a sociedade de, ao mesmo tempo, assumir responsabilidades acrescidas no domínio da educação.

Sendo o *espaço público* “uma instância de observação reflexiva mediante a qual os membros de uma sociedade produzem uma realidade comum”, ele deve assumir-se como “um lugar onde os problemas são assinalados e interpretados, onde as tensões são experimentadas e o conflito se converte em debate” (Innerarity, 2010, pp. 9-10). Por isso, o *espaço público da educação* deve avivar a problematização do fenómeno educativo, no sentido de encontrar caminhos que permitam (re)orientar as nossas práticas no sentido de fazer da escola um projeto que se constrói em comunidade e para a comunidade.

Nesse novo *espaço público da educação* os professores ocupam um lugar especial, já que deles depende em grande parte a concretização, ou não, dos desideratos referidos. Mas, para conseguir cumprir o mandato que a sociedade lhes delegou, é necessário criar condições que permitam aos professores modificarem o seu pensamento educativo, desfazer-se de determinadas rotinas que adotaram há muito tempo e abandonar certas práticas que têm fragilizado a profissão docente.

Dito de outra forma, as alterações referidas só serão viáveis se os professores se assumirem como profissionais autónomos, capazes de tomar decisões sobre o currículo que desenvolvem de modo a adaptá-lo às características, interesses e ritmos de aprendizagem dos alunos. No fundo, se conseguirem assumir-se como agentes estratégicos de decisão curricular, capazes de garantir a promoção das especificidades locais e de estimular uma autêntica vivência democrática nas aulas.

Existe ainda um outro aspeto, na esteira de Rui Canário (2005), que não podemos descurar: a necessidade de os professores *desalienarem o trabalho escolar*, o que obriga a que a escola se estruture em torno das aprendizagens que os alunos devem concretizar e não dos conteúdos que os

professores “ensinem” ao longo do ano. Isso fará com que o aluno se sinta como sujeito no processo de ensino-aprendizagem e se implique numa lógica de produção de saber, só possível quando a escola se configura como um espaço “onde se desenvolve e estimula o gosto pelo ato intelectual de aprender” (*idem*, p. 87). Um propósito que obriga a “*pensar a escola a partir do não escolar*”, isto é, das práticas educativas e das aprendizagens significativas que se realizam no seu exterior e se configuram como “portadoras de futuro” (*idem*, p. 88).

Como se depreende, a mudança de um paradigma educativo que se centra no ensino e na figura do professor para um paradigma que se desenvolve em torno da aprendizagem e faz dos alunos os seus principais protagonistas requer alterações substantivas a nível do currículo que se desenvolve nas escolas, assunto a que nos referimos no segmento seguinte.

3. Desafios curriculares futuros

Se como motor de produtividade laboral, de inovação e de crescimento económico, a educação é uma fonte de riqueza e um bem nacional, ela é também um meio de coesão social, uma vez que nos sensibiliza para a partilha, para o reconhecimento e para a compreensão das diferenças quer económicas, quer de género ou raciais (Bornal, 2015). Só que a concretização de tais propósitos resulta da capacidade que a sociedade e, em particular, a escola tiverem de proporcionar uma sólida formação de base aos seus estudantes, de os capacitar para uma *aprendizagem ao longo da vida* e de os tornar corresponsáveis na prossecução do bem comum.

É neste domínio que o currículo assume uma importância assinalável, uma vez que dele depende, em grande parte, o modelo de educação escolar adotado, as capacidades, atitudes e competências a desenvolver nas escolas e a maior ou menor possibilidade de os professores tomarem decisões, intervirem e adequarem esse processo ao contexto em que se desenvolve. Importa, por isso, clarificar a que nos referimos quando falamos de currículo.

A educação, como meio de desenvolvimento e promoção da pessoa, tanto a nível individual como coletivo, concretiza-se através de um currículo, aqui entendido como um projeto formativo que concilia o plano das intenções e o terreno das práticas e veicula um determinado recorte científico, social e cultural. Como expressão da função socializadora e cultural da escola (Pacheco, 2001), o currículo é o veículo da ação pedagógica, relaciona-se intimamente com a profissionalidade docente, entrecruza componentes e determinações pedagógicas, políticas, administrativas e de inovação, em suma, é um

elemento de referência na melhoria da qualidade de ensino, das práticas docentes e da renovação da instituição escolar em geral.

Numa aceção mais ampla, o currículo é ainda entendido como um projeto social, com múltiplas expressões e com uma dinâmica própria, construída no tempo e sob certas condições (Gimeno, 1988), sendo por isso uma resposta, ainda que provisória e discutível, a uma intenção ou a um problema educativo (Pacheco, 2007).

Ora, numa sociedade como aquela em que vivemos atualmente, de limites mais porosos, mais aberta e mais cosmopolita, mas também mais dependente do conhecimento, da criatividade e da inovação como fontes de desenvolvimento e progresso, não podemos continuar a pactuar com processos educativos que fazem da memorização e da uniformidade os seus principais imperativos funcionais.

Daí a necessidade de um currículo que se adapte aos desafios que hoje a sociedade coloca à escola, um currículo diferente do que tem vigorado em vários sistemas de ensino. Em vez de um plano, ou produto, previamente definido e estruturado para ser transmitido e implementado na prática, o currículo deve resultar de uma construção participada e de uma partilha assumida de poderes e responsabilidades (Morgado, 2003), permitindo que os diferentes agentes educativos se sintam corresponsabilizados na conceção e realização desse projeto formativo. Trata-se, em suma, de substituir uma visão mais tradicionalista, em que o currículo é visto como sinónimo de conteúdos a transmitir, organizados em disciplinas, por uma conceção de currículo que se estruture em torno de competências e faça dos conteúdos os meios propícios para o seu desenvolvimento, deixando de ser, como refere Jacobs (2014), um campo produtor de novos saberes para inscrever em velhos campos de estudo.

No fundo, um currículo que, para além dos conhecimentos essenciais para a educação de cada jovem, englobe outras destrezas, competências e sensibilidades que os estudantes precisam de desenvolver e que Suárez-Orozco (2009) agrupa em cinco categorias:

- *Pensamento crítico* – necessário para estruturar a mente do futuro; permite a cada indivíduo fazer, de forma autónoma, juízos intencionais, imprescindíveis para uma compreensão competente das observações que faz e das realidades com que se depara diariamente;

- *Técnicas de comunicação* – imprescindíveis para os estudantes comunicarem de modo efetivo e interagirem de forma correta com indivíduos de diferentes nacionalidades e distintas origens étnicas;

- *Competências linguísticas* – que permitam comunicar em mais línguas, não por mera opção, mas por se tratar de uma necessidade cada vez mais premente na sociedade global;
- *Competências colaborativas* – que ajudem os estudantes dentro e fora das aulas, uma vez que são muitas as organizações que, hoje, procuram pessoas com boas competências sociais e relacionais;
- *Destrezas tecnológicas* – se possível em todas as áreas e dimensões do currículo, considerando o domínio correto das tecnologias como um critério de avaliação.

Para que esta nova conceção de currículo se concretize é necessário criar condições para se afirmar o que Ulrich Beck (2017) designa por *Pedagogia da Oportunidade*, para identificar uma pedagogia que se baseia mais nas ações do que nas práticas. Nas ações porque estas se estruturam na base de procedimentos reflexivos, ao invés das práticas que, oriundas daquelas, têm tendência a transformar-se em meras rotinas. Isso não significa que, em certos momentos, a *pedagogia da oportunidade* não se estruture também na base de algumas rotinas. Apenas fazemos esta distinção para deixar claro que as ações pedagógicas fogem à perspectiva da reprodução e se inscrevem mais na ordem da transformação, podendo, como reitera o autor, ser gérmenes de metamorfoses de ordem social e política.

No fundo, o que se pretende com estes desafios curriculares é a adoção de um modelo pedagógico que, sem deixar de “dar asas à educação”, afinal reconhecida como um elemento nuclear na construção do nosso pensamento e da nossa forma de ver e estar no mundo, preveja também a adoção de procedimentos que permitam “educar as asas”, de modo a fazer-nos voar com alguma segurança por caminhos inovadores, capazes de nos conduzirem a uma Escola com Futuro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Azevedo, J. (2016). Há uma Brecha no Dique: “Horizonte 2020”. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Barroso, J. (2001). O século da escola: do mito da reforma à reforma de um mito. In T. Ambrósio, E. Têrren, D. Hameline & J. Barroso, *O século da escola: entre a utopia e a burocracia* (pp. 63-94). Porto: Edições Asa.
- Beck, U. (2017). *A Metamorfose do Mundo*. Lisboa: Edições 70.
- Bornal, X. (2015). Crisis, educación y desigualdade: una cuestión de paradojas. *Investigar em Educação*, Nº 3, pp. 23-32.

- Branco, A. (2015). A universidade desde o princípio. In M. Silva et al. (Coord.), *Pensar a Educação* (pp. 19-27). Lisboa: Educa.
- Canário, R. (2005). *O que é a Escola? Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Faria, P. (2017). Para a construção da sala de aula do futuro: perspetivas, desenhos e outras tentações. Comunicação apresentada no *Seminário Nacional de Ambientes Educativos Inovadores: “Da sala de aula do futuro à escola do presente”* (policopiado). Lisboa: IE, Universidade de Lisboa.
- Jimeno, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Innerarity, D. (2009). *El futuro y sus enemigos. Una defensa de la esperanza política*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Innerarity, D. (2010). *O Novo Espaço Público*. Lisboa: Editorial Teorema.
- Jacobs, H. (2014). Un nuevo currículo esencial para un mundo en cambio. In H. H. Jacobs (Edit.), *Currículum XXI. Lo esencial de la educación para un mundo en cambio* (pp. 11-19). Madrid: Narcea Ediciones.
- Morgado, J. (2003). Processos e práticas de (re)construção da autonomia curricular. *Tese de Doutoramento*, Vol. 1 (policopiado). Braga: Universidade do Minho.
- Nóvoa, A. (2015). Pensar a Educação do Futuro. In M. Silva et al. (Coord.), *Pensar a Educação* (pp. 11-18). Lisboa: Educa.
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: teoria e práxis* (2ª Ed.). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2007). Políticas educativas e curriculares. Para uma análise do contexto português. *Conferências plenárias e painéis do IX Congresso da SPCE* (policopiado). Madeira: Universidade da Madeira.
- Silva, M. et al. (2015). *Pensar a Educação*. Lisboa: Educa.
- Suárez-Orozco, M. M. (2009). *Learning in the Global Era. International Perspectives on Globalization and Education*. Berkeley: University of California Press.