

Currículo, educação básica, ensino e formação humana em contexto de vulnerabilidades e desafios

Isabel Carvalho Viana
CIEC-IE, Universidade do Minho, Portugal¹
icviana@ie.uminho.pt

Resumo

A formação integral das pessoas constitui a sua riqueza, é alavanca do desenvolvimento humano. Este artigo vai além este entendimento e associa o currículo do ensino não superior à riqueza da formação integral das pessoas. Parte da questão nuclear: como pode o currículo ampliar a formação integral das pessoas em contextos de vulnerabilidades e desafios sociais tão complexos como, por exemplo, o desemprego, as mudanças no mercado de trabalho, o envelhecimento da população, a pobreza, a violência, a desigualdade de género, a interculturalidade, as necessidades educativas especiais, as alterações climáticas, entre outros. Sabemos que, hoje, a educação destaca um interessante progresso, com impacto no desenvolvimento humano, o número de pessoas escolarizadas aumentou significativamente e o mundo assiste a um conjunto de políticas públicas que procuram criar condições para as oportunidades de trabalho e a sua sustentabilidade e o bem-estar dos trabalhadores, tal como refere o relatório de Desenvolvimento Humano de 2015.

Neste cenário, a qualidade da educação é um *território plural inteligente* alicerçado em direito essencial, capaz de projetar e defender os direitos de todos, de ser equitativa, relevante e perfilada por um conceito de aprendizagem ao longo da vida, conectado com o poder do local. Este entendimento, evidencia um compromisso com uma metodologia de intervenção aberta e participada, com o intuito de gerar desenvolvimento de competências adequadas à participação cidadã inteligente de todos, enquanto espaço e lugar de qualidade e de construção do projeto de vida de todos e de cada um, em territórios inteligentes sustentáveis. A qualidade da educação expressa-se como uma aspiração dos Sistemas Educativos de diferenciados países, consensualizada pela sociedade, em geral, e pelo poder político, em particular, variando de sociedade para sociedade e de grupo de pessoas para grupo de pessoas. Contudo, é importante refletir em torno do debate sobre a aspiração à qualidade, se prefigurada por políticas neoliberais, se predispor a enformar a educação como um produto ou serviço mercantilizável, legitimada por processos de avaliação em grande escala. No entanto, partimos da convicção de que os contextos de aprendizagem, orientados para o desenvolvimento humano, esculpem lugares com características específicas que se escrevem e reescrevem da cenografia do ambiente experienciado com presença emocional gerada entre o imaginário e o lugar, sem anular a diversidade, onde o constructo cidade educação responde a interrogações das sociedades atuais, de forma a contribuir para a noção de conhecimento [Pacheco (2014, p. 14) destaca que *Conhecimento e educação constituem duas faces complementares de um processo institucionalizado ao longo do tempo que se intersectam na escola pela definição de percursos de aprendizagem (...)*]. As pessoas são a essência das Nações, a formação integral, a formação humana deve concentrar-se em ampliar a escolha das pessoas, atribuindo maior destaque à riqueza que constitui a vida Este artigo procura ser um contributo para a discussão que temos

¹ Instituto de Educação

vindo a assistir em torno da importância das políticas e instituições educativas promoverem a equidade e inclusão, a educação para o tão apregoado século 21, preocupando-se em conectar as pessoas com o mundo, com o país e a região onde vivem.

Nota prévia

O hoje traja de ontem e almeja ser amanhã! Neste roteiro complexo lemos, investigamos e inventamos com curiosidade o Currículo à medida que o escrevemos e assim vamos produzindo legados de expectativa interpretados como tudo e como nada, ou seja, interpretados com nostalgia de satisfação ou de insatisfação ou até mesmo de projeção do local com visão global. Talvez até mais com ilusão de elogio do que desejamos saber e ter do que aquilo que efetivamente sabemos e temos. Estes estados geram incursões, quer pelo júbilo, quer pela tensão, a parecer convidar a senti-los como jornada de reconhecimento e curiosidade. Reconhecimento singular pelo valor inestimável do quanto é benéfico à evolução do desenvolvimento humano, e do desenvolvimento local, à cidadania democrática, a curiosidade pelo currículo. Importa que os destinos optados, oferecidos, ocasionais de cada contexto de *investigação-intervenção*, preencham a vontade do leitor de interesse por estes assuntos, com expectativa capaz de nunca esquecer a vontade de explorar e levar o currículo.

Hoje, sabemos que as notícias já correram, continuam a correr, e fizeram correr milhares de migrantes e todos aqueles que não têm disponibilidade para a indiferença. São notícias que nos oferecem cenários que projetam a perversidade humana sem limites e denunciam a falência do respeito pela dignidade humana e esvazia o nosso/vosso mundo de futuro... São correrias loucas que nos deixam à toa, sem saber se regressamos ou partimos! Se somos humanos ou uma aparência forjada a iludir ser. São inúmeros os temas que cabem em tal eclipsar de regressos e partidas. O currículo conecta inúmeros que relacionam o conhecimento com o valor da vida das pessoas. Este entendimento atribui ao currículo uma expressão de liberdade espontânea, onde a *turbulência* e a *calmaria* do local são natureza da vida que pensa o que sente e que sente o que pensa, sem lugar para indiferença, antes constitui algo que está dentro de nós e se vive de forma capaz de consagrar direitos e delinear o currículo como espaço de ampliação da cidadania global inclusiva.

Afirmamos o currículo como espaço de investigação e de educação para o desenvolvimento, com valor de intervenção transformadora e ressignificadora de sentidos e significados da especificidade do bem-estar humano, do valor do conhecimento, do valor da expressão local com importância global, são palavras de entrega de manifesto de ânimo, em hino da noite inquieta, preenchidas com percepções de pessoas interessantes que participam, se envolvem, investigam e intervêm com e pela cidadania global, com e pelo conhecimento emancipador de todos nós, e de cada um de nós, com valor de *cultura-mundo*, que não deixa desaparecer as especificidades da cultura local, enquanto valor identitário maior da *cultura-mundo*, como afirmam

Lipovetsky e Serroy (2011), a noção de cultura alterou-se profundamente. Nos nossos dias, moda, publicidade, turismo, arte, urbanismo... nada escapa ao domínio da cultura. Esta transformou-se numa *cultura-mundo*, a do tecnocapitalismo generalizado, das indústrias culturais, do consumismo à escala global, dos *media* e das redes digitais. No livro: *A cultura-mundo, respostas a uma sociedade desorientada* (São Paulo: Companhia das Letras, 2011, p.9) os autores analisam o alargamento da cultura ocidental que, no atual ciclo civilizacional, se projeta à escala mundial, significando a ressignificação da cultura no mundo. Os autores referem que as mudanças na cultura afectam a relação do homem consigo mesmo e com o mundo onde se insere. Ao analisarem esta transformação, os autores dão pistas para um possível curso de ação que enfrente o primado, em crescimento, do consumismo e o desnorteio propagado por esta época. E se os anos futuros fossem, paradoxalmente, os da «desforra da cultura»? O que isto representaria para o currículo, para a escola pública, para a formação das pessoas?

No cenário descontínuo de incerteza que nos habituamos a posicionar para ler o mundo, o ritmo da vontade de agarrar o valor do currículo pelo conhecimento, a afirmação da escola pública, da educação, como direito e não privilégio, também gera silêncio e anuncia vozes incertas e solícitas, a convidar escutá-las constantemente.

Neste esforço de narrar para compreender o que a intervenção em currículo e a formação humana fazem acontecer, descobrimos uma vontade de ir e a espera da vez para agarrar as sonoridades de um macio chão de estrelas, aquelas que estão presas ao calor da vontade de fazer acontecer desenvolvimento humano com qualidade, a valorização efetiva das pessoas, por fios invisíveis. Sim, esperamos alcançar mais do que registos de folhas de diário cego, a ambicionar apropriar, como elucidário, o que efectivamente vence seja o que é, nunca o que parece, com a coragem de usar o silêncio como o facebook, isto é, tudo que lá gravarmos fica para sempre. A pensar, inventar e a conquistar os contextos e as temporalidades do currículo, com vínculo universal, interpretado como um dispositivo valioso de integração, de inclusão social e projeção cultural, a permitir organizarmo-nos para nos tornarmos plurais como o Mundo, tal como propunha Fernando Pessoa.

1. Contexto das políticas internacionais para a educação e a formação, sociedade de informação e desenvolvimento

No contexto das políticas educativas europeias, que também se cruzam com as políticas do mundo, que reclamam, cada vez mais, soluções especializadas, a ASCD (Association for Supervision and Curriculum Development, <http://www.ascd.org/about-ascd.aspx>) valoriza e apoia o desenvolvimento profissional, a capacitação e liderança educacional (dimensões essenciais para aprender, ensinar e liderar). Neste enquadramento, os territórios inteligentes, integrando uma abordagem território/*cidade educação*, podem constituir um ambiente de aprendizagem inovador e, por outro lado, podem gerar um processo compreensivo de como se aprende e

ensina, permitindo gerar propostas de incentivo/motivação que instiguem as pessoas a prosperarem.

Com base neste entendimento, a *cidade educação* promove a curiosidade intelectual dos estudantes, a participação colaborativa, interações sociais e coloca os espaços/organizações formativas a refletir sobre si e a partilhar a inovação e as boas práticas. Portanto, revela-se capaz de responder a recomendações da OCDE (2012; 2013a) para Portugal, no âmbito da educação, que nos levam a considerar o currículo como o lugar identitário da educação. Em particular, é de relevar o que diz respeito às políticas de avaliação no sistema de ensino, nomeadamente: a) destacar os estudantes no ensino e na atenção dos professores; b) monitorizar os programas e a avaliação dos resultados; c) diminuir os níveis de reprovação; d) desenvolver mecanismos de apoio aos estudantes que revelem dificuldades de aprendizagem, com o intuito de poderem melhorar; e) centrar a avaliação dos professores em processos de melhorar as práticas de ensino; f) aumentar a autonomia e a capacidade de decidir nas questões educativas; g) melhorar a qualificação dos portugueses; h) a educação compreendida como a melhor forma de combater o desemprego; i) dados mais específicos sobre a organização e análise do desenvolvimento de programas do ensino secundário; a gestão do tempo e dos espaços para aprender com qualidade, de forma a envolver e comprometer com a aprendizagem.

Na atualidade, numa perspetiva internacional, o currículo configura espaços de formação que se perspetivam com visão de futuro e ambiciona assegurar processos de aprendizagem coletiva partilhada, onde o trabalho colaborativo é um meio de análise, de reflexão e resolução dos problemas que emergem no seio do espaço formativo e na comunidade onde se está inserido. É um espaço que, no sentido do European Institute for E-Learning (<http://www.eife-l.org/about/europortfolio>), procura dar conta das *skills* para refletir e agir no séc XXI (Viana, 2011). Configura espaços de formação que aprendem pela interação (Bolívar, 1997) e desenha dispositivos de avaliação de forma continuada, com intenção de transformar os dados em informação e conhecimento úteis à tomada de decisão. Contudo, em ambiente *online*, a avaliação caracteriza-se por especificidades que se relacionam com a participação e o envolvimento do estudante com o seu processo de aprendizagem e a personalização deste processo, implicando, pela perspetiva do avaliador, a compreensão experiencial (Stake, 2006).

A abordagem *cidade educação*, dentro dos territórios inteligentes sustentáveis, acaba por possibilitar outras formas de explorar e valorizar o aprender a ser crítico e criativo, enquanto dimensões de educação e de avaliação compreensivas e formadoras, capazes de proporcionar formas múltiplas de conhecimento e de envolver e apreender as subjetividades de todos e de cada um (Viana, 2012), reconhecidas como dimensões essenciais na promoção da formação integral das pessoas.

Partnership for 21st Century Skills (<http://route21.p21.org/>) refere que um ambiente de aprendizagem configurado para o séc. XXI sugere um espaço e lugar que não só a tradicional sala de aula, sendo que o projeto em interação com espaços e lugares diferenciados. Pois, hoje, as tecnologias proporcionam espaços *online* interativos e fomentam ambientes de aprendizagem de qualidade, combinando tecnologias/sistemas de informação que permitem integrar os interesses e necessidades de aprendizagem específicas de cada pessoa e apoiar relações humanas positivas para facilitar a aprendizagem significativa. Desta forma, entendemos que ambientes de aprendizagem significativos são estruturas que combinam sistemas, ferramentas e comunidades virtuais, de forma a envolverem e motivarem estudantes e professores para aprenderem e ensinarem a desenvolver conhecimento e *skills*, conforme a OCDE (2015, *Competências para o progresso social. O poder das competências socioemocionais*), tanto as cognitivas como as socioemocionais desempenham um papel importante nos resultados económicos e sociais. Ainda, a ciência e a educação tecnológica, como refere Hodson (2010), têm a responsabilidade de mostrar às pessoas as relações complexas entre produção e consumo de objetos e serviços digitais, de forma a responder aos interesses, necessidades e expectativas das pessoas.

Neste contexto é igualmente importante destacar a *Agenda 2030 para o Desenvolvimento* e as metas 2021, a *educação que queremos para a geração dos bicentenários*, uma vez que a organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (2008), destaca um projeto ibero-americano articulado com a educação como contributo para o desenvolvimento económico e social da região e para a formação de uma geração de cidadãos cultos e, conseqüentemente, livres, numa sociedade democrática e igualitária, para o que evidenciam as metas 5 e 6 (5 – incrementar a participação dos jovens no ensino secundário, no ensino técnico-profissional e no ensino superior e 6 – favorecer a articulação entre a educação e o emprego através do ensino técnico-profissional). A OCDE (1999) já tinha alertado para a importância que assume a capacidade de se criar, difundir e usar o conhecimento/informação, sistemas digitais/tecnológicos, como fator cada vez mais essencial para o crescimento económico e a melhoria da qualidade de vida das pessoas. Pois, hoje, sabemos que o desenvolvimento tecnológico avança de forma autónoma e célere, dificultando ao homem acompanhá-lo, revelando importante gerar processos e soluções tecnológicas capazes de combater a info-exclusão e promover a literacia digital. Ainda, os objetivos do milénio e a declaração mundial de educação para todos, em 2000, a ONU, ao analisar os maiores problemas mundiais, estabeleceu objetivos para o milénio que deveriam ser atingidos por todos os países até 2015, que, no tempo atual, se ampliam para 2030, entre eles, destacamos o 8.º, isto é, *estabelecer uma parceria mundial para o desenvolvimento*.

Num espaço de ação transversal multidisciplinar, como se apresentam os territórios inteligentes sustentáveis, urge gerar oportunidades de investigação e de debate em torno da importância da interconectividade entre aprendizagem formal, não-formal e informal, enquanto apologia de bem-estar e porque capaz de, na atualidade, tal como já foi referido por Dewey (2005; 2002), melhor qualificar e melhor atribuir significado à aprendizagem para a formação integral das pessoas. A permitir explorar e procurar contribuir, com algumas soluções, para responder a interesses e implicações que se assumem na política e prática educativa/formativa e na mobilidade social, tal como advertem diferentes relatórios da rede Eurydice² (http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_reports_en.php), nomeadamente:

- Eurydice (2012a, p. 3), *Educação para a Cidadania na Europa*, de acordo com a recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho, dezembro 2006, sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida, e as conclusões do Conselho, maio 2009, no âmbito do quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação (EF 2020). Sublinham-se as competências sociais e cívicas e, ainda, a importância de se promover a equidade e coesão social e a cidadania ativa através da educação escolar/formação. Com este intuito, sugerem medidas que incentivem a “aprendizagem pela prática”, valorizando o envolvimento de todos os intervenientes no processo educativo/formativo.

- Eurydice (2011, p.7), *Números-chave sobre a aprendizagem e a inovação através das TIC nas escolas da Europa – 2011*, o recurso às TIC na educação é uma dimensão significativa na Estratégia Europeia porque preocupada em garantir a eficácia dos Sistemas Educativos e a competitividade da economia Europeia. A nova Agenda Digital para a Europa, adotada em 2010 pela Comissão Europeia, reconfigura estratégias nacionais nucleares para promover o uso das TIC, com o intuito de apoiar as iniciativas ambicionadas pela Estratégia Europa 2020, tais como: “oferta electrónica de serviços públicos (governo electrónico), pela promoção da difusão de banda larga rápida e ultra-rápida; melhor interoperabilidade e segurança (infra-estruturas e segurança); e por proporcionar à população Europeia competências profissionais de alto nível em TIC, incluindo literacia digital e mediática (aprendizagem electrónica, literacia digital/mediática, competências electrónicas)” (p. 25). Organizações internacionais compilaram listas de competências que os estudantes devem adquirir na escola de forma a estarem devidamente preparados para interagir com ambientes sociais e laborais complexos. Este relatório destaca como bom exemplo a organização Partnership for 21st Century Skills (P21), que identificou uma lista de competências e

² A Eurydice colabora com o Eurostat, CEDEFOP, Fundação Europeia para a Formação (ETF), Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais e com o Centro de Investigação sobre Aprendizagem ao Longo da Vida (CRELL). A Eurydice apoia o trabalho colaborativo desenvolvido pela Comissão Europeia com organizações internacionais, tais como a OCDE, o Conselho da Europa e a UNESCO (http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/about_eurydice_en.php acedido 04/08/2013).

conhecimentos essenciais como garante de preparação de todos os estudantes para o séc. XXI, alicerçadas nas categorias “competências de aprendizagem e inovação” e “competências de vida e carreira” (p.35). Contudo, nos países da Comunidade Europeia, o recurso às TIC é menos recomendado para estimular o desenvolvimento de competências de liderança, de responsabilidade e produtividade. São menos de metade os países membros que promovem o recurso à aprendizagem *online*, em que professores e estudantes estão separados pela distância ou o tempo e as interações são realizadas através de tecnologia *online*.

- Eurydice (2012, p. 3). *Números-chave da Educação na Europa* baseia-se em dados recolhidos através da rede Eurydice, do Eurostat e do inquérito internacional PISA, oferecendo uma visão sobre o estado geral do funcionamento dos Sistemas Educativos Europeus. Destaca como áreas importantes: “a participação no ensino obrigatório; a conclusão do ensino superior; a transição para o mercado de trabalho; o investimento na educação”. Este relatório faz uma retrospectiva atualizada, apresentando tendências no âmbito da educação e da formação 2020, desde o início da Estratégia de Lisboa, em 2000, e é referido como leitura complementar ao relatório da Comissão Europeia Educação e Formação 2020. Os resultados mostram que existe um número crescente de jovens com qualificações excessivas para o tipo de emprego que encontram. Este facto parece ser revelador da importância de uma previsão mais eficiente das necessidades do mercado de trabalho, a curto e a longo prazo, para proporcionar uma orientação educativa e profissional confiável aos estudantes, que permita ajustar melhor as qualificações educativas dos jovens às oportunidades de emprego concretas. Aquele relatório destaca, como problemas existentes nos Estados-Membros, os que se relacionam com os custos económicos que advêm do insucesso e abandono escolar e como condicionam o seu desenvolvimento económico, fazendo uma abordagem à aprendizagem ao longo da vida, entre outros aspetos, segundo o Instituto de Gestão do Fundo Social Europeu (<https://www.igfse.pt/news.asp?startAt=1&categoryID=281&newsID=2284>), o relatório demonstra bons progressos para vários países, nomeadamente para Portugal.

No contexto das políticas internacionais para a educação e formação no séc. XXI, com a projeção exponencial nos territórios inteligentes sustentáveis, a abordagem *cidade educação*, de forma particular, organiza-se para responder à estratégia do milénio, nomeadamente no que respeita ao *estabelecer uma parceria mundial para o desenvolvimento* e ao programa H2020, no que concerne aos desafios sociais em geral, à comunidade, às famílias e às pessoas de todas as idades e condição social. Pois, propõe gerar inovadores criativos, através da reconfiguração dos Sistemas de Ensino/Formação (contextos formais, não formais e informais integrados) orientada para desenvolver *hard skills*, sem esquecer as *soft skills*, onde se destaca a atitude empreendedora e inclusiva, o pensamento crítico, a capacidade de comunicação, a resolução de problemas, o trabalho em equipa, o relacionamento interpessoal, a

adaptabilidade/resiliência, a curiosidade e a capacidade imaginativa, entre outras. Trata-se de uma abordagem que considera importante articular a cultura educativa e formativa com a cultura de aprendizagem que produz inovadores criativos, significando ir além os conteúdos disciplinares e apostar na formação integral das pessoas.

2. Cenários de importância global e o desenvolvimento de skills significativas para a sustentabilidade do progresso social em contextos de vulnerabilidade

Neste panorama plural, em transição continuada, o Centro de Investigação sobre a aprendizagem ao Longo da Vida (CRELL, 2012, <https://crell.jrc.ec.europa.eu/?q=news>) refere que o desenvolvimento de *skills* são a chave para a produtividade e que a Europa precisa de uma reorganização essencial da forma como os sistemas de educação e formação podem proporcionar as competências necessárias para o mercado de trabalho e para o progresso social.

A eficiência dos sistemas de informação passa por soluções tecnológicas digitais (desenvolvimento de software específico às especificidades dos cursos e dos jovens/adultos, modelos de negócio, sistemas de bases de dados específicos ao contexto das escolas). Segundo Fernandes, Machado e Carvalho (2007), os sistemas de informação caracterizam os contextos com base em requisitos, para adaptar tecnologias e explorar contextos. Os requisitos (Zowghi & Coulin, 2005) compreendem uma complexa tarefa de descoberta das interdependências com significado para os intervenientes, para os utilizadores, pelo que se defende dinâmica. A qualidade da interação com os contextos depende da qualidade dos modelos de requisitos, ou seja, da qualidade que é capaz de permitir explorar e desenvolver a tecnologia para responder às necessidades e aos diferentes utilizadores finais (Viana; Machado; Serrano, 2012). Com base neste entendimento, com a preocupação de envolver todos, sugerem-se metodologias diversificadas, processos atrativos e significativos, capazes de configurarem estratégias participativas e inclusivas, hábeis a envolver os participantes, apostando numa elevada interação partilhada, permitindo desenvolver *skills*, tais como as que se relacionam com a capacidade de comunicar e de se relacionar. Ambiciona-se melhor formação profissional e formação contínua, num entendimento de aprendizagem ao longo da vida, são vitais para que a Europa, e o Mundo, possam responder, de forma adequada, aos desafios de competitividade global. Hoje, muito configurados pela expectativa colocada nos territórios inteligentes sustentáveis, onde o currículo se amplia perfilado pelo currículo local, com o propósito do recurso à localidade para inspirar o ensino e a aprendizagem (Evans & Savage, 2015), com interesse em responder a como prover as comunidades/cidades com formas de responder a várias responsabilidades em relação à maximização das oportunidades de aprendizagem de *todos/as*, contribuindo para a sustentabilidade e progresso social?

A Comissão Europeia, com o intuito de responder a prioridades de desenvolvimento económico e progresso social ambicionadas, foi promovendo um conjunto de iniciativas, tais como: a) desenvolvimento inteligente (agenda digital para a Europa/municípios; ciberespaços; Juventude em movimento; Envelhecimento ativo – criar produtos/serviços que promovam o emprego/desenvolvimento capazes de responder aos desafios sociais – investigação e inovação; combate à info-exclusão/sociedade digital, fomentar e desenvolver competências na utilização e exploração das TIC; promover a aprendizagem, novas formas e espaços para aprender, fomentar a aprendizagem ao longo da vida, entre outras); b) desenvolvimento sustentável (Europa eficiente/capaz em recursos; política industrial e cultural para a era da globalização; cidadania inteligente; inovação aberta/plural); c) desenvolvimento inclusivo, coesão social (agenda para qualificar/novas competências e empregabilidade, inserir mais pessoas no mercado de trabalho, com especial focagem nos jovens, nas mulheres, trabalhadores mais idosos e os menos qualificados – dinâmicas para incentivo ao empreendedorismo; plataforma europeia para erradicar a pobreza, a exclusão social/marginalização; entre outras), apostando numa dinâmica transversal multidisciplinar, co-responsabilizando os Estados-Membros, em geral, e as pessoas, em particular.

Todos estes cenários de importância global, configurados pelas políticas Europeias no horizonte 2020, que, num mundo globalizado, também são políticas do mundo, evidenciam que melhor formação profissional, uma efetiva formação integral das pessoas, é vital para que a Europa/Mundo possam responder, de forma profícua, aos desafios de competitividade global, a um elevado número de trabalhadores pouco qualificados, aos jovens desempregados e ao envelhecimento da população. Desta forma, a investigação em torno destes domínios e dos da aprendizagem a eles relacionados, do desenho do currículo adequado, capaz de configurar e ampliar conhecimento valioso, associam interesses interconectados com ambientes de aprendizagem formal, não formal e informal e o bem-estar, numa lógica de aprendizagem em todos os domínios da vida. Em particular, evidencia importante refletir e perspetivar o que pode significar *educar para o futuro*, preocupação amplamente assumida em discursos políticos e agendas de organizações públicas e privadas responsáveis e preocupadas em responder da forma mais competitiva e efetiva. Pois, *Educar para o futuro*, também propõe problematizar desafios e consequências para o ensino e formação profissional, para a formação de professores; o impacto tecnológico no ensino e na aprendizagem, disseminado por todos os setores da atividade humana, onde acresce o destaque dado aos territórios inteligentes sustentáveis; formar e educar em contextos de incerteza; permitir combinar educação e formação profissional, os contextos formais e os espaços sociais e laborais reais.

O relatório publicado pela OCDE (2013) sobre os professores para o ensino do séc. XXI, utilizando a avaliação para melhorar o ensino, faz recomendações significativas

para a formação e avaliação de professores, com o intuito de apoiar as escolas a atingir as suas metas e prioridades. Este relatório, com base na análise de vários países e trabalhos de investigação, apresentou um quadro para o ensino baseado em 4 componentes: 1) planeamento e organização do ensino/aprendizagem, sendo importante fazer gestão do conteúdo pedagógico, de forma a adequá-lo às especificidades dos contextos e dos estudantes, considerando o conhecimento sobre os estudantes e a avaliação da aprendizagem; 2) organizar o ambiente formativo de forma a promover uma relação pedagógica positiva; 3) o ensino, comunicado com clareza e especificidade, recorrendo a técnicas dialógicas (questionamento, debate), fornecendo feedback de forma a evidenciar flexibilidade e capacidade de resposta; 4) responsabilidades profissionais, capacidade para refletir sobre o ensino, a manutenção e análise de registos válidos/precisos, gerar dinâmicas de comunicação com as famílias/encarregados de educação, investir no seu desenvolvimento profissional. Como advoga a organização Partnership 21st Century Skills (P21) (<http://route21.p21.org/>), referida pela rede Eurydice como um bom exemplo, é essencial (assumido como principal objetivo) promover uma ferramenta *online* que demonstre como as competências do séc. XXI podem ser suportadas através de normas, desenvolvimento profissional, avaliação, currículo e instrução, servindo como um conjunto de ferramentas informativas/reguladoras, para líderes, políticos, gestores educativos. Propõe um conjunto de ferramentas *online* para todos os profissionais interessados na implementação de iniciativas educacionais para desenvolver *skills* do séc. XXI nas escolas, em geral, e nas profissionais, em particular, com interesse em colocar as pessoas a participar de forma democrática na cidadania, com compromisso de atingir altos níveis de competência para atuar no mundo de hoje, cada vez mais enquadrado pelo paradigma do território inteligente sustentável.

De acordo com P21, um ambiente de aprendizagem do séc. XXI depende de um ecossistema de elementos articulados e interdependentes para apoiar o ensino e a aprendizagem, tais como: os espaços e o seu *design*, a infra-estrutura tecnológica, a gestão do tempo, as culturas escolares, a liderança, as comunidades de aprendizagem profissional, a implicação dos intervenientes/comunidade e, ainda, nos parece igualmente importante, destacar os sistemas de supervisão e de feedback. No mundo atual, o ambiente de aprendizagem tanto sugere um lugar/espço físico, como um lugar/espço virtual. Como sabemos, hoje, o espaço físico está interconectado, as tecnologias possibilitam e revolucionam as formas de aprender e ensinar *online*, a distância. Os sistemas tecnológicos podem mediar e organizar as formas de cada um aprender melhor, respondendo aos seus interesses e condições específicas, tornando a aprendizagem eficaz e motivadora de estudantes e professores/formadores.

A avaliação, também entendida como vital para o desenvolvimento e modernização dos Sistemas Educativos, é objeto de atenção de múltiplos organismos Nacionais e Internacionais, governamentais e não governamentais. Por exemplo, a

OCDE/CERI, o Centro de Investigação em Educação e Inovação (CERI) (<http://www.oecd.org/edu/ceri/>), no artigo que apresentou na conferência internacional *Learning in the 21st Century: Research, Innovation and Policy*, intitulado *Assessment for Learning. Formative Assessment*, destaca que as abordagens de avaliação formativas são inclusivas, apropriadas a jovens e adultos com necessidades e competências básicas. Tornam os professores mais capazes de melhor adequar o processo ensino-aprendizagem às especificidades e necessidades dos diversos estudantes, com vantagem para a articulação com ambientes formais e informais, reforçando a compreensão de abordagens mais eficazes na resposta ao desenvolvimento de *skills*, o que lhe atribui valor de destaque no fomento de desafios à aprendizagem ao longo da vida³. Ainda, por exemplo, o CERI, na sua publicação *Trends Shaping Education* (2013), foca como as tendências da Educação/Formação estão a dar conta de questões como: “O que significa para a Educação que a sociedade é, cada vez mais, diversificada? Como o poder económico global se desloca para novos países? De que forma está a mudar os padrões de trabalho?”.

Com base no panorama traçado, hoje, é importante clarificar o entendimento da realidade local/regional/nacional e haver uma maior coordenação política. Hoje, no mundo em geral, o poder do local prefigura um novo entusiasmo de participação social, cultural e económica, com um enorme potencial empreendedor, de inovação e criatividade coletiva partilhada, onde assume relevância o diálogo de proximidade com o local, enquanto força motriz de desenvolvimento à escala universal, conforme a fig.1 sistematiza:

³ A Estratégia Europeia de Emprego foi lançada em Novembro de 1997 pelo Conselho Europeu do Luxemburgo. Esta estratégia estabelece processos de acompanhamento e informação para todos os Estados-Membros, assentes em Orientações para o Emprego revistas anualmente. A Estratégia Europeia de Emprego assenta nos seguintes quatro pilares: empregabilidade, espírito empresarial, adaptabilidade e igualdade de oportunidades. (memorando ALV, 2000, p. 3) <http://pt-europa.proalv.pt> ; <http://ec.europa.eu/>

Figura 1 – Usar o poder do local para desenvolver a formação integral das pessoas



Como é do conhecimento de muitos, o território local procura responder cada vez mais a um ambiente de vida interconectado e criativo, favorável a ações e usos críticos e inovadores, liga o material da comunidade/território com a sua identidade, delinea a cartografia humana e reafirma o papel do professor e do estudante à escala universal.

Neste cenário de importância global, a visão da evolução do currículo e formação humana integral de hoje para o currículo e formação humana integral de amanhã, transita de um espaço passivo e fechado para um espaço aberto de participação autêntica, o currículo como agente de transformação inclusiva, interativo, efetivo espaço público, co-criado com as pessoas, instiga à pro-atividade e adota o conceito de escola aberta, com recurso ao poder do local – educação com e pelas pessoas e orientada para a formação à escala da cidadania global.

Considerações finais

A dificuldade em nos configurarmos nos novos cenários de inovação e criatividade, perfilados por sofisticadas tecnologias digitais, essenciais à motivação e confiança de estudantes e professores, para se comprometerem com a própria aprendizagem e diminuírem o insucesso escolar, a insatisfação profissional e, conseqüentemente, os custos que representam na economia nacional/europeia/mundial. Aceder a novas formas de aprender/ensinar, de construir o sucesso e responder às *6 mensagens chave do memorando sobre a aprendizagem ao*

*longo da vida*⁴ (2000), são elas: 1) competências básicas para todos; 2) investimento em recursos humanos; 3) inovação no ensino e na aprendizagem; 4) valorizar a aprendizagem; 5) repensar as ações de orientação e consultoria; 6) aproximar a aprendizagem dos indivíduos, constitui vantagem competitiva, em particular, se conectada com o poder do local. A importância de conectar com o local, o poder que constitui o local, reside na mais-valia que constitui, para a formação integral das pessoas e para o progresso social, ligar o conhecimento ao território e construir consensos em torno de uma visão estratégica de futuro para a educação/formação, articulada com o desenvolvimento humano e económico, capazes de interpelar as descontinuidades geradas pelas vulnerabilidades do mundo atual. As vulnerabilidades económicas, a demografia, o emprego, a migração, a pobreza, a violência e o terrorismo são as que mais enfraquecem a coesão e equidade social e acabam a *hipotecar socialmente o tempo futuro, transformando o futuro na lixeira do presente* (Innerarity, 2011). Afinal, que futuro se pode esperar?

Definido como um período do imprevisível (Ramo, 2010), que nos coloca para além do convencional e solicita ideias novas, enquanto, ao mesmo tempo, *a experiência educativa se torna não somente intelectualmente significativa, mas também historicamente obrigatória* (Pinar, 2016), uma vez que os mecanismos de tempo, enquadrados pela incerteza, a imprevisibilidade, que comprometem a ideia de futuro, são privilegiados no processo da política educativa, em mudança continuada, embora seja comum ouvirmos a expressão *está tudo na mesma* (Gil, 2005).

A estratégia Horizon 2020, uma tendência mundial globalizada, refere a importância dos territórios se organizarem para gerarem um crescimento inteligente, referindo necessário investir na Ciência e na Educação (criar emprego e formação), no Desenvolvimento Sustentável (de forma co-responsabilizada) e no Desenvolvimento Inclusivo (integrado), com o propósito de diminuir os efeitos negativos da *globalização excludente*, como refere Moreira (2001). Com interesse em evitar perniciosos efeitos de um sistema de globalização excludente, que compromete o futuro e penaliza o presente das pessoas e do mundo, o que obriga a questionar qual o real valor do conhecimento que o dito currículo para o século 21 configura e amplia, como valoriza, dá visibilidade e multiplica as escolhas e oportunidades das pessoas, que sabemos consubstanciarem o desenvolvimento humano com perspetiva de progresso social.

⁴ Identificadas a nível Europeu através de programas comunitários e do Ano Europeu da Aprendizagem ao Longo da Vida (1996).

Referências Bibliográficas

- Bolívar, A. (1997). A escola como organização que aprende (The school as a learning organization). In R. Canário (Org.), *Formação e situações de trabalho* (Training and the work situations) (pp. 79-100). Porto: Porto Editora.
- Dewey, J. (2002). *A escolar e a sociedade. A criança e o currículo* (*The school and society. The child and the curriculum*). Lisboa: Relógio d'Água.
- Dewey, J. (2005). *A concepção democrática da educação* (*The democratic conception of education*). Viseu: Pretexto Editora.
- Zowghi, D. & Couli, Ch.. (2005). Requirements Elicitation: A Survey of Techniques, Approaches, and Tools. Aybüke Aurum, Claes Wohlim (Eds.), *Engineering and Managing Software Requirements*, chap. 2 (pp. 19-46), Springer-Verlag, Berlin Heidelberg, Germany, July, [ISBN: 3-540-25043-3]
- Educação e Formação 2020. Relatório Nacional de Progresso* (2011). http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/natreport11/portugal_pt.pdf
- Evans, W. & Savage, J. (2015). *Developing a Local Curriculum: Using your locality to inspire teaching and learning*. A David Fulton book. Routledge, Taylor & Francis Group, London and New York
- https://play.google.com/books/reader?id=Ge6TBwAAQBAJ&printsec=frontcover&output=reader&hl=pt_PT&pg=GBS.PT3
- Eurydice (2011). *Números-chave sobre a aprendizagem e a inovação através das TIC nas escolas da Europa – 2011*. Lisboa: Eurydice, Unidade Portuguesa.
- Eurydice (2012). *Números-chave da Educação na Europa 2012*. Lisboa: Eurydice, Unidade Portuguesa.
- Eurydice (2012a). *A Educação para a Cidadania na Europa*. Lisboa: Eurydice, Unidade Portuguesa.
- Fernandes, J. E; Machado, R. J.; Carvalho, J. Á. (2007). Model-Driven Software Development for Pervasive Information Systems Implementation. In Sixth International Conference on the Quality of Information and Communications Technology (pp. 218-222). IEEE DOI 10.1109/QUATIC.2007.26
- Gil, J. (2005). *Portugal, hoje. O medo de existir*. Lisboa: Relógio D'Água.

- Hodson, D. (2003) Time for action: Science education for an alternative future, *International Journal of Science Education*, 25:6, 645-670, DOI: 10.1080/09500690305021 <http://dx.doi.org/10.1080/09500690305021>
- Innerarity, D. (2011). *O futuro e os seus inimigos. Uma defesa da esperança política*. Lisboa: Teorema.
- Lipovetsky, G. & Juvin, H. (2011). *O ocidente mundializado. Controvérsias sobre a cultura planetária*. Lisboa: Edições 70.
- Lipovetsky, G. & Serroy, J. (2011). *A cultura-mundo, respostas a uma sociedade desorientada*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Moreira, A. B. A. (2001). Recente Produção Científica Sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, Desafios e Tensões. *Rev. Bras. Educ*, no.18, ISSN 1413-2478, 65-81.
- OCDE (2012), *Education at a Glance: OECD Indicators*. OECD Publishing.
- OCDE (2013), *Teachers for the 21st Century: Using Evaluation to Improve Teaching*. OECD Publishing.
- OCDE (2013a), *Education at a Glance: OECD Indicators*, OECD Publishing.
- OCDE (2015). *Competências para o progresso social. O poder das competências socioemocionais. OECD Indicators*, OECD Publishing
- Pacheco, J. A. (2014). *Educação, Formação e Conhecimento*. Porto: Porto Editora.
- Pinar, W. F. (2016). *Study: Concerning Relationship in Educational Experience*. Running Head: Study.
- Ramo, J. C. (2010). *A era do imprevisível. Porque é que a nova desordem mundial nos surpreende e o que podemos fazer quanto a isso*. Lisboa: Casa das Letras.
- Stake, R. E. (2006). *Evaluación Comprensiva y Evaluación Basada en Estándares (Comprehensive Assessment and Standards Based Assessment)*. Barcelona: Editorial Graó.
- Viana, I. C. & Machado, R. J. (2011). CULTURis: A Portuguese Project that Aims the Adoption of Information Systems and Services to Support the Mapping of Learning Opportunities in the Community/City. In ISEI Third Conference, New York City, May 2-5.
- Viana, I. C.; Machado, R. J. & Serrano, A. M. (2012). *CULTURis: Leadership for Learning supported by information systems*. In ICET International Yearbook on Teacher

Education, 56th International Council on Education for Teaching (pp. 205-218). Ghana: ICET. ISBN 0-9827113-2-3.

Documentos oficiais

Comissão das Comunidades Europeias (2000). Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida. Documento de trabalho dos Serviços da Comissão (Commission of the European Communities. Memorandum on Lifelong Learning. Working Document of the Commission Services). Bruxelas, 30.10.2000. SEC 1832.

Decisão 2006/1720/CE DO PARLAMENTO EUROPEU E DO CONSELHO de 15 de Novembro de 2006 que estabelece um programa de acção no domínio da aprendizagem ao longo da vida.

Webgrafia

As Metas do Milénio da ONU | Compêndio para a sustentabilidade (The UN Millennium Goals | Compendium for sustainability) <http://www.institutoatkwvh.org.br/compendio/?q=node/19> acedido em maio de 2017.

ASCD (Association for Supervision and Curriculum Development, <http://www.ascd.org/about-ascd.aspx> acedido em maio de 2017.

CRELL, 2012, <https://crell.jrc.ec.europa.eu/?q=news> acedido em maio de 2017.

<http://dx.doi.org/10.1787/eag-2012-en> acedido em junho de 2016.

<http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-en> acedido em junho de 2016.

http://ec.europa.eu/portugal/temas/crescimento_inteligente/agenda_digital_europa/index_pt.htm acedido em junho de 2016.

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:327:0045:0068:pt:PDF> acedido em abril de 2015.

<http://www.forbes.com/sites/ericaswallow/2012/04/25/creating-innovators/> acedido em abril de 2015.

<http://www.oecd.org/edu/ceri/> acedido em junho de 2016.

Livro Verde para a Sociedade de Informação em Portugal. Aprovado pelo Conselho de Ministros, abril 1997 (Green Book for the Information Society in Portugal. Approved by the Council of

Ministers, April 1997) <http://area.dgidc.min-edu.pt/inovbasic/rec/livro-verde/> acedido em maio de 2016.

Relatório do Desenvolvimento Humano 2015

http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr15_overview_pt.pdf acedido em fevereiro de 2016.

Relatório do Desenvolvimento Humano 2016

<file:///C:/Users/isabel%20c%20viana/Downloads/210852PT.pdf> acedido em junho de 2017.

Organisation for Economic Co-operation and Development <http://www.oecd.org/> acedido em maior de 2017.

Partnership 21st Century Skills (P21) <http://route21.p21.org/> acedido em novembro de 2016.