

Desafios da Complexidade

Novas tendências de reconceptualização curricular

Idália Sá-Chaves
Universidade de Aveiro

Introdução

Uma das reflexões que se percebe como das mais prementes no debate educacional prende-se com a urgência de repensar o sentido último da acção educativa como fenómeno integrador da complexidade que o desenvolvimento integral dos cidadãos pressupõe.

Trata-se de procurar entender como é que a acção educativa pode responder não apenas à necessidade de desenvolvimento das dimensões técnicas da aprendizagem, mas sobretudo das dimensões éticas que garantem o desenvolvimento da consciência crítica como condição indispensável ao exercício da cidadania plena.

Ou seja, procura-se uma visão educacional mais humanizada, mais ambiciosa e sobretudo mais coerente com os princípios que, desde a modernidade, presidem ao desejo e à expectativa de uma humanidade mais “humana”, mais generosa e mais responsabilmente solidária.

Desse modo, importa questionar a natureza imediatista dos objectivos educacionais, tal como predominantemente se inscrevem nas práticas educativas mais tradicionais, tentando compreender como é que esses mesmos objectivos ganham novos e mais profundos sentidos, se considerados numa perspectiva mais complexa no que se refere aos processos de desenvolvimento humano, por pressuporem não apenas o desenvolvimento da dimensão cognitiva, mas o desenvolvimento coerente, integrado e convergente das múltiplas dimensões constitutivas da personalidade e da identidade humanas.

E reflectir também acerca do modo como os saberes e as competências básicas estruturantes dos processos identitários (no desenvolvimento dos quais a escola desempenha um papel fundamental) permitem, ou não, a cada cidadão o exercício cabal da cidadania, traduzida no compromisso activo, consciente e crítico com o bem social e com o devir da própria humanidade.

De um modo mais abrangente, importa ampliar o campo da compreensão epistemológica da acção educativa, de modo a que se torne possível o seu entendimento não

apenas como sistema de teorias explicativas dos fenómenos educacionais, mas sobretudo como acção comprometida com a(s) realidade(s) nas quais esses mesmos fenómenos ocorrem, bem como com a sua progressiva transformação no sentido dos direitos e deveres universais.

Trata-se da possibilidade de desenvolver um tipo de acção informada e legitimada por um enquadramento teórico cientificamente actualizado e fundamentado pelos valores e pelos princípios que, universalmente, constituem o garante dos direitos, independentemente de todas as diferenças que, individual e culturalmente, se manifestam na pluralidade do humano.

Torna-se então fundamental identificar, através da acção investigativa, quais as principais tendências que possam estimular a reflexão acerca das questões subjacentes à acção educativa e ao desenvolvimento curricular, considerando neste quer a sua dimensão instituída, quer instituinte tão directamente vinculadas à formação e às práticas dos professores.

É neste contexto, que iremos fazer algumas referências ao estudo *Saberes Básicos de todos os Cidadãos no Século XXI*¹ desenvolvido por um grupo de investigadores portugueses a convite do Conselho Nacional de Educação e com o apoio da Fundação Gulbenkian, nos anos 2001 e 2002.

Um dos seus objectivos foi identificar e reflectir criticamente acerca da natureza dos conhecimentos e das competências considerados como fundamentais no processo de desenvolvimento dos cidadãos nas sociedades contemporâneas e sobre as suas implicações nos processos de reconceptualização curricular.

Tal como se refere no próprio estudo, as condições de complexidade e de incerteza que desde sempre caracterizaram o pensamento humano e que se vêm acentuando extraordinariamente a partir da segunda metade do século XX, instauram dinâmicas de aceleração nos processos de produção de conhecimento, de comunicação e da sua difusão que os tornam altamente instáveis e em contínua reconfiguração o que, obviamente, dificulta a sustentação das ideias de certeza, de continuidade, de permanência e de previsibilidade.

Pelo contrário, tudo se apresenta com altos índices de instabilidade e de incerteza e sujeito às próprias dinâmicas de mudança, pelo que se torna fundamental moderar as perspectivas subjacentes aos objectivos implícitos no título deste estudo.²

Numa alusão específica à função educativa, Morin (2000, p. 16) refere que ao longo século XX as ciências permitiram que adquiríssemos muitas certezas, mas que, de igual modo, revelaram inúmeras *zonas de incerteza*. A educação, salienta o autor, “deveria incluir o ensino das incertezas que surgiram nas ciências físicas (microfísicas, termodinâmica, cosmologia), nas ciências da evolução biológica e nas ciências históricas”.

Seria necessário, acrescenta ainda, ensinar *princípios de estratégia* que permitiriam enfrentar os imprevistos, o inesperado, a incerteza e modificar o seu desenvolvimento em virtude das informações adquiridas ao longo do tempo.

Dito de outro modo, estes designados princípios de estratégia sugerem a necessidade de um saber básico essencial a esta *navegação no desconhecido* e que se reconhece como saber em acção, isto é, como competência para agir de forma reflectida, consciente,

informada e regulada por valores que suportem a dignidade do humano presente na sua diversidade individual, pessoal, social, cultural e civilizacional.

Novos saberes básicos

Retomando recentes estudos da Unesco (1996), importa identificar alguns dos saberes que, percebidos como competências estruturantes do ser, são considerados como *pilares* de todo o processo de construção individual de conhecimento ao longo da vida.

Daí, a particular relevância da competência *aprender a ser* como essência do processo identitário e da autonomia, constituindo por isso uma condição essencial para viver e agir em sociedades culturalmente complexas.

Tal competência, percebida como objectivo fulcral de todo o processo educativo, institui-se e pressupõe a capacidade do sujeito para desenvolver e integrar outras competências subordinadas, tais como aprender a aprender, aprender a comunicar-se adequadamente com outros (e consigo próprio), bem como aprender a resolver problemas e conflitos e, ainda, a tomar decisões eticamente sustentadas pelos princípios e valores universais, não obstante as diferenças observáveis, legítimas e desejáveis pelo significado enriquecedor da diversidade que comportam.

Sem este tipo de saber, que integra, numa forma sincrética de saber ser, as dimensões do *saber conhecer*, do *saber comunicar*, do *saber fazer* e do *saber viver com outros*, dificilmente as sociedades acederão a níveis de aceitação e de intercompreensão no exercício da cidadania, que sustentem alternativas fiáveis à saída da violência e da prepotência, enquanto símbolos da indignidade que, ainda hoje, caracteriza e macula as relações humanas à escala do planeta.

Por isso, os processos de reconceptualização curricular não poderão ignorar esta questão, devendo pelo contrário, aprofundar as suas implicações nos sistemas educativos, quer ao nível da identificação destes novos desafios quanto às finalidades da educação, quer ao nível dos conteúdos que as promovam, quer ainda ao nível da sua organização epistemológica, enquanto suporte de novas perspectivas e abordagens didácticas, bem como a consciência da impossibilidade de, tais objectivos, serem atributo exclusivo dos sistemas educativos formais.

Destaca-se, por isso, a necessidade de tomar consciência das grandes questões que se colocam à contemporaneidade, como antecipação de futuro, ou conforme Morin (2000, p. 33) refere, necessitamos de *civilizar as nossas teorias*, isto é, desenvolver uma nova geração de teorias abertas, racionais, críticas, reflexivas, autocríticas, aptas a auto-reformularem-se. Nesse sentido, considera o autor, que o “dever principal da educação é o de armar cada um para o combate vital com a lucidez”.

De entre os grandes problemas, que o autor salienta neste quadro de pensamento e aos quais considera que a educação poderá dar um contributo para a sua resolução, destaca a necessidade de ensinar a *condição humana*.

Com efeito, esta perspectiva pressupõe para a educação a necessidade de retomar o pensamento integrador e multi-discursivo, “promovendo o reagrupamento das diferentes áreas do conhecimento advindas das ciências naturais (com o objectivo de situar

e compreender a acção humana no mundo) e, advindas das ciências humanas (para evidenciar a multidimensionalidade e complexidade humanas), bem como integrar na educação do futuro a contribuição inestimável das humanidades, não somente a Filosofia e a História, mas também a Literatura, a Poesia e as Artes” (2000, p. 48).

Tal pressuposto, recoloca a ideia de cidadania, não apenas na sua dimensão educativa individual e social, enquanto exercício regulado de direitos e de deveres, mas como questão essencial na compreensão do humano na sua dimensão ecologicamente mais abrangente: a humanidade reconhecida como um todo diverso e múltiplo, mas profundamente sinalizado como espécie singular e em desenvolvimento.

Daí que, na acção educativa se possam conjugar curricularmente a dimensão funcional dos saberes para a acção e para o trabalho e este saber mais amplo que encontra tradução no *saber ser* em e para si mesmo, sendo-o concomitantemente com todos os outros.

Compreendendo quais os conhecimentos e competências que possam permitir ao cidadão responder, como indivíduo e como pessoa, às dinâmicas de uma realidade tão fluida, instável e imprevisível, compreende-se também a necessidade de pensar novas filosofias curriculares (e de formação), bem como novas formas de organização do conhecimento no interior dos diferentes sistemas educativos, consentâneas com tal dinamismo, precariedade e fluidez.

Tendências genéricas de reconceptualização curricular

No âmbito do estudo ao qual se vem fazendo referência (Cachapuz et al., 2004), as grandes tendências emergentes surgem como *princípios reguladores* que, no seu conjunto, configuram uma nova filosofia curricular, marcada por alguns sinais de inovação, que traduzem uma mais profunda compreensão das relações complexas que, hoje, se colocam à educação no seu compromisso com a sociedade em reconhecida e acelerada mudança.

Os princípios aos quais nos referimos traduzem-se nas ideias de *transcurricularidade*, *flexibilidade*, *diferenciação*, *mobilidade* e *internacionalização*, configurando uma abordagem facilitadora da compreensão integrada das questões que se colocam ao pensamento curricular.

Transcurricularidade

Neste contexto, o princípio de transcurricularidade sintetiza uma tendência geral de reconfiguração teórica sustentada pelo efeito de interdependência generalizada entre os elementos integrantes de um sistema curricular.

É essa reconfiguração que possibilita uma nova inteligibilidade no sentido da desfragmentação e que desse modo contraria as tendências que, a todos os níveis de análise curricular (instituído e instituinte) têm caracterizado as teorias dominantes e, consequentemente, as respectivas práticas e organização educativas.

Apona por isso, para uma visão sistémica na qual se reconhecem as características de *totalidade*, *transformabilidade* e *auto-regulação*, ou seja, a consideração dos fenómenos

educacionais na sua globalidade, permitindo a compreensão da racionalidade que os organiza, bem como as expectativas da sua transformação como questão fulcral em educação.

De facto, é porque se acredita na possibilidade de transformação (no caso presente de desenvolvimento pessoal, humano e social), que as sociedades persistem no esforço de educar. Por outro lado, é também do conhecimento comum a consciência das relações de interactividade e de recursividade no funcionamento dos mecanismos de regulação no interior dos sistemas complexos, nos quais a intervenção em qualquer dos subsistemas desencadeia processos de reajustamento aos quais é fundamental estar atento, quando se procura intervir com e para a qualidade global do próprio sistema.

Assim, à ideia de transcurricularidade corresponde uma tendência epistemológica integradora quanto aos possíveis modos de organização dos conteúdos no interior das áreas de conhecimento, mas cujo fundamento radica nesta nova atitude paradigmática, que procura instaurar uma, também nova, atitude axiológica quer na conceptualização e modelização dos processos educacionais, quer no seu desenvolvimento.

Nos conteúdos, porque propõe o repensar das perspectivas curriculares fragmentantes nas quais o conhecimento aparece pulverizado em disciplinas cujos contornos e limites são balizados e defendidos de forma estanque e restritiva, contrapondo-se a esta uma outra organização/compreensão mais abrangente, dinâmica e globalizada do conhecimento.

Nos processos, porque pretende colocar a ênfase da intervenção pedagógica no aluno enquanto pessoa, visando o seu desenvolvimento integral, no qual, a aprendizagem constitui apenas uma das condições.

Trata-se então de uma perspectiva que recoloca como prioridade da acção educativa, sobretudo ao nível do ensino básico, não a apropriação simplista dos conteúdos, mas a pessoalidade do aluno enquanto cidadão a construir simultaneamente um conhecimento próprio para agir de forma conseqüente e um referencial de valores, que possam nortear e regular essa mesma acção no sentido e no respeito pelo bem comum.

É nessa aprendizagem de cidadania, que se torna possível garantir uma educação para o exercício quer dos direitos, quer dos deveres, entendidos estes obviamente como factor estruturante dos direitos do Outro.

Assim, a ideia do desenvolvimento curricular da cidadania como via privilegiada para a compreensão e aprendizagem das implicações pessoais, sociais, ecológicas e éticas do viver em sociedade, constitui uma clara e consensual tendência de (re)conceptualização e de (re)organização curricular com vista ao desenvolvimento de competências para agir de modo socialmente útil e pessoalmente gratificante.

Este esforço de redefinição das finalidades últimas da educação, que se traduz pelo reforço da intencionalidade formativa e também pelas preocupações manifestas relativamente a todos e a cada um dos alunos, considerando a sua singularidade pessoal e social, constitui ao nível do discurso e da (re)enunciação de propósitos educacionais uma tónica dominante.

Sendo uma ideia fulcral, pressupõe uma abordagem e uma compreensão mais globalizada, aparecendo como uma tendência já claramente evidente na literatura científica

onde é possível encontrar múltiplos sinais através da recorrência sistemática aos prefixos multi-, pluri-, inter-, trans- e/ou meta- como forma de acesso a uma inteligibilidade mais complexa inerente aos fenómenos em estudo e à diversidade de contextos nos quais ocorrem.

Neste sentido, a ideia de transcurricularidade aponta para uma compreensão ecológica das práticas curriculares, que transcende e vai para além dos contributos individuais, pressupondo formas de organização colectiva e integrada, aos diferentes níveis de intervenção, e que sustenta a possibilidade de cooperação na definição de objectivos e no recrutamento e conciliação de esforços educacionais quer na sua dimensão formal, quer informal.

E, facilita também uma compreensão mais complexa das relações entre educação e sociedade, permitindo articular inteligentemente a imparável emergência de diversidade e o compromisso activo e responsável de todos na gestão dos problemas que dela decorrem e que constituem indeclináveis desafios aos sistemas educativos.

Também ao nível dos saberes, se torna possível compreender esta tendência, na definição do conceito de competência, como *saber em acção* ou *saber em uso*, o que estabelece uma compreensão, que associa e integra os domínios cognitivo e de acção, ou seja, de uma acção intencional e informada quer pelos conhecimentos, quer pelos valores que a organizam e a fundamentam.

Nesta perspectiva de desenvolvimento humano, as finalidades da educação aparecem como uma relação educacional mais aberta e mais extensa na qual se valoriza a relação entre o ensino formal e os contextos educacionais configurados pela (e na) família/comunidade, acentuando a importância dos *espaços do meio*, tal como metaforicamente vimos designadas as zonas de interface entre cada um desses subsistemas, que convergem na acção educativa.

Em síntese, configura-se uma concepção curricular mais compreensiva e abrangente, que, se levada à prática, sustenta a possibilidade de:

1. Dotar os alunos/cidadãos com competências estruturais básicas para o desenvolvimento pessoal ao longo da vida e para o exercício de uma convivialidade tolerante.
2. (Re)humanizar a instituição educativa.
3. Gerir a diversidade, potenciando a intercompreensão e, através dela, a possibilidade de emergência de novas formas de cultura.

Flexibilidade curricular

O segundo princípio ou tendência corresponde à ideia de flexibilidade e prende-se sobretudo com os processos de ensino-aprendizagem, longe já de uma perspectiva didacticista e metodológica no sentido de ensinar a todos do mesmo modo, mas no sentido de considerar as estratégias de desenvolvimento curricular como processos abertos, dinâmicos e, como vimos anteriormente, modificáveis e evolutivos, para poderem ser melhorados ao longo do tempo e ajustados às circunstâncias.

Retoma, portanto, uma compreensão mais abrangente do conceito de Currículo, na qual esta ideia de flexibilização deve ser percebida quer ao nível da dimensão instituída (processos de definição, selecção e de organização de princípios e de conteúdos), quer sobretudo ao nível da dimensão instituinte como oportunidade de adequação estratégica desses saberes de referência às situações, sempre singulares, das práticas curriculares.

É, pois, nesta última dimensão que a tendência de flexibilização se manifesta com mais veemência, ou seja, nas acções que, partindo das orientações curriculares de âmbito nacional (cujo objectivo é estimular a coesão e estruturar identidades), são desenvolvidas em cada escola e por cada professor com vista ao seu reajuste e adequação à singularidade das circunstâncias que marcam de especificidade cada situação.

Esta possibilidade do professor poder ser, também ele, flexível na gestão das propostas programáticas, pressupõe que estes profissionais desenvolvam as competências crítica e reflexiva, conferindo às suas práticas o sentido não de *actores* e de intérpretes de uma *peça* que outros pensaram e decidiram, mas sim de autores e decisores dos processos de intervenção.

Por esta razão, esta tendência traz consigo a ideia de um novo impulso na construção e na (re)estruturação da identidade dos professores e na revalorização da função docente.

Mas, traz também, uma ideia de maior responsabilização e compromisso, que alerta para a necessidade e indispensabilidade de articular os processos de desenvolvimento curricular com a formação de professores.

Diferenciação curricular

Tal como o estudo que nos vem servindo de referência sugere, a terceira tendência à qual nos vamos referir é a necessidade da acção educativa, em todos os seus registos e níveis, dever contemplar processos de diferenciação, que têm como base o reconhecimento da heterogeneidade e da diferença entendida como mais valia e como marca de singularidade.

Com efeito, nesta perspectiva, aquilo que diferencia particularmente cada pessoa constitui a matriz da sua identidade pessoal (e, portanto, um direito), mas também da diversidade, através da qual a vida colectiva e o bem comum se potenciam e enriquecem.

Daí, a necessidade de considerar nos sistemas educativos (e não apenas na sua dimensão formal) actividades que possam respeitar a diferença sem excluir.

Esta tendência pressupõe a possibilidade de, nos processos de flexibilização e de desenvolvimento curriculares, ter em atenção e respeitar o direito à diferença, quer ao nível individual e relativamente às características da pessoalidade, quer ao nível colectivo, enquanto respeito pelas culturas próprias de determinados grupos e povos no interior da heterogeneidade social que, hoje mais do que outrora, caracteriza as comunidades.

Adivinha-se neste princípio, um reconhecimento da diversidade como valor acrescido e, desse modo, a importância dos contextos e das suas dinâmicas no enriquecimento das decisões curriculares.

Retoma-se, assim, a importância da abordagem ecológica na promoção de sentido das aprendizagens, com os consequentes benefícios em termos de auto-implicação dos

alunos e dos outros participantes, condição de mais (e mais profícua) qualidade dos resultados esperados e conseguidos.

Mobilidade curricular

Um outro princípio tem a ver com a ideia de mobilidade, que aparece no discurso educacional de forma recorrente e com forte incidência, e que tem a ver com a necessidade de estabelecer conexões e de fomentar as dinâmicas de recorrência entre os subsistemas que organizam os sistemas gerais de ensino. A possibilidade desta conexão tem a ver com uma nova compreensão do conceito de *fronteira*, entendido não já no sentido mais habitual (como algo que separa e desune), mas como espaço(s) de aproximação, de trânsito, de aproximação e de construção de novas possibilidades na comunicação e na intercompreensão das ideias, das pessoas, dos povos e das sociedades.

Esta ideia de mobilidade traduz-se na prática, quer pela mobilidade das pessoas, quer sobretudo pela mobilidade das ideias, constituindo no seu conjunto factores de enriquecimento das perspectivas mais localizadas. Uma questão fundamental na reflexão sobre mobilidade curricular tem a ver com a importância dos critérios que regulam a supervisão dos processos que concretizam as suas dinâmicas e que, pela possibilidade de ocorrência de percursos erráticos e/ou caóticos, pode constituir um risco em vez de um processo de enriquecimento tal como, numa nova perspectiva, se pressupõe e defende.

É nesta possibilidade que o compromisso entre a ética dos direitos humanos e os avanços nas ciências e nas novas tecnologias de comunicação se revelam de inquestionável valor pela facilitação nos processos comunicacionais sobre os quais se estabelecem *novas geografias* e novas cartografias, que permitem a reconfiguração das identidades e a emergência de novas formas de cultura.

Internacionalização

Um último princípio corresponde à ideia de internacionalização e decorre, como é óbvio, do que acabamos de referir acerca da mobilidade, tendo a ver sobretudo com o continuado refazer geográfico e com a mobilidade das pessoas, que sustenta o consequente e continuado refazer demográfico e cultural dos tecidos sociais, marcados pelo cosmopolitismo que, um pouco por todo o lado se observa.

É, aliás, esta condição de cosmopolitismo, que pressupõe como finalidade última (e primeira!) para a educação, para a escola e para os professores o desenvolvimento de novas concepções e novas práticas curriculares comprometidas com a compreensão e com o desenvolvimento das competências para a cidadania, enquanto exercício de convivência tolerante e de aceitação do outro e do diverso.

São estes novos desafios que se colocam às sociedades, que fazem apelo aos novos saberes básicos que, nesta perspectiva, são percebidos como garante da comunicação entre as pessoas e, desse modo, da possibilidade de intercompreensão.

Apenas assim, será possível apostar na construção de climas de tolerância, como condição essencial na instituição de culturas de paz, finalidade última da função e da prática educativa.

Considerações finais

Uma nova filosofia curricular pressupõe uma outra compreensão do conceito de Currículo quer na sua dimensão instituída, quer instituinte, bem como o repensar dos modelos de formação de racionalidade tecnicista, instrumental e acrítica, que insistentemente persistem nas concepções e nas práticas dos professores.

Dito de outro modo, implicaria uma atenção cuidada aos princípios subjacentes aos normativos e orientações curriculares, bem como à natureza e qualidade dos planos de estudo e das estratégias de aprendizagem e de ensino desenvolvidas em contextos diferenciados.

Trata-se de um conjunto de princípios enunciadores de uma nova racionalidade que, quanto aos alunos possa assegurar uma coerente atenção ao desenvolvimento integrado de atitudes, conhecimento e competências para agir reflectida e responsabilmente, bem como garantir-lhes condições flexíveis e ajustadas no acesso à aprendizagem e à educação.

E que, quanto aos professores, possa permitir uma renovada compreensão das questões fulcrais que a relação sociedade-escola pressupõe e das suas consequências nos processos de desenvolvimento e transformação das suas concepções e práticas de ensino.

Esta racionalidade alternativa pressupõe uma perspectiva que centraliza na educação formal e escolarizada uma dimensão fundamental da *praxis* educativa, mas que apenas a compreende como micro-sistema inscrito nos sistemas contíguos, que lhe dão fundamento e sentido, nomeadamente as ambiências familiares e os contextos próprios das comunidades de pertença³.

Nesta perspectiva, não cabe apenas à escola e aos sistemas educativos repensarem a partir de dentro as suas funções e atribuições sociais, mas cabe também às próprias comunidades, enquanto instâncias formativas não formais, mas decisivas no processo global de desenvolvimento, interagirem de forma estratégica com vista à redefinição de conceitos, de práticas e de sentidos para a acção convergente e mutuamente transformadora.

É por esta razão, que parece urgente instaurar concepções e práticas educativas nas quais as literacias básicas sejam reconhecidas como condição estruturante dos processos de desenvolvimento, todavia, apenas como primeiro degrau no acesso à possibilidade de desenvolver perfis de literacia/cidadania mais abrangentes e consentâneos com os valores, que a modernidade prometeu e que, entretanto, não fomos ainda capazes de cumprir. Trata-se, ainda e sempre, de uma questão de qualidade, que se define pela natureza das implicações e pela profunda renovação dos sentidos educacionais, que os processos de reconceptualização permitem antecipar. Ou seja, de lutar por níveis de mais elevada qualidade educacional traduzida em concepções e práticas educativas mais coerentemente ajustadas a novos sentidos para a Educação como pressuposto de desenvolvimento e melhoria da própria condição humana.

Notas

¹ A equipa responsável pelo estudo foi constituída pelos investigadores António Cachapuz (Universidade de Aveiro), que coordenou, Idália Sá-Chaves (Universidade de Aveiro) e Maria de Fátima Paixão (Instituto Politécnico de Castelo Branco).

² Importa pois assumir uma atitude cautelosa de maior modéstia quanto ao seu alcance temporal, o que implica que se reduza, pelo seu carácter obviamente incerto, a possibilidade de identificar e definir saberes para todo um século, o qual, à semelhança dos anteriores e tal como a história demonstra, não deixará de ser surpreendente, conduzindo a prováveis fenómenos de caducidade de informação e de alterações no conhecimento referencial.

³ Deste ponto de vista, é particularmente relevante a natureza das relações inter-geracionais e o processo de reconceptualização dos papéis sociais de cada geração, nomeadamente na reconfiguração e gestão dos afectos veiculados através da cadeia familiar.

Referências

- Cachapuz, A., Sá-Chaves, I. & Paixão, M. F. (2004). *Saberes Básicos de todos os Cidadãos no Século XXI*, Conselho Nacional de Educação, Estudos e Relatórios.
- Delors, J., (coord.) (1996). *Educação um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Porto ASA.
- Morin, E. & Le Moigne, L. (2001). *A inteligência do Futuro*. S. Paulo, Brasil: Cortez Editora.
- Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. S. Paulo, Brasil: Cortez Editora.
- Morin, E. (1991). *Introdução ao Pensamento Complexo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Perrenoud, P. (2000). *Construindo Competências*. Nova Escola. Brasil.
- Sá-Chaves, I. (2002). *A Construção de Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis*, Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia, Lisboa.
- Sá-Chaves, I. (2002). A Qualidade em Educação: Um conceito necessário à Mudança. In Actas do Forum *Qualidade e Avaliação da Educação* (pp. 105–116). Conselho Nacional de Educação, Lisboa.
- Sá-Chaves, I. (2003). *Formação de Professores. Interpretação e Apropriação de Mudança nos Quadros Conceptuais de Referência*. Separata da Revista Intercompreensão. Escola Superior de Educação de Santarém.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, Conhecimento e Supervisão. Contributos nas áreas de formação de Professores e de outros Profissionais*, Unidade de Investigação em Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores (UIDTFF), Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (2001). Informação, Formação e Globalização: novos ou velhos paradigmas? In Alarcão, I. (org.). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Resumo. O texto que se apresenta tem uma dimensão prospectiva e pretende contribuir para a reflexão sobre as questões da mudança em educação, nomeadamente naquilo que se refere aos desajustes entre as expectativas sociais e a resposta educacional, percebida em termos de formação e desenvolvimento social e humano numa perspectiva de redefinição do perfil de cidadania à saída da escolaridade básica.

Considerada a complexidade de tal reflexão, o seu objectivo mais específico é trazer ao debate algumas questões que se afiguram como aspectos cruciais dos processos de mudança e de regu-

lação curricular decorrentes, sobretudo, das alterações e desenvolvimentos sociais que atravessam a contemporaneidade.

Defende-se que tal pretensão só poderá fazer sentido se os profissionais implicados nos diferentes sistemas sociais (formais e informais) que interferem nos processos educativos, puderem desenvolver uma consciência crítica acerca das implicações da sua ação a médio e longo prazos e, em tempo útil, puderem também reconsiderar as suas próprias concepções quanto ao que se entende (ou deverá entender-se) por formação e por desenvolvimento pessoal, profissional, social e humano. E se, em conformidade, reconsiderarem também as práticas de intervenção educacional a todos os níveis que os sistemas educacionais apresentam, com vista a uma regulação coerente, sistemática e persistente dos processos de mudança e de melhoria quer da sua qualidade intrínseca e imediata, quer a um nível mais lato e abrangente da sua resposta ao mundo.

A reflexão acerca das tendências curriculares, suscitadas pelas mudanças geográficas, demográficas e culturais, que caracterizam as sociedades contemporâneas, decorre de um estudo internacional realizado sob a égide do Conselho Nacional de Educação através do qual foi possível identificar alguns indicadores facilitadores dos processos de reconceptualização curricular dos quais se salientam as ideias de *transcurricularidade*, *flexibilidade*, *diferenciação*, *mobilidade* e *internacionalização*, entendidas também como princípios fundadores de uma filosofia de formação em processo de emergência.

Palavras-chave: Complexidade; Contemporaneidade; Novos *saberes básicos*; Reconceptualização curricular; Formação de professores; Paradigmas de formação.

Abstract. At the background of presented text there is a prospective dimension as it intends to be a contribution to the reflection about the questions of change in education, namely in what concerns the mismatches between the social expectations and the educational answer. This latter is understood in terms of social and human formation and development within a perspective of redefinition of the subject's citizenship profile at the end of the Basic Education.

Bearing in mind the complexity of such reflection, its more specific purpose is to bring to this debate some essential questions of the changing and curricular regulation processes, which emerge mostly from the social changes and developments that are at the core of contemporaneity.

We sustain that such pretension can only make sense if the professionals implied in the different social systems (formal and informal), and that interfere in the educational processes, are able to develop a critical consciousness about the impact of their actions at short and medium terms, as well as to reconsider their own conceptions about what is meant (or should be meant) by education and personal, professional, social and human development. Also important for that purpose is the professionals' reconsideration of their educational intervention practices at all levels of the educational systems. This would make possible the development of a coherent, systematic and persistent regulation of the change and improvement processes, both in their intrinsic and immediate quality, and at their broader response to the world.

The reflection about the curricular tendencies, which are rooted in the geographic, demographic and cultural changes that characterise the contemporaneous societies, draws from an international study under the supervision of the National Board of Education. Due to this study it was possible to identify some indicators through which the curricular reconceptualization pro-

cesses could be enhanced, such as transculturality, flexibility, differentiation, mobility and internationalization. Such ideas are also to be understood as the rationale of an education policy in process of emergence.

Key-words: Complexity; Contemporaneity; New *basic knowledge*; Curricular reconceptualization; Teacher education; Education paradigms.

■ ■ ■

IDÁLIA SÁ-CHAVES
Universidade de Aveiro
idalia@dte.ua.pt