

CARVALHO VIANA, Isabel (Enero/Julio 2011). Formação e educação: um projecto criativo de interface com a emancipação profissional. *Edusk – Revista Monográfica de Educación Skepsis*, n. 2 – Formación Profesional. Vol. II. Claves para la formación profesional. São Paulo: skepsis.org. pp. 630-660

url: < <http://www.editorialskepsis.org/site/edusk> > [ISSN 2177-9163]

RESUMO

Este tema procura desenvolver uma perspectiva reflexiva em torno do diálogo que a formação e a educação suscitam. Hoje, explicita-se um valor acrescentado à escola para dar conta da Educação. É nela que depositamos confiança na preparação dos cidadãos para agirem activamente na cidadania, apta para os projectar no conhecimento, a possibilitar gerar processos globalizados de emancipação profissional. A educação e a formação, através de interfaces criativos do conhecimento múltiplo, promovem o desenvolvimento científico e cultural da humanidade. Em consciência da vontade de cada ser humano, autonomamente, realizar o seu percurso. É em comprometimento com a vontade que a autonomia integra a responsabilidade para organizar as formas de ser e estar, articuladas com a aprendizagem ao longo da vida. Desta forma, evidencia-se a escola como espaço significativo para levar a educação, através do diálogo substantivo com a formação, alicerçado num conceito de “escola sem muros”, transmutando-a de local de “escolarização” para o de formação, capaz de responder aos desafios que as sociedades actuais reclamam.

PALAVRAS-CHAVE: projecto, criatividade, aprendizagem ao longo da vida.

ABSTRACT

This theme seeks to develop a reflexive perspective around the dialogue that training and education engender. Today, it becomes explicit that an added value is attributed to the school concerning Education. It is the School whom we trust to prepare citizens for playing an active role in citizenship, enabling them with knowledge, generating globalized processes of professional emancipation.

Through creative interfaces of multiple knowledges, education and training promote scientific and cultural development of humanity. Being aware of the individual will of each human being, or independently, take their route. It is this commitment with autonomy that integrates the responsibility for organizing ways of being, articulated with Lifelong Learning.

Thus, school stands out as a significant space to conduct education through a substantive dialogue with the training, based on a concept of "school without walls", transmuting it from a place of "schooling" to a place of training, capable of meeting the challenges that contemporary societies claim for themselves.

KEY-WORDS: project, creativity, lifelong learning.



FORMAÇÃO E EDUCAÇÃO: UM PROJECTO CRIATIVO DE INTERFACE COM A EMANCIPAÇÃO PROFISSIONAL

TRAINING AND EDUCATION: A CREATIVE PROJECT OF INTERFACE WITH PROFESSIONAL EMANCIPATION

Isabel Carvalho Viana¹

INTRODUÇÃO

Formação e educação: um projecto criativo de interface com a emancipação profissional procura valorizar o aprender a ser crítico e criativo, enquanto dimensões essenciais à educação/formação compreensiva, próprios de formas múltiplas de conhecimento, de pensamento e de moralidade, que não só as racionais (Hargreaves, 1998). Aponta-se para subjectividades no confronto do emocional com o cognitivo, desencadeando uma relação de curiosidade para com os processos de aprendizagem e de formação, enquanto espaço de valorização do cidadão. SACRISTÁN refere que localizar o indivíduo na sociedade através do seu estado de “cidadão” foi um fim essencial da educação moderna para (...) *uma sociedade democrática e uma das metáforas mais poderosas para entender a articulação entre as responsabilidades que ele tem enquanto membro de amplas redes sociais organizadas e o desenvolvimento da sua liberdade e autonomia individuais.*²

¹ **INCLUIR CV** Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal

² SACRISTÁN, Gimeno (2003). *Educar e conviver na cultura global*. Porto: Edições Asa. p. 187



De acordo com a perspectiva, no plano político, temos a cidadania e a democracia a encabeçar as agendas políticas, revelando preocupação pela sua progressiva fragilidade e por ser vista como o regime político e de organização social aceitável para os dias de hoje. Também porque surgem outras circunstâncias a afectar o modelo político e cultural em que era considerada. Para o autor, nas últimas duas décadas do século XX, a regressão do conceito de Estado de bem-estar, devido às políticas económicas neoliberais que marcam as desigualdades, levou ao desgaste dos direitos sociais. Facto este que evidencia a necessidade de revigorar os direitos dos cidadãos. A forma como o cidadão está a reagir deslegitima a democracia. O autor sublinha que:

O declive na participação, desconfiança e desinteresse de um número cada vez maior de indivíduos, perante o afastamento da política dos problemas que os afectam quotidianamente, acaba por deslegitimar a democracia como forma de governo dos assuntos públicos. O surgimento dos movimentos sociais – como o feminista – sublinha determinadas reivindicações que denunciam o incumprimento dos direitos básicos nos grandes colectivos. A mistura de culturas, consequência das migrações, evidencia as dificuldades de integração de indivíduos caracterizados como desiguais pelo facto de serem diferentes. A queda dos regimes do chamado socialismo real e a adopção do sistema democrático em diversos países, fazem com que neles cresçam esperanças de libertação e de progresso centradas na 'cidadania', como categoria que promete e garante direitos para o exercício das liberdades e

*que permite obter determinadas condições materiais de vida favoráveis para o seu desenvolvimento com dignidade.*³

O autor refere ainda que a integração dos países em organizações mais amplas, como por exemplo a Comunidade Europeia, limitam a sua soberania, provocam novos cenários para a prática dos direitos dos cidadãos, antes circunscritos à soberania nacional. Por outro lado, assiste-se às minorias reclamarem o reconhecimento dos povos, para desenvolverem a sua identidade, evidenciando o problema da universalidade da condição de cidadão perante o facto de se reconhecerem diferentes e pretenderem ser considerados como tais. Isto evidencia uma cidadania que exige corrigir a atenção face à desestabilização que o seu desígnio experimenta no confronto com novas realidades e face a questões não devidamente resolvidas. Evidencia que devemos desenvolver um sentimento de vitimização, ou, antes, devemos interpelar a precariedade, gerada naquela desestabilização, assumindo o compromisso de a “vencer”?

Uma educação para a cidadania promove interfaces com a emancipação profissional e, como sublinha PERRENOUD⁴, pode implicar a transformação parcial do funcionamento da escola no âmbito da,

- Apropriação activa do saber e da razão crítica.
- Apropriação de um mínimo de instrumentos das ciências sociais.
- A prática da democracia e da responsabilidade

De acordo com a perspectiva do autor, o insucesso escolar dos alunos espelha uma precária educação para a cidadania, pois a apropriação de saberes e a construção de competências, embora não

³ Id., SACRISTÁN, 2003.

⁴ PERRENOUD, Philippe (2002). *A escola e a aprendizagem da democracia*. Porto: Edições Asa. p. 38

sendo constituintes únicos, são constituintes essenciais para realizar essa aprendizagem. Conhecer a sociedade e compreender mecanismos sociais são dimensões a que os programas escolares dão importância diminuta, comprometendo compreendê-los ou descobri-los, mesmo sabendo que a vida de todos e de cada um é regida por uma enorme complexidade. É ainda de sublinhar a importância da escola ao organizar-se pela e com democracia, pela e com autonomia, pela e com cidadania, no intuito da participação dos aprendentes “pular” e avançar para além do simulacro, onde as decisões vindas das políticas educativas pudessem ser negociadas e não impostas.

Esta transformação a operar-se na organização da Escola poderia projectar uma educação que não se limita à formação técnica, antes permite que todos os aprendentes desenvolvam o trabalho intelectual e criativo ao ritmo da possibilidade de apreender e compreender a cidadania democrática.

O aqui e agora preenche-se com uma confusão indutora de desmotivação. Assistimos ao descontentamento de todos, inibidor de um trabalho pedagógico de qualidade. Neste cenário, os discursos políticos vêm desprezando os interesses que efectivamente compreendem aquele trabalho, assumindo-se dificuldades no plano da qualificação dos portugueses numa há muito proclamada sociedade da comunicação e da informação, uma sociedade inteligente. Hoje, sabemos exigir-se, num leque diverso de países, um desenvolvimento sustentável que considere uma maior qualificação dos cidadãos.

É certo, de acordo com YUS⁵, que é com facilidade que em educação encontramos leis com menções à educação integral como

⁵ YUS, Rafael (2002). *Educação integral, uma educação holística para o século XXI*. Porto Alegre: Artmed.



meta prioritária do Sistema Educativo. O preâmbulo e as finalidades das leis referem que o objectivo principal da educação do aprendente é o seu desenvolvimento pleno, uma educação integral, uma educação para desenvolver todas as potencialidades. Este panorama leva a questionar se, de facto, o Sistema Educativo está organizado para dar conta de uma educação integral, preocupada em aumentar as possibilidades da integração pessoal, social e comunicacional.⁶ É um lugar-comum observar que, enquanto as finalidades enfatizam a educação integral, esvanecem-se ao longo das diferentes etapas, ficando sem expressão quando concretizadas no âmbito dos objectivos das diferentes disciplinas, onde impera o manual escolar.

O relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, liderado por JACQUES DELORS⁷, sublinha quatro pilares da educação: *aprender a conhecer* (adquirir processos e instrumentos da compreensão), *aprender a fazer* (para poder decidir e agir no meio envolvente), *aprender a viver em conjunto* (a fim de participar e cooperar com os outros em todas as actividades humanas, de acordo com Bhikhu Parekh⁸, no sentido de contribuir para *criar um sentimento de pertença colectiva numa sociedade multicultural*) e *aprender a ser* (dimensão essencial, integradora das três precedentes). Delors referem que a educação deve, cada vez mais, transmitir saberes e saberes fazer evolutivos:

⁶ BEANE, James A. (2002). *Integração Curricular: A Conceção do Núcleo da Educação Democrática*. Lisboa: Didáctica Editora.

⁷ DELORS, Jacques (1996). *Um Tesouro a Descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. (Relatório Delors). Porto: ASA.

⁸ Segundo o *Courrier Internacional*, Edição Portuguesa, n.º31 – 4 a 10 Novembro de 2005, pp.24-25, Bhikhu Parekh é *Filósofo indiano residente no Reino Unido, professor na London School of Economics e membro da Câmara dos Lordes. Especialista em sociedades multiculturais, é autor de 'Rethinking multiculturalism: cultural diversity and political theory' [Repensar o multiculturalismo: diversidade cultural e teoria política], Harvard University Press, 2000'*

*A educação deve transmitir, de facto, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro. Simultaneamente, compete-lhe encontrar e assinalar as referências que impeçam as pessoas de ficar submergidas nas escolas de informação, mais ou menos efémeras, que invadem os espaços públicos e privados e as levem a orientar-se para projectos de desenvolvimento individuais e colectivos. À educação cabe fornecer, dalgum modo, a cartografia dum mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele.*⁹

É do conhecimento geral que o ensino formal se organiza predominantemente para o *aprender a conhecer* e muito pouco ou nada para o *aprender a fazer*. Dar conta dos quatro pilares referidos obriga a que as propostas curriculares possibilitem que os aprendentes se orientem nas condicionantes sociais, culturais, económicas e políticas do conhecimento que circula em cada sociedade, onde a motivação e a significatividade assumem relevância.¹⁰ Trata-se de um compromisso com a educação, onde o projecto curricular integrado criativo assume grande significado, uma vez que viabiliza e se consubstancia nos quatro pilares, atribuindo-lhes sentido e significado. É um compromisso que procuraremos expressar através de *um conceito de escola que aprende na interface*

⁹ Id., DELORS, 1996. p. 77

¹⁰ SANTOMÉ, Jurjo (2000). *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Madrid: Ediciones Morata.

*com o século XXI; da formação e emancipação profissional e de um projecto criativo de interface.*¹¹

UM CONCEITO DE ESCOLA QUE APRENDE NA INTERFACE COM O SÉCULO XXI

Um conceito de escola que aprende é um novo desafio que a sociedade actual encontrou, para procurar proporcionar uma conexão entre a vida e a aprendizagem e a formação e a profissão, com intenção de criar fluxos continuados de aprendizagem entre a escola, os contextos de trabalho e a vida dos cidadãos. Neste ambiente, cidadãos de todas as idades embarcariam, continuamente, (...) *em novas aventuras e empreendimentos, encarando os fracassos de forma positiva, buscando a ajuda de outras pessoas. Os adolescentes passariam a maior parte do seu tempo de aprendizagem fora dos muros da escola ..., trabalhando em projectos com significado real para eles.*¹²

Nesta perspectiva, cada esfera, cada contexto frequentado constitui um nicho de possibilidades interdependentes e interactivas, capazes de possibilitar um desenvolvimento sadio porque autónomo, responsável e partilhado, com significado e autenticidade. Porém, o problema que se coloca prende-se com o passo célere da mudança! Atrapalha o tempo de preparação, não dando tempo e espaço para que se possa estar pronto para o desafio. Este cenário acaba por transformar em irrelevantes os contextos de aprendizagem, estreitando o espaço e o tempo de desenvolvimento adaptativo, de

¹¹ **INSERIR DADOS BIBLIOGRÁFICOS, INCLUSIVE NA BIBLIOGRAFIA, CASO NO CONSTE.**

¹² SENGE, Peter (2005). *Escolas que aprendem: um guia da quinta disciplina para educadores, pais e todos que se interessam por educação*. Porto Alegre: Artmed. p. 1

forma sustentável, capaz de provocar a mudança e a emancipação dos cidadãos.

Vivemos um tempo onde se procura vitalizar a escola através do envolvimento de todos, chamando-os a partilhar interesses, com intenção de, em conjunto, traçar percursos de aprendizagem significativos. Para o conseguir, pensaram-se os Projectos como dispositivos de trabalho com potencial para a resolução de problemas, para estruturar e orientar, coerente e adequadamente, a vida escolar, transformando as escolas em ... *pontos de encontro para aprender – dedicado à ideia de que todos os envolvidos nela, individualmente ou juntos, estarão, continuamente, aperfeiçoando e expandindo sua consciência e suas capacidades.*¹³

O conceito de escola que aprende procura uma forma para problematizar e compreender o aqui e agora, nos planos local e global, através do desenvolvimento de capacidades para identificar e solucionar problemas e avaliar as oportunidades à luz de uma concepção democrática de negociação e de colaboração. Em correspondência com conceitos de gestão, centrados na autonomia, na flexibilidade, na coerência, de forma a provocar um ambiente de mudança, que acredita que tudo é passível de ser melhorado de forma continuada.

O conceito de uma escola que aprende pressupõe que se a entenda como um organismo vivo, que encontra equilíbrio na procura continuada de dar conta dos interesses individuais e sectoriais integrados com as metas e estratégias institucionais. A visão de futuro, as crenças e valores surgem entendidos e defendidos de

¹³ SENGE, Peter (2005). *Escolas que aprendem: um guia da quinta disciplina para educadores, pais e todos que se interessam por educação*. Porto Alegre: Artmed. p. 17



forma plural e por todos. Capazes de assegurar processos de aprendizagem colectiva, onde o trabalho em equipa é um meio de análise, de reflexão e resolução dos problemas que emergem no seio da escola e na comunidade em que se insere. É uma escola que, como refere o European **Institute for E-Learning**¹⁴, procura dar conta das *habilidades* para reflectir e agir no séc. XXI, procura responder aos desafios da sociedade do conhecimento, da sociedade inteligente, através do desenvolvimento de literacias múltiplas, tais como: a digital, a criatividade, as inteligências múltiplas, a aprendizagem reflexiva, a aprendizagem ao longo da vida, entre outras.

Um conceito de escola que aprende implementa dispositivos de avaliação de forma continuada, com intenção de transformar os dados em informação e conhecimento útil à tomada de decisões. Lida com as relações de poder de forma dinâmica, interactiva e integrada, ou seja, o poder desenvolve-se pela influência de líderes (entendidos como forma horizontal de partilhar responsabilidades), através de um ambiente de transparência, autenticidade, entendimento, confiança, equilíbrio e negociação. O *empowerment* e a *accountability* são o desafio. Capaz de orientar o desenvolvimento, a realização dos sujeitos pela sua satisfação, com o propósito de orientar o sucesso de forma comprometida e responsável, implicando (...) *entre outras coisas: saber pedir ajuda, encontrar a palavra certa, ver por si próprio e à sua maneira aquilo que um profissional precisa de ser*

¹⁴ European Institute for E-Learning. EifEL, <http://www.eife-l.org/publications/eportfolio/> [COMPLETAR DADOS, DATA E HORA DE ACESSO E, INCLUSIVE ADICIONAR NA BIBLIOGRAFIA]

*capaz de ver*¹⁵, criando, assim, a possibilidade de aprender enquanto organização.

Também BOLÍVAR¹⁶, ao discutir *processos de aprendizagem organizativa*, acrescenta à perspectiva da autora, quando refere que, entre os processos colectivos, emerge o *intercâmbio de informação e ideias em discussões informais entre colegas*, no plano da escola ou de departamentos (estruturas intermédias de gestão pedagógica) e, por outro lado, *o estímulo para experimentar novas práticas, partilhar com os outros o seu próprio desenvolvimento e a observação mútua*. Reforça a perspectiva da autora quando refere que, *entre os processos individuais que favorecem a aprendizagem colectiva, está a reflexão para aprender com a experiência própria*.

No âmbito do entendimento da escola que aprende implica-se a escola reflexiva que procura compreender as dinâmicas que as escolas encetam para aprender a negociar, a gerir conflitos, divergências e/ou interesses. Quais os trajectos que seguem para aprender a viver com a diversidade, com a complexidade do conhecimento e/ou do metaconhecimento que circula e se constrói nos espaços de vida? Para o século XXI, que competências desenvolvem as escolas e que competências se desenvolvem nas escolas?¹⁷

¹⁵ ALARCÃO, Isabel (1996). Ser professor reflexivo. In ALARCÃO, Isabel [et al] – *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora. p. 23

¹⁶ BOLÍVAR, António (2003). *Como melhorar as Escolas. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas. Potencialidades e limites das estratégias de desenvolvimento e mudança*. Porto: Asa. p. 183

¹⁷ Id., PERRENOUD, 2002.

O conceito de escola que aprende coloca, de acordo com HARGREAVES¹⁸, as relações de trabalho em colaboração no centro da sua sustentabilidade, com todas as contingências que possam daí advir. Porém, considerada a forma capaz de proporcionar a difusão da voz dos sujeitos, geradora de uma relação de confiança entre eles, por um lado, e a aprendizagem, a adaptabilidade e aperfeiçoamento, por outro, geradora de confiança nos processos, fomentadora da autonomia dos sujeitos. YOUNG¹⁹ refere o valor da autonomia consubstanciada no conhecimento poderoso e não no dos poderosos. O autor sublinha:

Com a focalização crescente dos governos nas questões do acesso e da participação na educação, por um lado, e nas metas definidas com base em qualificações, por outro, a questão do conhecimento, ou daquilo que é importante que os alunos aprendam, tem sido, conseqüentemente, negligenciada tanto pelos decisores políticos como por quem trabalha no campo dos estudos educacionais.²⁰

Em educação, na perspectiva do autor, pensar o conhecimento requer que se inicie pela relação que temos com o mundo a que pertencemos, pelas formas que encontramos para o perceber, para desenvolver uma construção de sentido.

¹⁸ HARGREAVES, Andy (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Ediciones Morata.

¹⁹ YOUNG, Michael F. D. (2010). *Conhecimento e Currículo. Do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação*. Porto: Porto Editora.

²⁰ Id., YOUNG, 2010, p. 18.

FORMAÇÃO E EMANCIPAÇÃO PROFISSIONAL

A educação, a formação e a qualidade de vida surgem como relação favorável à emancipação profissional, gera interfaces criativas, tanto quanto a educação e a formação podem influenciar a configuração da profissão e a forma de a viver, capaz de, num conceito de aprendizagem ao longo da vida, enriquecer o desenvolvimento humano. Os relatórios de desenvolvimento humano²¹ situam (...) *o desenvolvimento humano é, em última análise, um processo de alargamento das escolhas das pessoas (2001, RDH, PNUD)²²; (...) o desenvolvimento humano preocupa-se não apenas com a satisfação das necessidades básicas, mas também com o desenvolvimento humano como um processo participativo e dinâmico (2010, RDH, PNUD).*²³ O desenvolvimento humano é um espaço de co-responsabilização de todos e de cada um, constitui um desafio complexo, visível nas múltiplas preocupações que os Relatórios da Comissão da Comunidade Europeia apontam.

Por exemplo, o Relatório de 2001, de forma muito emblemática, refere que **Os Objectivos Futuros Concretos dos Sistemas Educativos** abordam não só os sistemas educativos propriamente ditos, mas também os sistemas de formação. **Do ponto de vista dos Estados Membros há várias preocupações comuns** sobre o futuro e o contributo que os sistemas educativos devem fornecer, com vista a realizar o objectivo de Lisboa de tornar a Europa (...) *o espaço económico mais dinâmico e competitivo do mundo, baseado*

²¹ COMPLETAR DADOS,
(http://cedo.ina.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=367:relatorio-de-desenvolvimento-humano-2010&catid=1&Itemid=119)

²² INCLUIR DADOS BIBLIOGRAFICOS, INCLUSIVE NA BIBLIOGRAFIA.

²³ Incluir dados bibliográficos, inclusive na bibliografia.

no conhecimento e capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos, e com maior coesão social²⁴, bem como os papéis mais gerais que a sociedade empresta à educação. Reflectem igualmente o ritmo cada vez mais rápido da evolução da sociedade e da economia, bem como o impacto da crescente integração europeia. No seu conjunto, os Estados-Membros consideram que a educação deve:

*(...) permitir atingir três objectivos principais: o desenvolvimento do indivíduo, a fim de poder realizar todas as suas potencialidades e ter uma vida feliz e enriquecedora; o desenvolvimento da sociedade, mais particularmente pela redução das disparidades e das injustiças entre indivíduos ou grupos; e o crescimento da economia, procedendo de modo que as qualificações disponíveis no mercado de trabalho correspondam às necessidades das empresas e dos empregadores.*²⁵

Para o conseguir é necessária, em matéria de educação e de formação ao longo da vida, uma estratégia que ultrapasse as barreiras tradicionais entre os diferentes sectores da educação e da formação formais e informais.

Neste cenário, a Comissão apresenta 5 preocupações principais dos Estados-Membros, são elas:

• **Qualidade** – é necessário aumentar a qualidade dos respectivos sistemas educativos e de formação, isto é, *a qualidade do processo de aprendizagem tanto para jovens como para adultos; a*

²⁴ Incluir dados bibliográficos, inclusive na bibliografia.

²⁵ Incluir dados bibliográficos, inclusive na bibliografia.

qualidade do processo de ensino, sendo necessárias intervenções a nível da formação inicial e contínua dos professores, bem como um apoio aos professores e educadores encarregados de grupos desfavorecidos ou de adultos; e a qualidade dos instrumentos e materiais pedagógicos disponíveis para ajudar os indivíduos a aprender.

• **Acesso** – *é necessário desenvolver o acesso à educação e à formação em todas as fases da vida e, em muitos casos, mencionam uma estratégia especial para promover a educação e a formação ao longo da vida. Sublinham igualmente que os sistemas educativos devem contribuir para promover a coesão social e incentivar as pessoas com dificuldades ou provenientes de minorias a aprender, a fim de poderem desempenhar um papel activo na sociedade. A este respeito, vários Estados-Membros insistem sobre o facto de a educação e a formação deverem tornar-se mais atraentes e responder melhor às necessidades e situações específicas dos aprendentes.*

• **Conteúdo** – *é necessário rever as competências de base que os jovens deverão possuir no momento de abandonarem a escola ou a formação inicial, e que estas deverão incluir plenamente as tecnologias da informação e da comunicação. Alguns apontam igualmente que é necessário adoptar uma atitude prospectiva em matéria de competências de base – isto é, que a sua definição e os meios de as ensinar sejam sujeitos a um processo de adaptação contínua e que o leque de disciplinas oferecidas seja tão vasto quanto possível. Diversos Estados-Membros sublinham o papel que a educação desempenha na transmissão dos valores da sociedade – democracia, cidadania, comunidade, embora estas subentendam*

igualmente os comentários formulados pelos Estados-Membros sobre o papel da educação em geral.

• **Abertura** – *A maior parte dos Estados-Membros insiste na necessidade das escolas, dos centros de formação e as universidades estarem abertos ao mundo: importa estreitar as suas relações com a envolvente local (sobretudo as empresas e os empregadores, a fim de melhorar a respectiva compreensão das necessidades destes últimos, aumentando assim a capacidade de emprego dos aprendentes) e fazer reinar uma abertura de espírito para com os países estrangeiros, a Europa e o mundo (por exemplo, através da aprendizagem das línguas estrangeiras e da mobilidade).*

• **Eficácia** – *Os Estados-Membros sublinham igualmente que os respectivos sistemas educativos devem recorrer mais aos sistemas de garantia e avaliação da qualidade e dispensar mais eficazmente o respectivo conteúdo; que importa garantir a melhor utilização possível dos recursos de que dispõem e que devem ser realizados investimentos directos em pessoal e em recursos financeiros nos locais onde possam afigurar-se mais úteis.*²⁶

Destas preocupações emergiram objectivos ligados ao memorando sobre a educação e a formação ao longo da vida, apresentado pela COMISSÃO AO CONSELHO DA EDUCAÇÃO em 9 de Novembro de 2000, com intenção de promover um debate a este respeito no seio da União Europeia, são eles:

• **Aumentar o nível de educação e de formação da Europa** – *é essencial para que se torne uma sociedade competitiva e dinâmica*

²⁶ COMPLETAR DADOS DE MODO ESPECIFICO E COLOCAR NA BIBLIOGRAFIA [Os textos dos contributos dos Estados-Membros estão disponíveis em: endereço do *sítio web Europa*]

(chama particular atenção para a qualidade do ensino básico e secundário e de outras ofertas de formação. Pois, consideram ser necessário assegurar níveis elevados e crescentes de educação e de formação para todos na Europa);

• **Melhorar a formação dos professores e educadores (aqui chamaria atenção que também é necessário dar particular atenção à formação dos formadores, aos perfis dos formadores)** – torná-las mais adequadas às necessidades das sociedades actuais, de forma a poderem responder à sua evolução, à complexidade que implica, isto é, aos desafios implicados (necessidades e interesses diversos dos aprendentes, em ciclos de vida/formação não lineares, mas segmentados, implicando a permanência/procura de jovens e adultos com idades e percursos diversos. Neste cenário, percebemos que o papel do professor mudou significativamente, isto é, passa de executor a construtor de propostas curriculares, o que não permite que lhe sejamos indiferentes);

• **Melhorar a aptidão para a leitura, a escrita e a aritmética** – entendidas como básicas para outras aprendizagens e garante da qualidade da educação e da formação. Neste objectivo integraríamos também a **aptidão para aprender um sentimento de pertença colectiva**, entendido como vector integrador da leitura, da escrita e da aritmética, pois, entendemos que no espaço do **saber estar em conjunto** assumem relevância elevada para uma participação activa e efectiva na cidadania, onde a “literacia digital” assume relevância importante.

• **Facilitar e generalizar o acesso à educação e à formação em todas as fases da vida** – preocupada em atrair e não excluir,

mobiliza para **o acesso à educação e à formação ao longo da vida** (chamando a atenção para o que implica, como por exemplo, articular com os horários possíveis para os aprendentes, locais para os filhos, reconhecimento das experiências adquiridas fora dos contextos formais, etc.); **tornar a educação e a formação mais atraentes** (surge aqui, muitas vezes, o recurso a incentivos, induzir a procura pela oferta; agir no sentido de levar os indivíduos a que não o considerem incompatível com o trabalho); **a coerência interna dos sistemas educativos** (os sistemas são suficientemente flexíveis, fornecem vários pontos de entrada às pessoas de todas as idades); **educação e coesão social** (no sentido da inclusão, da valorização da diferença);

• **Actualizar a definição das competências básicas para a sociedade do conhecimento** – no sentido de fornecer competências e conhecimentos úteis para mobilizarem na vida e no trabalho, capazes de lidar com a precariedade de que se revestem (as mudanças rápidas que ocorrem nos diversos sectores da sociedade, como por exemplo, no das tecnologias da informação e da comunicação, no sentido de garantir que todos a elas possam aceder). Este cenário veio alterar todos os processos de trabalho nos respectivos contextos de trabalho e de formação (desafiando os sistemas educativos a: equipar os seus estabelecimentos; formar os professores/formadores); a criação de redes e os recursos (enquanto contributo à aprendizagem colectiva); competências profissionais e aptidões pessoais (a sociedade e o trabalho estão expostos a desafios complexos vários);

• **Abrir a educação e a formação à envolvente local, à Europa e ao resto do Mundo** – necessidade de colocar os sistemas

de ensino abertos às influências de outras dimensões da sociedade, quer em proximidade (por exemplo, famílias, instituições e empresas), quer em afastamento (por exemplo, intercâmbios, mobilidade, redes de correspondentes por correio electrónico). É uma necessidade que emerge da mundialização da economia, não se pode ignorar o fenómeno da globalização, de onde emerge um contexto multicultural que é preciso cuidar, há uma nova percepção do mundo que é preciso considerar/trabalhar nos contextos formais e informais da educação/formação (estreitar relações com empresas, com parceiros vários, valorização do empreendedorismo, “literacia digital”);

• **Utilizar da melhor forma os recursos** – humanos e financeiros, situação com dificuldade acrescida na sua gestão devido, sobretudo, à *magreza* dos orçamentos/financiamentos e à desadequada formação dos recursos humanos, surgindo a avaliação como corolário de qualidade e garante da sua sustentabilidade e capaz de valorizar o sentido a dar à educação/formação, criando uma correspondência de sentido e significado para a colectividade de que faz parte, onde a autonomia dos sistemas educativos/formativos assume particular importância, uma vez que possibilita agir/decidir em concertação com as necessidades/prioridades concertadas na singularidade de cada colectividade, propiciador ao desenvolvimento de um projecto criativo de interface com a emancipação profissional.²⁷

O cenário que o relatório da Comissão da Comunidade Europeia nos desenha revela-nos um contexto a reclamar que sejamos mais ousados no perguntar e conscientes no responder. São cenários onde

²⁷ **COMPLETAR DADOS DE MODO ESPECIFICO E COLOCAR NA BIBLIOGRAFIA**

teremos forçosamente de trabalhar formas de partilhar inquietudes e de as transformar em conhecimento útil ao desenvolvimento pessoal e colectivo, para dar sentido às práticas e às vidas dos sujeitos.

Muitas questões emergem do contexto traçado, certamente, cada um de nós, terá as suas...

Ao focar questões de relevância social, evocamos um registo de um artigo de Mia COUTO intitulado *Pobres dos nossos ricos*, que versa o seguinte:

*A maior desgraça de uma nação pobre é que, em vez de produzir riqueza, produz ricos. Mas ricos sem riqueza. Na realidade, melhor seria chamá-los não de ricos mas de endinheirados. Rico é quem possui meios de produção. Rico é quem gera dinheiro e dá empregos. Endinheirado é quem simplesmente tem dinheiro. Ou que pensa que tem. Porque, na realidade, o dinheiro é que o tem a ele.*²⁸

A crítica que Mia Couto evidencia constitui preocupação de muitos, embora, pelo que diariamente se assiste, nos surja com precário poder transformativo!

No seguimento deste contexto de problematização, pensamos pertinente citar o questionamento que Perrenoud apresenta no *ensaio sobre as competências de um actor autónomo – Ou como não ser abusado, alienado, dominado ou explorado quando não se é rico, nem poderoso*, refere o seguinte:

A quem compete definir as competências-chave necessárias a todos para viver no século XXI? Um especialista não pode

²⁸ COUTO, Mia (2005). *Pensatempos. Textos de opinião*. Lisboa: Editorial Caminho. p. 23

*limitar-se a apresentar um quadro conceptual e metodológico. A questão é ética e política. Nenhuma lista de competências-chave surge espontaneamente da observação das práticas sociais e da evolução das sociedades. Qual a legitimidade, quais as premissas daqueles que vão construir essa lista? Poderão, saberão, quererão acautelar-se contra a tentação de projectar no mundo os seus próprios valores? Bastará que sejam vários para que sejam representativos?*²⁹

Para o autor:

Hoje em dia, os sistemas educativos investem ainda em imensos recursos para formar uma minoria com um elevado nível de instrução, enquanto que outra minoria não consegue aceder às competências de base. Quando um país desenvolvido produz 10% de iletrados e imensos jovens cujas competências linguísticas são fracas, esse país não está a trabalhar no sentido de consolidar a democracia e a justiça social. Formar elites científicas e tecnológicas para manter uma posição na competição económica mundial não é a única aposta das democracias!

Neste sentido, ainda na linha de pensamento do autor, cabe perguntar:

Para quê definir as competências de base se tal não serve para mobilizar todas as forças necessárias que permitam a cada um construí-las, sobretudo àqueles que nunca as constroem? Quem é rico, instruído, belo e inteligente não precisa de uma evolução

²⁹ PERRENOUD, Philippe (2001). *Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Porto: Edições Asa. p. 67

*do sistema educativo, pois constrói na sua família, na escola ou em qualquer outro local todas as competências que lhe asseguram o sucesso e o poder.*³⁰

Sabemos que o conhecimento da sociedade *tem dificuldade* em ser desinteressado, pois é ele que sustenta ou transforma o *status quo*, legitima ou refuta os documentos legais e as políticas públicas à escala global, bem como de todas as dinâmicas sociais das quais dependem a vida das gentes.

O conceito de competência emerge sujeito ao modo como se valoriza ou desvaloriza determinadas visões do Homem e do Mundo Social.

Hoje, decorrente das mudanças culturais, sociais e tecnológicas, a Formação assume relevada importância na sociedade *glocal*.

Neste contexto, a Formação Contínua de adultos emerge como medida governamental para a melhoria das competências e qualificações de todos.

Para o efeito, em Portugal, no decorrer dos últimos anos, foram criadas Entidades para se responsabilizarem pela qualidade, acreditação e inovação na formação, com o objectivo de reconhecer e acreditar instituições/empresas que adoptem práticas, metodologias e políticas que se enquadrem nos parâmetros de qualidade reclamados aos processos de formação. Neste sentido, surgem várias modalidades de formação, por exemplo, Formação Modular Certificada (FMC), Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA),

³⁰ Id., PERRENOUD, 2001. p. 68

o Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), entre outros.

Os Centros Novas Oportunidades (CNO) assumem papel relevante na garantia da qualidade dos processos de formação. A Agência Nacional para a Qualificação (ANQ) criou um instrumento designado por *Carta de Qualidade dos CNO*, contendo parâmetros que têm de ser seguidos de forma a credibilizar e garantir um processo inovador no campo da qualificação em Portugal, assumindo assim uma responsabilidade de relevada importância no campo de intervenção na Formação de Adultos, na orientação e apoio à construção de percursos de Educação e Formação da população adulta. Também na elevação dos níveis de qualificação escolar dos adultos, ao longo de diferentes etapas da vida (conferir aos adultos a equivalência escolar ao nível dos 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, do Ensino Secundário e equivalência profissional), sem que tenham de percorrer os caminhos disponibilizados pelo sistema de ensino e formação regulares.

Neste seguimento, sublinho a relevada responsabilidade que os CNO's assumem na criação de espaços de formação que possibilitem, aos aprendentes, descobrir e construir sentidos e significados sobre o mundo que valorizam.

UM PROJECTO CRIATIVO DE INTERFACE

A cultura de Projecto, condizente com as aspirações individuais e colectivas, nas sociedades actuais (que se desenvolvem através de dinâmicas interactivas entre o local e o global), revela-se uma forma

de pensar, sentir e agir bastante completa e complexa. Capaz de responder aos interesses da:

- autonomia, investigação e reflexão;
- liderança sustentável responsável e democrática;
- rumo profissional;
- interdisciplinaridade/transversalidade, integração de saberes vários;
- comunicação e expressão de tomada de decisões;
- construção/apropriação de conhecimentos úteis ao sujeito e à comunidade;
- necessidade/vontade de questionar, avaliar, imaginar, criar e inovar.

A cultura de Projecto apresenta-se com um potencial muito rico, capaz de organizar e desenvolver a mudança das práticas educativas, uma vez que a caracterizá-la surge:

- actividades interactivas criativas – formas muito variadas e significativas de procurar responder aos interesses dos grupos;
- a iniciativa/curiosidade – desenvolvida na compreensão duma autonomia aberta e responsável, os grupos co-responsabilizam-se pelo trabalho desenvolvido através da negociação partilhada;
- a autenticidade/tangibilidade – procurar responder a um problema real dos sujeitos, sendo os próprios a identificá-lo e a tentar a sua resolução;
- a valorização da complexidade e do acaso – gera e resolve problemas que identifica e que surgem no decorrer do processo;
- o valor de se desenvolverem dinâmicas interactivas ao longo do tempo e dos espaços – de forma aberta/plural e regulada.

Neste sentido, emerge significativo entender a escola como uma comunidade educativa, onde participam professores, aprendentes, pais, encarregados de educação, representantes do poder autárquico, etc., isto é, entendê-la como um sistema aberto, onde os Projectos Criativos assumem grande importância. Apresentam-se como expressão da identidade da comunidade educativa, como organizadores da diversidade de que se reveste, orientando o sentido/significado da acção educativa, enquanto expressão da sua autonomia.

Neste cenário, valoriza-se o papel do Projecto como dispositivo pedagógico desconstrutor do entendimento do conhecimento como algo já feito, para o transformar num conhecimento a construir, entendido como facilitador de condições que requerem a participação, experimentação, descoberta, reflexão, intervenção e reconstrução criativas, observando-se quer na acção, quer na indagação, quer na formação dos implicados no Projecto. Possibilita a aprendizagem significativa activa, a prática criativa, como forma de compreender o meio e de o transformar, imprimindo à acção/intervenção intencionalidade, uma nova dinâmica ao desenvolvimento do currículo, em contextos formais, não-formais e informais, enquanto espaço de construção da cidadania e de desenvolvimento de saberes adaptativos emancipadores.³¹ Este é um espaço que se apresentará tanto mais invisível quanto, segundo HUEBNER, nos concentrarmos no processo de nos tornarmos, em vez de ser:

³¹ VIANA, Isabel C. (2010). Project and Creativity – a Relational Environment of Sense for Interdisciplinary Innovation. In HATTUM-Janssen, Natascha; Lima, Rui M. & Carvalho, Dinis (eds.). *Second Ibero-American Symposium on Project Approaches in Engineering Education (PAEE'2010): Creating Meaningful Learning Environments*. Barcelona: Universidade do Minho/CIED, digital edition, pp.55-59

*Passamos ao lado da admiração do aqui e agora por causa da esperada glória, plenitude, riqueza ou segurança do futuro. Contudo, a luta por esse futuro e pela melhoria do presente nesse tempo torna-nos menos sensíveis à imediatez e totalidade do presente.*³²

Antes somos empurrados para sermos selectivos, analisamos o presente com o intuito de lhe “agarrar” algo para hipotético uso posterior. Esta atitude, como refere o autor³³, desvia a atenção da totalidade e da unicidade dos fenómenos com que nos confrontamos, o que nos leva a virarmo-nos sobre nós próprios:

O problema de base pode ser o de conceptualizar a essência do ser como uma aprendizagem, o de nos auto-adaptarmos ao meio para satisfazermos as nossas necessidades e motivações, quer principal quer secundariamente. Aprendemos padrões mais ou menos estáveis de comportamento que garantem um ajustamento e uma satisfação razoáveis, relativamente ao mundo e uma segurança razoável para o futuro. Prendemo-nos ao ambiente com a nossa aprendizagem, pelo meio dos nossos hábitos padrão, do nosso conhecimento, dos nossos comportamentos e atitude funcionais e, ao fazer isso, trancamo-nos numa prisão feita daquilo de que, no passado, nos abstraímos. Virámo-nos sobre nós mesmos. Fechámo-nos a nós mesmos. (...). No essencial, desistimos da nossa liberdade

³² HUEBNER, Dwayne (2005). *Mitografia da abordagem curricular, reconhecimento e desafios*. Lisboa: Didáctica. p. 28

³³ Id., HUEBNER, 2005.

ao atarmos-nos ao nosso meio pela via das nossas necessidades e abstracções, através do processo de aprendizagem.

Nesta medida, a nossa liberdade depende da capacidade, e/ou possibilidade, de ultrapassarmos a nossa aprendizagem. Hoje, estamos sempre a ser impelidos a ultrapassar a nossa aprendizagem porque somos constantemente solicitados para um papel de auto-formação, de auto-desenvolvimento e chamados a resolver problemas de forma criativa. É à procura de encaixar o tempo e o impossível que experimentamos desenvolver um código de percepções e de acções possibilitadoras da concretização de tarefas diferenciadas, que acabam por convergir para a resolução de problemas.³⁴

Uma cultura de Projecto acontece e desenvolve-se pela implicação, pelo saber ouvir e saber observar, para, através do trabalho conjunto, agir coerentemente, permitindo organizar e transformar os problemas e as situações identificadas como conhecimento útil, capaz de integrar o acaso. Em benefício do desenvolvimento dos sujeitos e das organizações dispostas a aprender de forma autêntica. Deste processo destacam-se atributos como:

- a persistência e a convicção – relevância do investimento continuado nas formas de negociação, assente na avaliação dos processos e no acreditar naquilo que se propõe;

³⁴ VIANA, Isabel C. (July 14-17/ 2008). The classroom curriculum project within changing practices of the basic education system – effects of national policies in practices. ICET 53rd World Assembly, sob o tema *Learning, Leading and Linking: The Impact of Policy and Research upon Practice*, University of Minho, Braga, Portugal.

- a contextualização e a singularidade – adequação das propostas e metodologias às especificidades e necessidades dos grupos e dos contextos
- a coerência e a vontade – articulação e consistência entre o que se diz e as formas de agir.

O Projecto configura possível encontrar formas adequadas de lidar com o imprevisto, evidenciando-se o seu desenvolvimento na relação dialógica activa, gerando fluxos múltiplos de aprendizagem, entre o colectivo e o individual, permitindo agir na urgência e decidir na incerteza.³⁵

O quadro explicitado, de acordo com ALONSO³⁶, remete para uma visão estratégica e integrada do currículo, não só porque torna o conhecimento mais acessível a todos os sujeitos e promove o desenvolvimento profissional do professor e o desenvolvimento organizacional da escola, mas também ajuda a criar cenários democráticos, orientados para a integração social, perspectivada numa relação de proximidade positiva entre o local e global. Porém, para que possa ser real nas escolas implica *munir* os professores e as escolas de instrumentos conceptuais que possibilitem construir e negociar a mudança numa perspectiva *glocal*, possível através da exploração das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

Em jeito de reflexão dialógica, hoje, no contexto da Formação/Educação situaria os *CNO's* como parceiros relevantes para realizar um projecto criativo de interface com a emancipação

³⁵ Id., PERRENOUD, 2001.

³⁶ ALONSO, Luísa (2004). Competências Essenciais no Currículo: Que Práticas nas Escolas?. In actas do Seminário: *Saberes Básicos de todos os cidadãos no séc. XXI*. Conselho Nacional de Educação – Ministério da Educação. pp. 145-174

profissional, na mediada em que nos parece assumir elevada importância no tão valorizado *conceito Cidade Educadora Criativa*, uma vez que traz outras perspectivas para a acção dos municípios³⁷, trata-se de um *conceito* que ganha forma e valor no desenvolvimento integrado e relacional das cidades, enquanto território plural e criativo movido por cidadãos críticos e criativos, capazes de usar e desenvolver o capital educativo que constitui o património cultural que o identifica. Assim, o *conceito Cidade Educadora Criativa* sonoriza-se num diálogo frequente e emancipado pelas TIC entre a escola/espacos de formação e a cidade/espaco global, proporcionando inovar práticas e transportá-las para além muros que as delimitam fisicamente.

É um conceito que integra novas formas de comunicar e formar e gera condições para um efectivo desenvolvimento pessoal e social do cidadão. Neste cenário, emerge o projecto criativo de interface com a escola/espacos de formação como valioso e garante do sucesso de realização do desenvolvimento humano que se propõe de qualidade e se assume como conteúdo educativo e não se esgota como suporte.

³⁷ VILLAR, Maria B. C. (2007). *A cidade educadora. nova perspectiva de organização e intervenção municipal*. 2 ed. Lisboa: Instituto Piaget.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LIVROS

- ALARCÃO, Isabel (1996). Ser professor reflexivo. In ALARCÃO, Isabel [et al] – *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- BEANE, James A. (2002). *Integração Curricular: A Concepção do Núcleo da Educação Democrática*. Lisboa: Didáctica Editora.
- BOLÍVAR, António (2003). *Como melhorar as Escolas. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas. Potencialidades e limites das estratégias de desenvolvimento e mudança*. Porto: Asa.
- DE BONO, Edward (2005). *O pensamento lateral. um manual de criatividade*. Cascais: Pergaminho
- HARGREAVES, Andy (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Ediciones Morata.
- HARGREAVES, Andy (1998). *Os professores em tempos de mudança. o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Alfragide: McGraw-Hill de Portugal.
- HUEBNER, Dwayne (2005). *Mitografia da abordagem curricular, reconhecimento e desafios*. Lisboa: Didáctica.
- MALPIQUE, Manuela (2002). *Histórias de Vida*. Porto: Campo das Letras.
- COUTO, Mia (2005). *Pensatempos. Textos de opinião*. Lisboa: Editorial Caminho.
- PAREKH, Bhikhu (4/10 Nov. 2005). In *Courrier Internacional*. (24-25). Edição Portuguesa, n. 31.
- PERRENOUD, Philippe (2001). *Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Porto: Edições Asa.
- PERRENOUD, Philippe (2001). *Ensinar: Agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- PERRENOUD, Philippe (2002). *A escola e a aprendizagem da democracia*. Porto: Edições Asa.
- SACRISTÁN, Gimeno (2003). *Educar e conviver na cultura global*. Porto: Edições Asa.
- SANTOMÉ, Jurjo (2000). *Globalización e interdisciplinarietà: el curriculum integrado*. Madrid: Ediciones Morata.
- SENGE, Peter (2005). *Escolas que aprendem: um guia da quinta disciplina para educadores, pais e todos que se interessam por educação*. Porto Alegre: Artmed.
- STAKE, Robert (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.
- DELORS, Jacques (1996). *Um Tesouro a Descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. (Relatório Delors). Porto: ASA.
- VILLAR, Maria B. C. (2007). *A cidade educadora. nova perspectiva de organização e intervenção municipal*. 2 ed. Lisboa: Instituto Piaget.

YOUNG, Michael F. D. (2010). *Conhecimento e Currículo. Do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação*. Porto: Porto Editora.

YUS, Rafael (2002). *Educação integral, uma educação holística para o século XXI*. Porto Alegre: Artmed.

* * *

REVISTAS CIENTÍFICAS

ALONSO, Luísa (2004). Competências Essenciais no Currículo: Que Práticas nas Escolas?. In actas do Seminário: *Saberes Básicos de todos os cidadãos no séc. XXI*. Conselho Nacional de Educação – Ministério da Educação. pp. 145-174

* * *

DOCUMENTOS DE CONGRESSO

VIANA, Isabel C. (2010). Project and Creativity – a Relational Environment of Sense for Interdisciplinary Innovation. In HATTUM-Jansesen, Natascha; Lima, Rui M. & Carvalho, Dinis (eds.). *Second Ibero-American Symposium on Project Approaches in Engineering Education (PAEE'2010): Creating Meaningful Learning Environments*. Barcelona: Universidade do Minho/CIED, digital edition, pp.55-59

VIANA, Isabel C. (July 14-17/ 2008). The classroom curriculum project within changing practices of the basic education system – effects of national policies in practices. ICET 53rd World Assembly, sob o tema *Learning, Leading and Linking: The Impact of Policy and Research upon Practice*, , University of Minho, Braga, Portugal.

