



CURRÍCULO DE NOVA GERAÇÃO E CIDADANIA: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS¹

José Carlos Morgado²

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, UNIVERSIDADE DO MINHO

RESUMO

Este texto serviu de base a uma reflexão que desenvolvi no âmbito de um webinar sobre *Educação e Cidadania Global Criativa*, realizado na Universidade do Minho. Dada a pertinência da temática em análise, decidi partilhar as principais ideias em torno das quais estruturei essa intervenção, com o intuito de contribuir para que a cidadania, como meio coletivo de promoção da igualdade de oportunidades e de consolidação dos direitos humanos, se configure como um dos eixos estruturantes da sociedade do século XXI. Trata-se de um ensejo importante, sobretudo se estimular o desenvolvimento de atitudes, capacidades e competências que permitam aos jovens assumir uma postura crítica e interventiva numa sociedade que se vê perpassada por uma série de desigualdades e por uma torrente de transformações (científicas, económicas, políticas, sanitárias...), tornando visível, como lembra Harari (2018), que a certeza com que mais lidamos, no presente e no futuro, é a incerteza. Assim se compreende a importância da *Educação para a Cidadania*, bem como do currículo que lhe serve de esteio, uma vez que podem contribuir para a formação de pessoas responsáveis, autónomas e solidárias, que usufruem dos seus direitos sem descuidar o cumprimento dos seus deveres, numa lógica de integridade e de respeito pelos outros. É sobre essa importância, bem como do papel que as tecnologias podem assumir nesse processo, que refletiremos ao longo deste texto.

Palavras-chave: Cidadania; Educação; Currículo.

¹ Este trabalho é financiado pelo CIEd (Centro de Investigação em Educação), Instituto de Educação, Universidade do Minho, projetos UIDB/01661/2020 e UIDP/01661/2020, através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT.

² E-mail: jmorgado@ie.uminho.pt

*Somos o que fazemos, mas somos, principalmente,
o que fazemos para mudar o que somos...*
Eduardo Galeano³

Introdução

Ao iniciar esta reflexão decidi colocar duas notas prévias. A primeira, referente a uma palavra de reconhecimento que quero dirigir a todos os que tentam fazer da educação e das escolas meios de progresso e, sobretudo, de inclusão. Um ensejo que, inevitavelmente, dependerá da nossa adaptação às mudanças e da nossa capacidade de nos reinventarmos. Foi com base nessa convicção que optei por partilhar convosco o pensamento de Eduardo Galeano, que inseri no início deste texto, um jornalista e escritor uruguaio que desenvolveu grande parte da sua atividade na luta contra o capitalismo e a instauração de um regime democrático na América latina, ao longo do Século XX.

A segunda, relativa à crise sanitária em que estamos envolvidos há mais de um ano e que nos tem desafiado a mudar o que somos e a forma como nos posicionamos e interagimos no mundo. Trata-se de um fenómeno que, para além do desenvolvimento e expansão tecnológica que gerou, nos compeliu a lidar com o imprevisto, passando a ser inevitável uma ponderação mais aturada das decisões que tomamos, sobretudo se envolverem outras pessoas. Daí a sua importância no campo da educação, uma vez que, como professores, desenvolvemos uma boa parte da nossa atividade na escola, um espaço transformador, mas também em transformação, não podendo deixar de se assumir quer como lugar de produção de saberes e desenvolvimento de capacidades, quer como um meio promotor de justiça e equidade social.

Importa, por isso, colocar as seguintes questões: *Será possível considerar a crise sanitária que estamos a viver, não como uma fatalidade, mas como uma oportunidade de mudança? Em caso afirmativo, o que precisamos de fazer para aproveitar essa oportunidade?*

Não deixando de reconhecer que, dada a dimensão do texto que a seguir apresento, não é possível responder a estas questões de forma tão cabal como seria desejável, tentaremos refletir acerca de alguns aspetos que considero essenciais para que a escola e currículo se continuem a assumir como elementos fundamentais na afirmação da cidadania como um meio coletivo de promoção da igualdade de oportunidades e de consolidação dos direitos humanos.

O texto estrutura-se em três segmentos de análise:

1. O primeiro, que intitulei *A mudança de paradigma socioeducativo*, em que analisarei os principais efeitos dessa mudança na educação;
2. O segundo, no seguimento do anterior, em que reflito sobre *Educação a Distância e Cidadania*, alertando para a necessidade de desfazer alguns equívocos que se foram

³ In Pensador – <https://www.pensador.com/frase/MTQ3NA/>

avolumando nesse domínio e deixo alguma notas sobre a importância da cooperação entre o presencial e *online* para a cidadania;

3. O terceiro, em que fundamento a *Inevitabilidade de perfilhar um Currículo de Nova Geração*, capaz de garantir o desenvolvimento de competências e aprendizagens essenciais para a efetiva integração social e profissional dos jovens numa sociedade que se transfigura de forma rápida e profunda.

1. A mudança do paradigma socioeducativo

Se analisarmos, ainda que de forma genérica, as últimas décadas do Século XX e as duas primeiras décadas do Século XXI podemos identificar dois paradigmas socioeducativos⁴.

O primeiro paradigma a que nos referimos imperou durante uma boa parte do Século XX. Oriundo do domínio da produção industrial, esse paradigma baseava-se em ideias e técnicas tayloristas que veiculavam a racionalização da produção, de modo a aumentar a produtividade do trabalho (Rago & Moreira, 1985). Tratava-se de um modelo que se estruturava em torno da divisão do trabalho, realizado de forma repetitiva pelos trabalhadores, típico da produção fabril. Esse modelo teve a sua expressão máxima através da produção de automóveis da marca Ford, designando-se, por isso, vulgarmente como Fordismo.

Nessa altura, a educação configurava-se basicamente como um processo de transmissão, sendo a aprendizagem reconhecida como um processo cumulativo de conhecimentos, cuja concretização se baseava em dois eixos estruturantes: repetição e memorização. Imperava nessa época um modelo educativo que privilegiava o ensino e se centrava na figura do professor. A escola de então, envolvida em grande parte pela tendência da *produção em massa*, exacerbava o seu lado mais uniformizante e contribuía, assim, para consolidar o modo de produção que prevalecia na altura. Daí o considerar-se que, em termos sociais, a escola respondia de forma satisfatória ao que lhe era pedido: a formação de indivíduos submissos e disciplinados, cujas capacidades de execução prevalessem sobre as competências de decisão. No fundo, um modelo com ampla projeção social, visível pela disciplina e pelo controlo que caracterizaram a sociedade da época, típica dos sistemas que produzem *sujeitos de obediência* (Han, 2014).

Na parte final do Século XX e nas duas primeiras do Século XXI, com os avanços tecnológicos e científicos propiciados pelo que alguns designam de III Revolução Industrial, o Fordismo tornou-se obsoleto, sendo substituído por novo paradigma – o Toyotismo – assim

⁴ Refiro-me a paradigmas socioeducativos porque, como venho afirmando há vários anos (Morgado, 2000), a educação “sofre as mesmas metamorfoses da sociedade”, isto é, “é hipocondríaca”, o que implica que qualquer análise de âmbito educacional seja de cariz socializador. A educação ocorre na sociedade, ou seja, parte da sociedade e a ela se destina.

designado por causa deste modelo ter sido inicialmente utilizado na indústria automóvel japonesa (Ribeiro, 2015). À semelhança do caso anterior, também este modelo está associado um novo modo de produção – comumente designado por *Acumulação Flexível* –, em que o trabalhador não executa trabalhos repetitivos, sendo também responsável pela realização de várias tarefas ao longo do processo (Ribeiro, 2015). A produção passa a adequar-se à procura e o nível de qualificação é agora mais exigente, dado que o trabalhador tem de operar com máquinas mais sofisticadas, com tecnologias e com sistemas operacionais mais complexos. Passámos nessa altura a estar inseridos num modelo fundado numa lógica de produção, em que prevalece a autonomia do trabalhador (Kovács, 2006), convidado agora a ser parte da solução que é necessário engendrar para dar respostas a uma sociedade cada vez mais complexa e um mundo cada vez mais exigente.

A afirmação deste modelo teve reflexos na educação, contribuindo para que a escola passasse a ser idealizada como uma unidade básica de mudança, capaz de dar resposta aos desafios da liderança, da gestão partilhada e da qualidade. Começa a partir daí a falar-se mais intensamente no desenvolvimento de competências, entendidas como necessárias para dar resposta ao avanço e consolidação da Sociedade da Informação e do Conhecimento. Trata-se, como sugere Han (2014), de formar *sujeitos de produção*, capazes de tomar decisões e de ser autónomos no seu trabalho.

Atualmente, a sociedade e, conseqüentemente, a educação confrontam-se com uma série de novos desafios, resultantes em grande parte da situação gerada pela pandemia Covid-19. A mudança na forma de trabalho nas escolas tem sido um bom exemplo disso, já que, por causa do confinamento social a que essa crise obrigou, o ensino presencial ombreou com o ensino online, o que contribuiu para a expansão dessa modalidade de trabalho e acelerou a nossa transição para uma sociedade digital. Esta transição é um dos aspetos que permite constatar que estaremos perante uma nova mudança de paradigma que, no caso da educação, tem sido marcada pelo acentuado recurso às tecnologias digitais para a realização de atividades pedagógicas à distância, com os efeitos que daí resultam em termos curriculares.

Importa, por isso, refletir sobre esta “mudança de paradigma”, procurando enaltecer um conjunto de aspetos que, em termos pedagógicos e curriculares, considero fundamentais para preparar os jovens para se integrarem de forma plena numa sociedade que continua a transfigurar-se a um ritmo alucinante e toma um *rumo cada vez mais incerto*. É que, se a sociedade do Século XXI já era caracterizada pela mudança e pela incerteza, a crise sanitária que tem assolado o mundo veio acrescentar mais incerteza à incerteza. Uma incerteza que nos leva a interrogar o futuro, sobretudo em relação a temáticas que podem interferir com a forma como nos inserimos socialmente e nos relacionamos com os outros. Refiro-me, em particular ao futuro da globalização, à consolidação do mundo da automação e à expansão da inteligência artificial.

Na verdade, o digital ganhou um novo sentido nas nossas vidas, através de fenômenos tão extraordinários como, por exemplo, a utilização da plataforma Zoom, até há pouco tempo conhecida por muito poucos (Estévez, 2020). Hoje, quase todos a utilizamos, o que permitiu, inclusive, adotar uma modalidade laboral menos usual, o teletrabalho, concretizada agora através de plataformas digitais em distintos setores profissionais, como acontece na educação, com as atividades letivas a distância desde o ensino básico até ao ensino superior. Para fins analíticos, podemos inferir que o Zoom veicula um novo modo de produção para o qual estamos a ser disciplinados.

De facto, de forma análoga ao que aconteceu com a evolução dos modos de produção no Século XX – com o *Fordismo* a ser substituído pelo *Toyotismo* –, afirma-se neste momento um modelo alternativo de produção através do fechamento automático dos trabalhadores – o *Zoomismo*. (Morgado, Sousa & Pacheco, 2020). Um modo de produção que se funda no *disciplinamento da classe média*, com as consequências que daí resultam em termos de controlo social, e se afirma através de uma clara *imobilidade produtiva* (Estévez, 2020), reconhecida agora como uma mais valia porque permite manter a produção e reduzir as despesas operacionais (eletricidade, computadores, internet, água, café), assumidas no teletrabalho pelos próprios trabalhadores nas suas residências.

O conjunto de alterações que referimos tem vindo a repercutir-se de forma significativa na educação, gerando em alguns casos um certo desconforto, uma vez que estamos em presença de um empreendimento construído na base de relações, em grande parte relações presenciais, que fazem do ato pedagógico um momento de interação e partilha e que, de repente, se viram repartidas entre relações presenciais e à distância. Importa, por isso, clarificar conceitos, desfazer equívocos e diluir eventuais preconceitos em prol da melhoria da educação.

2. Educação a Distância e Cidadania

Ao iniciar este segmento de análise importa reconhecer que, pese embora o inegável contributo que as tecnologias têm disponibilizado em distintas áreas, em particular na educação, isso não impediu que se fossem consolidando alguns equívocos, em torno do presencial e do *online*, que é necessário clarificar.

No domínio da educação, embora tenham sido as tecnologias que permitiram que as escolas continuassem abertas, esses equívocos têm tido um impacto significativo, sobretudo pela controvérsia que a expressão *educação à distância* acabou por gerar. Na opinião de Figueiredo (2020a), se a expressão “já era controversa no contexto profissional onde era usada, explodiu subitamente, num fogo de artifício de interpretações coloridas e ilusórias que lhe

destruíram de vez o significado”⁵. Todavia, essa perda de significado permite compreender que “a dicotomia entre mundo presencial e mundo *online* é hoje um falso problema”, uma vez que esses dois mundos “já não têm fronteiras” (Figueiredo, 2020a). Aliás, poucas são hoje as atividades pessoais ou profissionais, individuais ou coletivas, que não utilizem tecnologias digitais.

Todavia, se no período de confinamento as tecnologias se revelaram uma mais valia em termos de comunicação, quebrando assim o isolamento a que a pandemia obrigou, a maioria das escolas e dos professores não possuíam nem tecnologia, nem formação e/ou experiência de *ensino à distância*. Daí que, em muitas situações, o *ensino remoto* de emergência se tenha limitado a ser uma réplica *online* do ensino presencial.

A propósito do *ensino remoto de emergência*, Figueiredo (2020a) afirma que, apesar das dificuldades encontradas, não podemos deixar de enaltecer o trabalho dos professores, que se auto-organizaram espontaneamente, tendo conseguido criar um grupo alargado de apoio e colocar Portugal na linha da frente dos países com melhor capacidade de resposta ao encerramento das escolas. Além dessa capacidade organizativa, foi possível capitalizar algumas experiências anteriores no domínio das práticas e das tecnologias de *ensino-aprendizagem à distância*. Muitas dessas experiências baseavam-se na realização de *aprendizagens combinadas* (*blended learning* ou *b-learning*) que permitiram, como reitera o autor (Figueiredo, 2020a), “conciliar o melhor da aprendizagem presencial com o melhor da aprendizagem à distância”. Este será um dos caminhos possíveis para melhorar a qualidade das aprendizagens e preparar os estudantes para se integrarem em termos pessoais, sociais e profissionais numa sociedade que evolui de forma acelerada e se torna cada mais incerta, mas também mais complexa e mais exigente.

Porém, o reconhecimento dos contributos que as tecnologias digitais podem propiciar em distintos quadrantes socioprofissionais não elimina a necessidade de existirem limites. Como temos vindo a afirmar (Morgado, Sousa & Pacheco, 2020, p. 5), se não forem tomadas algumas precauções, a utilização recorrente das tecnologias pode fazer aflorar efeitos perversos que não podem ser ignorados, sobretudo se pretendermos (re)agir de forma crítica e sustentada. Uma precaução ainda mais premente no campo da educação, visto tratar-se de um empreendimento construído na base de relações humanas, podendo a digitalização recorrente dessas relações contribuir para desfigurar o próprio ato educativo. Isso porque, como reitera Han (2020, p. 109), a digitalização pode *desfigurar* a realidade, uma vez que: “a realidade experiencia-se graças à resistência que oferece, e que também pode ser dolorosa”; ora, tendo a

⁵ A expressão *educação à distância* vulgarizou-se sendo muito utilizada pelos meios de comunicação social. No entanto, convém esclarecer que a modalidade formativa utilizada pelas escolas e pelos professores durante o período de confinamento foi a de *ensino remoto de emergência*.

digitalização a capacidade de, “na cultura do ‘gosto’ de tudo”, suprimir a “negatividade da resistência”, essa supressão estimula o surgimento de uma clara “apatia face à realidade”.

Urge, por isso, evitar que isso aconteça. Sendo o ato educativo um ponto de encontro e de debate, em que docentes e estudantes, num estilo de educação partilhada, devem expor os seus pontos de vista, partilhar experiências e dar sentido às suas práticas, as tecnologias digitais serão bem-vindas se a sua utilização não desfigurar esses propósitos e contribuir para diluir algumas desigualdades sociais que continuam a flagelar muitos dos estudantes que frequentam as nossas escolas.

Em suma, as duas modalidades educativas serão bem-vindas se contribuírem, como referimos atrás, para melhorar a qualidade do serviço educativo que as escolas disponibilizam, o que, em minha opinião, implica que adotem, desenvolvam e avaliem o que tenho vindo a designar por *Currículo Cosmopolita* e que, capturando as designações de Figueiredo (2017, 2020b) para as pedagogias e as competências, passo a designar neste texto como *Currículo de Nova Geração*.

Trata-se de um currículo que pode contribuir para que a concretização do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória seja uma realidade, embora isso não impeça de reconhecer que uma das principais dificuldades para que isso aconteça se prende com a incapacidade de muitas escolas se libertarem dos paradigmas pedagógicos mais tradicionais em torno dos quais continuam a estruturar as suas práticas. Daí a necessidade de uma rutura paradigmática, libertando as escolas dessas lógicas mais transmissivas, que fazem da memorização e reprodução dos conteúdos os seus elementos estruturantes. Uma rutura que, na opinião de Figueiredo (2020b), só será possível se adotarem “alternativas pedagógicas de nova geração, com destaque para as pedagogias da emancipação, as pedagogias de projeto e as pedagogias da socialização”.*

3. A inevitabilidade de perfilhar um Currículo de Nova Geração

Na sequência do que afirmamos há já algum tempo (Morgado, 2019), uma das mudanças que permitirá às escolas responderem com eficácia aos desafios com que se deparam atualmente passa pela adoção de um conceito de currículo diferente do que tem imperado no nosso sistema de ensino. Em vez de um conjunto de conteúdos previamente definidos, estruturados de forma a serem transmitidos e implementados nas aulas, o currículo deve ser assumido como um amplo projeto social e resultar de uma construção participada, permitindo que os vários intervenientes no processo educativo se sintam corresponsabilizados pela conceção e realização desse projeto formativo comum. Trata-se, como refere Sousa (2004, p. IV), de passar de um currículo de cariz mais tecnicista, “pressupostamente asséptico, porque hermeticamente fechado e por isso descontextualizado, para um currículo que toma consciência crítica do seu território enquanto subsistema de um sistema mais amplo onde

jogam múltiplas pressões de natureza política, económica, social e cultural”. Na verdade, o que se pretende é uma alteração do conceito de currículo em torno do qual se estruturam e concretizam os processos de ensino-aprendizagem nas escolas.

Nesse sentido, em Portugal, as atuais políticas educativas e curriculares têm viabilizado a adoção de uma conceção curricular estruturada em torno de competências e aprendizagens essenciais, que faz dos conteúdos não um fim em si mesmos, mas um meio propício para o seu desenvolvimento. No fundo, uma conceção de currículo que, na esteira de Figueiredo (2020a) designo por *Currículo de Nova Geração*, para identificar uma conceção de currículo que, segundo Suárez-Orozco (2009), abarca novas sensibilidades e se estrutura em torno de capacidades e competências que os estudantes devem desenvolver para se conseguirem integrar de forma plena na Sociedade do Século XXI e que podemos agrupar em seis categorias:

- *Pensamento crítico* – necessário para estruturar a mente do futuro. Permite a cada indivíduo, com base nos seus conhecimentos e sensibilidades, formular, de forma autónoma e sustentada, juízos intencionais, imprescindíveis para a compreensão competente das observações que faz e das realidades com que se depara diariamente. Trata-se de uma competência fundamental na formação de cidadãos mais conscientes, mas também mais assertivos e mais interventivos;
- *Competências culturais e científicas* – necessárias para reconhecer as especificidades de diferentes manifestações culturais e compreender determinados processos e fenómenos científicos, essenciais nas tomadas de decisão. Estas competências facilitam a mobilização de recursos e de conhecimentos imprescindíveis para tomar decisões ajustáveis em situações mais complexas e imprevisíveis, típicas de contextos mais instáveis e em mutação;
- *Competências de comunicação* – sendo essencial em todas as áreas de trabalho, a comunicação é fundamental para a integração do indivíduo tanto em termos sociais como profissionais. Nesse sentido, os estudantes precisam, desde logo, de dominar a sua língua materna, essencial para comunicarem de modo efetivo e a interagirem de forma correta com os outros, mesmo que sejam indivíduos de diferentes culturas e distintas nacionalidades e origens étnicas;
- *Competências linguísticas* – num mundo que rapidamente se globalizou, as competências linguísticas são fundamentais para comunicar, de forma fluente, em diferentes línguas, não por mera opção, mas por se tratar de uma necessidade cada vez mais premente na sociedade global;
- *Capacidades colaborativas* – que permitam delinear estratégias de trabalho e de aprendizagem cooperativa, essenciais dentro e fora das aulas, mas também em

muitas as organizações que procuram pessoas com boas competências sociais e relacionais;

- *Destrezas tecnológicas* – as aptidões e os conhecimentos em torno dos quais se estruturam as destrezas tecnológicas são hoje imprescindíveis dentro e fora das salas de aulas e em todas as áreas e dimensões do currículo, sem as quais qualquer indivíduo terá dificuldade de interagir e de se posicionar a diferentes níveis.

Como tivemos oportunidade de referir, para que esta conceção de currículo se concretize é preciso romper com perspetivas pedagógicas de cariz mais tecnicista e com determinadas *inércias institucionais* que continuam, em muitos casos, a determinar o que se passa no interior das escolas e das salas de aulas. Trata-se de perfilhar o que Carbonell (2015) designa por *Pedagogias do Século XXI*, para se referir a um conjunto de pedagogias alternativas que marcam o rumo da mudança e da inovação educativa e contribuem para desenvolver aprendizagens mais dinâmica e, por isso, mais sólidas, mais críticas e mais criativas, capazes de propiciar a cada estudante uma compreensão mais ampla do mundo e de contribuir para aprofundar o bem-estar individual e coletivo. No fundo, capazes de contribuir para as escolas se consigam assumir como verdadeiros espaços de cidadania democrática.

Considerações finais

Em jeito de síntese, importa reafirmar a necessidade de as escolas se transformarem, de modo a serem reconhecidas como entidades de referência, capazes de promover uma efetiva participação democrática e de estabelecer compromissos com a comunidade onde se inserem. Se isso não acontecer, isto é, se as escolas não foram capazes de se reorganizar, de modo a interagir com o meio e incorporar nas suas tradições científicas e culturais a excelência pedagógica, o que as tornará insubstituíveis, correm o risco de se transformarem em meras agências de difusão educativa.

No fundo, um desafio deveras importante pois se as solicitações que hoje pairam sobre as escolas vão no sentido de ajudarem os estudantes a desenvolver competências, atitudes e valores, não podem continuar a privilegiar os conteúdos e as disciplinas, nem a descurar o impacto das tecnologias da informação e da comunicação mais utilizadas pelos estudantes.

Como tem sido constantemente reafirmado desde o final da última década do Século XX, data em que foi concluído e publicado o Relatório da UNESCO para a Educação no Século XXI⁶, mais do que construir saberes é necessário que as escolas apostem no *saber-fazer*, essencial para a pessoa se integrar e participar numa Sociedade que faz da Informação e do Conhecimento dois dos seus principais eixos estruturantes, e das competências uma das suas

⁶ Delors, J. et al. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Porto: Edições Asa.

principais mais-valias, no *saber ser*, imprescindível para desenvolver a autonomia e o pensamento crítico, fundamentais nas tomadas de decisão e na assunção da responsabilidade pessoal, e no *saber relacionar-se*, o que permitirá desenvolver a compreensão do outro, a realização de projetos comuns, a gestão de conflitos e o aprofundamento dos valores da compreensão e da partilha. Aliás, é hoje reconhecido que só é possível desenvolver competências, valores e atitudes através da concretização de práticas responsáveis em contextos de colaboração e convivência social, ricos em desafios e dilemas. No fundo, contextos que abarquem um conjunto de aspetos que, na opinião de Carbonell (2015, p. 120), permitam idealizar um futuro onde todos os seres humanos “sejam socialmente iguais, humanamente diferentes e totalmente livres”.

No entanto, as mudanças que acabei de referir dependerão sempre de cada um de nós, em particular da nossa vontade de fazer da escola e do currículo que aí se desenvolve espaços de partilha e de afirmação de novas singularidades, isto é, esteios de uma efetiva cidadania democrática.

Referências

- Carbonell Sebarroja, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Delors, J. et al. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Porto: Edições Asa.
- Estévez, A. (2020). El *zoomismo* y el disciplinamiento para la inmovilidad productiva. *Nexos*. Disponível em: <https://medioambiente.nexos.com.mx/?p=277>
- Figueiredo, A. D. (2017). Que competências para as novas gerações? In A. T. Matos, G. O. Martins & P. Hanenberg. *O Futuro ao nosso alcance. Homenagem a Roberto Carneiro* (pp. 325-333). Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Figueiredo, A. D. (2020a). Os Equívocos da Educação à Distância. *Sinal Aberto*. Disponível em <https://www.sinalaberto.pt/os-equivocos-da-educacao-a-distancia/>
- Figueiredo, A. D. (2020b). Que escola para a Cidadania? *Sinal Aberto*. Disponível em <https://www.sinalaberto.pt/que-escola-para-a-cidadania/>
- Han, B.-C. (2014). *A Sociedade do Cansaço*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Han, B.-C. (2020). La emergencia viral y el mundo de mañana. In G. Agamben et al., *Sopa de Wuhan. Pensamiento contemporáneo en tiempo de pandemias* (pp. 97-111). Buenos Aires: Editorial ASPO.
- Harari, Y. (2018). *21 Lições para o Século XXI*. Amadora: Elsinorte.
- Kovács, I. (2006). Novas formas de organização do trabalho e autonomia no trabalho. *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº 52, 41-65.
- Morgado, J. C. (2019). Currículo, Gestão Curricular e Igualdade de Oportunidades. *Revista de Estudos Curriculares*, nº 10, Vol. 2, 7-21 (ISBN: 2183-8755)
- Morgado, J. C. (2000). *A (des)construção da autonomia curricular*. Porto: Edições ASA.
- Morgado, J. C.; Sousa, J., & Pacheco, J. A. (2020). Transformações educativas em tempo de pandemia: do confinamento social ao isolamento curricular. *Revista Práxis Educativa*, v. 15, e2016197, 1-10.
- Suárez-Orozco, M. M. (2009). *Learning in the Global Era. International Perspectives on Globalization and Education*. Berkeley: University of California Press.
- Martins, G. O. (2017). *Perfil dos alunos para o século XXI - Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção Geral de Educação.

Rago, L. M., & Moreira, E. F. (1985). *O que é taylorismo* (2ª Ed.). São Paulo: Brasiliense.

Ribeiro, A. F. (2015). Taylorismo, fordismo e toyotismo. *Lutas Sociais*, 19 (35), 65-79.

Sousa, J. M. (2014). Um currículo ao serviço do poder? *Tribuna da Madeira*, I-IV.

NEW GENERATION AND CITIZENSHIP CURRICULUM: CONTEMPORARY CHALLENGES

ABSTRACT

This text served as the basis for a reflection that I developed in the context of a webinar on Education and Creative Global Citizenship, held at the University of Minho. Given the relevance of the topic under analysis, I decided to share the main ideas around which I structured this intervention, in order to contribute so that citizenship, as a collective means of promoting equal opportunities and consolidating human rights, is configured as one of the structuring axes of society in the 21st century. This is an important opportunity, especially if it stimulates the development of attitudes, skills and competences that allow young people to assume a critical and intervening posture in a society that is permeated by a series of inequalities and a torrent of transformations (scientific, economic, policies, sanitation...), making it visible, as Harari (2018) reminds us, that the certainty that we deal with most, in the present and in the future, is uncertainty. This is how we understand the importance of Education for Citizenship, as well as the curriculum that supports it, since they can contribute to the formation of responsible, autonomous and supportive people, who enjoy their rights without neglecting the fulfillment of their duties, in a logic of integrity and respect for others. It is about this importance, as well as the role that technologies can play in this process, that we will reflect throughout this text.

Key-words: Citizenship; Education; Curriculum.