

POR UM CURRÍCULO
QUE NOS UNA:
UMA REFLEXÃO
EDUCATIVA EM
TEMPOS DE COVID 19

Pedro Duarte

Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto

Resumo:

O presente texto é resultado de uma reflexão, no domínio dos estudos curriculares, impulsionada, pelo menos em parte, pela pandemia que marca o ano de 2020 e as suas consequências sociais e humanas. Deste modo, o trabalho assenta, essencialmente, em dois eixos. Inicialmente, procura-se apresentar o modo como a Covid-19 possibilitou uma consciencialização mais clara e evidente face a algumas das tendências sociais contemporâneas. Depois, partindo dessa discussão, e com uma influência direta da perspetiva de Reboul (2017), que defende «vale a pena ensinar o que une e o que liberta» (p.106), apresenta-se a ideia de ‘*um currículo que nos una*’. Tal enquadramento teórico, que se assume como incompleto, visa possibilitar uma outra forma de pensar o currículo, assente num comprometimento humano, social e ético.

Palavras-chave:

Currículo. Finalidades educativas. Pandemia.

Abstract:

This text is the result of a reflection, in the field of curriculum studies, driven, at least in part, by the pandemic that marks the year 2020 and its social and human consequences. Thus, the work is essentially based on two axes. Initially, the aim is to present how Covid19 has enabled a clearer and more evident awareness of some of the contemporary social trends. Starting from this discussion, and with a direct influence from the perspective of Reboul (2017) who defends “it is worth teaching what unites and what liberates” (p.106), the idea of ‘a curriculum that unites us’ is presented. This theoretical framework, which is assumed to be incomplete, aims to make possible another way of thinking the curriculum, based on a human, social and ethical commitment.

Keywords:

Curriculum. Educational purposes. Pandemic.

Introdução

Neste texto, procurarei, num tom informal, por vezes conversacional, refletir sobre currículo, argumentando a partir das condições conjunturais que marcam a vida de cada um de nós, nomeadamente a nível social e económico. Este ensaio, dada a sua proximidade com o presente, ficará, inevitavelmente, incompleto. De facto, pensar sobre este período temporal, caracterizado pela sua imensa volatilidade, é, por definição, um exercício imperfeito. Mais ainda, pelo menos por ora, não é possível desenhar todas as consequências (políticas, económicas, sociais, culturais, ...) provocadas pela Covid-19.

Embora consciente dessas (inúmeras) limitações, na primeira secção procurarei discutir sobre a forma como a pandemia se implicou no quotidiano de cada qual. Tal análise não se limitará àquilo que são/foram as perdas humanas ou as condições de isolamento, sentidas um pouco por todo o globo. Contemplará, também, a reflexão sobre os seus efeitos políticos e sociais e, em certa medida, sobre alguns movimentos cívicos despoletados.

Na segunda secção, em interação com as tendências apresentadas na primeira, apresentarei um (incompleto) constructo teórico assente na ideia do necessário desenvolvimento de um *currículo que nos una*. Uma expressão que convoca as propostas de Reboul (2017), mas cujo conceito subjacente interage com um referencial mais amplo e que aí explicitarei.

Uma incompleta análise do tempo presente

Devo anunciar, desde logo, que ao contrário do que é indiciado nos textos de Matos e Collado (2020) não subscrevo (pelo menos não o faço em completo) a ideia de que a pandemia propulsionará uma mudança significativa nas estruturas sociais e políticas. Tal descrença e ceticismo não me impedem, porém, de analisar a realidade atual e de reconhecer que os últimos meses tornaram mais visível um conjunto amplo de fragilidades do tempo contemporâneo, entre as quais saliento: i) o isolamento humano e estatal; ii) a desvalorização do bem-comum e do estado providência; iii) a desconsideração dos direitos humanos; iv) a relação entre humanidade e economia.

Ao iniciar a reflexão em torno das questões relacionadas com o isolamento, é particularmente importante destacar dois tipos distintos de isolamento. Por um lado, e talvez aquele com maior visibilidade, um (auto-)isolamento humano, quando as pessoas tiveram (e ainda têm) que se recolher em casa, sem que o fizessem por vontade própria. Por outro lado, e numa dimensão macropolítica, o modo como diferentes países, em distintos momentos da pandemia, evidenciaram lógicas de isolamento estatal.

Apesar de identificar que existem especificidades socioeconómicas, e até geográficas, que alteram as condições específicas como cada um experienciou/experiencia os efeitos da pandemia (Žižek, 2020), penso ser possível reconhecer-se que o recolhimento, em vários países obrigatório, se converteu num elemento distintivo da experiência humana no ano de 2020.

A este propósito, torna-se evidente que, nas sociedades contemporâneas, se consolidaram práticas e sentidos comuns concernentes com o individualismo e a desarticulação de cada um em relação à esfera pública. No entender de Arendt (2007), tal pode ser explicado pela descaracterização dessa esfera pública (que, depois, potenciou o mesmo processo no seio da esfera privada), uma vez que, atualmente, a dimensão pública e social vai sendo encarada como um modo, privado, para a obtenção de determinada propriedade e/ou admiração social. Esta tendência faz com que «os homens [se] torn[em] seres inteiramente privados,

isto é, privados de ver e ouvir os outros e privados de ser vistos e ouvidos por eles» (Arendt, 2007, p. 67). E também assim se promove um tempo em que as pessoas experienciam a alienação em relação ao mundo e à interação com os outros.

Numa linha de pensamento similar, Bauman (2001) defende que «o espaço público está cada vez mais vazio de questões públicas» (p. 140). Nesse sentido, afirma que a esfera pública, da cidadania democrática, é ameaçada por uma corrente que, para além de outras influências no domínio do poder e da sua legitimidade, sustenta a sociedade em torno da individualidade. Assim, o autor caracteriza a contemporaneidade como um período de proteção individual com *fechaduras, cercas e carros blindados* que ocasionam a fragmentação da sociedade, e a ausência de reflexão sobre o bem-comum e/ou uma sociedade justa, em detrimento da autoafirmação e da liberdade individual (e, também, da sua responsabilização/culpabilização). Num seu trabalho mais recente (2017), corrobora que tais especificidades históricas farão com que o medo, a solidão, o antagonismo e a antipatia se afirmem como factos da *sociedade líquida*.

A partir das ideias anteriores nota-se uma tendência que enfraquece as redes e relações sociais, tanto individuais como institucionais, numa lógica de sobrevivência e proveito próprios e com os valores da competitividade e da hierarquização a destacarem-se. Porém, dadas as características planetárias, parecem ressurgir, com maior expressividade, pensamentos que se afastam de tal tendência. Isto porque, também através do vírus, se compreendeu o impacto das ações individuais no coletivo e, inevitavelmente, a necessidade de intervenções concertadas e de responsabilidades comuns para o bem de todos.

De modo muito articulado, penso que, com as drásticas imagens a que fomos assistindo se tornou (ainda) mais fácil reconhecer que o «Estado de bem-estar social [é] um dos grandes avanços da humanidade» (Bauman, 2001, p. 109). Porém, após um período de aceitação genérica sobre a importância desse enquadramento político, outras correntes começaram a estabelecer-se.

Por exemplo, certa tendência de privatização da educação e da saúde (a par de outros) (Matos & Collado, 2020). Dialogando com Harari (2020), creio que a atual situação pandémica tornou por demais evidente que a ausência de sistemas de saúde fortes é um risco não apenas para o indivíduo que não consegue aceder a cuidados de saúde (pagos), mas para todos os habitantes de um país. Nesse sentido, penso que o cenário

decorrente da Covid-19 ilustra a importância da existência de estados sociais que garantam os serviços essenciais a todos os seus cidadãos, como forma de contribuir para um bem público.

Ainda a este respeito, penso que este período também permitiu reforçar a necessidade de existirem estruturas sociais que funcionem como garantia dos direitos humanos. Com efeito, e apropriando-me com alguma liberdade da perspectiva de Harari (2018), a experiência, mais ou menos, por todos partilhada sublinhou a importância de perceber a constante interação entre os direitos humanos e a sociedade, não numa lógica individualista dos mesmos. Por isso, é realmente «essencial a proteção dos direitos do homem através de um regime de direito, para que o homem não seja compelido, em supremo recurso, à revolta contra a tirania e a opressão» (Assembleia Geral Da Organização Das Nações Unidas, 1948, preâmbulo).

Acredito que esta experiência coletiva nos permita, doravante, melhor refletir sobre os direitos humanos, sobre a forma como os experienciamos e procuramos viver de acordo com os mesmos e, com maior relevância, sobre o modo como interpretamos e (re) agimos aos casos em que tais direitos, nos diferentes contextos geográficos, não são respeitados. Na realidade, este aspeto leva-me até ao último elemento que gostaria de integrar neste debate e que remete para a ligação entre a humanidade e a economia.

Diferentes autores têm destacado a forma como os postulados económicos têm contribuído para uma certa desconsideração da especificidade humana (Arendt, 2007) e, ainda, para o agravamento das desigualdades sociais (Bauman, 2017) na sociedade contemporânea. Sobre este aspeto, Giroux (2018) é especialmente acutilante ao defender que «markets now use their economic and ideological resources to weaponize and militarize all aspects of everyday life» (2018, p. 230). Neste domínio, constata-se que, por vezes, o interesse no desenvolvimento e bem-estar social e humano, que a economia deveria facilitar e promover, é ignorado em prol dos interesses financeiros de uma dada elite, numa realidade que se encontra «at the mercy of market mechanisms» (Žižek, 2020, p. 44).

De modo complementar, e dialogando, uma vez mais, com o trabalho de Giroux (2014), pode estabelecer-se umnexo entre o que foi anteriormente apresentado e um processo que consolidou uma justaposição entre o capital monetário de cada um e o seu valor humano. Essa dinâmica favoreceu entendimentos economicistas e individualistas da humanidade que, em grande medida, ignoram a sua complexidade, o seu valor in-

trínseco e a sua implícita relação com os outros, isto é, com a sociedade.

Porém, neste âmbito, creio que o ano de 2020 tornou evidente dois aspetos particularmente pertinentes. Desde logo, que o bem-comum da sociedade e o bem-estar e a saúde dos membros que a compõem são mais importantes do que a manutenção de um modelo económico. E, às vezes de forma tímida, certas ações políticas foram capazes de o evidenciar. Em segundo, que um desenvolvimento económico que não possibilite uma melhoria, generalizada, das condições de vida das pessoas é profundamente injusto, funcionando com bases éticas que necessitam de ser revistas. Explícitando de outra forma, parece cada vez mais claro que a economia e as dinâmicas de mercado deverão estar ao serviço da humanidade, não o seu inverso.

Face ao que apresentei, e sem grandes certezas sobre as efetivas mudanças, penso que a pandemia e a experiência de confinamento criaram condições para uma reflexão mais ampla sobre a humanidade, nomeadamente sobre o bem coletivo e comum, os direitos humanos ou o desenvolvimento de uma economia social, humana e eticamente comprometida. Convergindo com tais ideias, este tempo pode, também ele, ser promotor de novas reflexões no domínio específico da educação.

Currículo: uma aproximação conceptual

Antes de iniciar a reflexão, e porque reconheço a inexistência de uma conceção universalmente aceite de currículo (Kelly, 2004), creio ser importante esclarecer o conceito que tomarei em consideração para o presente ensaio – *um projeto político-educativo, humana e interativamente (re)construído e vivenciado, em torno dos conhecimentos e das experiências escolares*. Outras conceções há que poderiam ser consideradas, porém, para os propósitos deste texto, esta surge como particularmente pertinente, sobretudo por três motivos:

- i. a ideia de pensar o currículo como projeto tem sido consolidada por diferentes autores (Gimeno Sacristán, 2013), sendo possível, por isso, reconhecer-se a sua tradição no campo dos estudos curriculares. Opto pela conceção de *projeto político-educativo*, utópico, porque possibilita, desde logo, integrar dois aspetos relevantes: primeiro, e à partida, uma ideia de deliberação (Schwab, 1969), que pressupõe a formulação de juízos e fundamentações educativas (Craig, 2020; Torres Santomé, 2017), partilhados por uma diversidade de agentes sociais, entre eles os alunos, docentes e, também, os decisores políticos (Biesta, 2013); segundo, uma profunda dimensão social, política e ideológica, estruturante para compreender o currículo e as suas tensões e conflitos (Gimeno Sacristán, 2013; Kliebard, 2004; Paraskeva, 2011).
- ii. em estreita articulação com o apresentado no parágrafo anterior, subscrevo a conceção do currículo como uma *construção humana e interativa*. Esta ideia interage com outras correntes de pensamento deste campo de estudos que, contrariando entendimentos *cientificizantes* (Kliebard, 1975), o definem não como uma descoberta, mas sim como uma construção humana (na sua dimensão individual e coletiva) (Kelly, 2004). Este processo de construção e reconstrução interativa e plurivivenciada evidencia, também, a necessidade de se pensar o currículo como algo em constante mudança, valorizando-se, aqui, os contex-

tos locais e específicos de cada realidade escolar (Craig, 2020), como elementos fundamentais para a compreensão e cada uma das experiências vivenciadas por cada estudante (Gimeno Sacristán, 2013; Gobby, 2017). Nesse sentido, a metáfora proposta por Steinberg (2016) é especialmente elucidativa de tal interação sistemática: «curriculum must become the perfect-fitting glove for every student and teacher, and the glove should be removed often and replace consistently» (p. 721);

- iii. por fim, a definição explícita a centralidade do conhecimento, porque, «in short, what is at stake – and always has been – is knowledge (selected, diffused, and evaluated)» (Paraskeva, 2011, p. 22). Efetivamente, distanciar o conhecimento do currículo implicaria uma desvirtuação do conceito, pois o conhecimento é o seu elemento central, no qual se suporta (Apple, 2019; Biesta, 2013; Gimeno Sacristán, 2013; Young, 2014). Porém, é importante não circunscrever este conhecimento aos conteúdos a ensinar e a aprender, optando-se, antes, por um entendimento mais abrangente e que integra diferentes saberes, nomeadamente culturais, éticos, atitudinais, comportamentais, entre outros. A par do referido, ao associar o currículo aos conhecimentos e às dinâmicas escolares, perspetivo, como subscreve Kelly (2004), que os processos didático-pedagógicos e as experiências escolares, por si só, são elementos que integram o currículo, pois condicionam aquilo que é aprendido pelos estudantes.

Partindo do explicitado, verifica-se que o currículo interage com múltiplos domínios sociais e educativos, entre estes destaque dois. Desde logo, o facto de ser um eixo particularmente representativo para se compreenderem as interações entre a sociedade (à qual associa a cultura, a política, as correntes ideológicas, o funcionamento social, etc.) e a escola. Assume-se, portanto, como um projeto que, concomitantemente, ilustra a influência das macroestruturas sociais nas realidades e processos escolares e as potencialidades destas últimas para promoverem mudanças sociais (Gimeno Sacristán, 2013; Giroux, 2014). Depois, a articulação e justaposição de dois focos de intervenção distintos, uma vez que no currículo se inscrevem, de modo simultâneo: i) formas de interpretar e agir sobre a sociedade (no seu todo) (Apple, 2019); ii) formas distintas de compreender e interagir pedagogicamente com cada um dos alunos, contribuindo para a sua maturação como pessoas únicas, com identidades,

culturas e histórias próprias (Freire, 1967; 2015).

Recuperando o apresentado nas páginas anteriores, parece-me importante centralizar a discussão sobre a educação, e por inerência sobre o currículo, em correntes de pensamento que ultrapassam a dimensão técnico-metodológica ou, então, a definição burocrática dos conteúdos a ensinar, associada à ideia de ensinamentos únicos (Arendt, 2007).

Creio que as condições pandémicas possibilitaram um tempo particularmente próprio para se divergir de entendimentos que defendem, direta ou indiretamente, uma subalternização da educação e dos educadores aos princípios, não raras vezes pouco democráticos, da economia. São, pois, concepções que estreitam e empobrecem o conceito de educação, quando o restringem a uma dimensão instrucionista, ao mesmo tempo que o despolitizam e o *desdemocratizam* (Giroux, 2014; 2018). Aparentemente, assim se recuperam, pelo menos em parte, concepções tecnológicas do ensino e do currículo (Kliebard, 1975), consolidando-os como neutrais e limitando o debate educativo a elementos meramente técnicos, didatistas.

Por conseguinte, são valorizadas discussões sobre ‘boas práticas’ genéricas, sobre ‘técnicas pedagógicas’ universalizáveis, sobre ‘tecnologias educativas’, por vezes entendidas como panaceias inevitáveis, e sobre tantas outras temáticas, ora como receitas simples (talvez simplistas), ora como uma desvirtuação dos processos pedagógicos, da função social de profissionais e instituições e dos saberes científicos e enquadramentos filosóficos que balizam e sustentam a educação. Estas concepções aproximam-se de enquadramentos que, de acordo com Kliebard (2004), fizeram com que «social utility became the supreme criterion against which the value of school studies was measured» (p. 77).

Não quis sugerir, acima, que as didáticas ou as tecnologias educativas não são áreas do saber estruturantes. Crítico, antes, entendimentos que pretendem sujeitar tais campos de investigação a uma lógica utilitária, afastada de qualquer sentido crítico e reflexivo, como se os processos educativos se desenvolvessem sem qualquer interação com outras estruturas políticas e sociais ou, então, sem quaisquer referências ontológicas e axiológicas (Paraskeva, 2011). É, então, fundamental que o debate educativo interaja com outros planos sociais e humanos, numa lógica ecológica da investigação e discussão (Carr & Kemmis, 1986).

Sem negar a dimensão social e política e dialogando com Biesta (2013), espero que as reflexões que de seguida apresento se perspetivem como «distinctively educational, both in its theoretical substance and in its practical orientation» (p. 694).

O currículo que nos una: apontamentos para uma teorização

Revisitando a experiência quotidiana durante a pandemia, lembrei-me da perspectiva Reboul (2017), que defende que «vale a pena ensinar o que une e o que liberta» (p. 106). Efetivamente, ao longo deste período de isolamento social, e em conformidade com o que apresentei nas páginas iniciais deste pequeno texto, a necessidade de nos sentirmos unidos e livres surgiu como recorrente.

Partindo das ideias do autor, mas não me circunscrevendo a elas, penso que a pandemia clarificou a necessidade de as escolas e de os seus agentes desenvolverem um trabalho em torno de um *currículo que nos una*. Facilmente se constata que optei por não incluir a ideia de liberdade/libertação na expressão proposta. Faço-o, não porque discorde da importância de a escola promover a liberdade individual e coletiva, mas porque perspetivo tal currículo como um projeto das sociedades democráticas e, como tal, assumo a liberdade e a autodeterminação como condições necessárias (mas não suficientes) para a vivência em democracia (Bauman, 2001; Giroux, 2014; Freire, 1967).

Em diálogo com o referido, recupero o entendimento de Schostak e Schostak (2007, p. 269), «Democracy exists, and is understood to exist, only if there is a general – indeed universal – sense of being at home with otherness». É sobre este posicionamento – de uma união humana como condição necessária para o tecido social e para a vivência democrática – que parto para uma discussão reflexiva

A ideia de *currículo que nos una* surge, assim, influenciada por outras conceções que vão permitindo que se pense sobre o conceito e as dinâmicas pedagógicas, das quais destaco as de *currículo democrático* (Apple & Beane, 1997) e de *currículo integrado* (Torres Santomé, 2015). À semelhança das mesmas, o *currículo que nos una* não emerge subjacente ao pressuposto de identificar

linhas de pensamento ou ação muitíssimo concretas, que direcionem tecnicamente o trabalho dos docentes ou as matrizes curriculares. Mobilizando o escrito por Torres Santomé (2015), a propósito do *currículo integrado*, é possível perspetivar o *currículo que nos una* a partir de:

ênfasis particulares, perspectivas que se toman en consideración para poder comprender la necesidad de la educación institucionalizada y para proponer y justificar una praxis curricular distinta de la que, hasta el presente, vino siendo mayoritaria y que denominamos como pedagógica o educación tradicional (p. 149).

Deste modo, aquele último poderá ser entendido como um currículo que toma em consideração interações políticas, organizacionais e pedagógicas, que contraria lógicas de hipervalorização económica e de reducionismo cultural, que se distancia do individualismo, egocentrismo às vezes, e que rejeita a ausência de referenciais éticos e a desumanização dos agentes escolares e da sua estratificação (Apple, 2019; Burns, 2018; Giroux, 2014; Torres Santomé, 2017). Características que, após este período de pandemia, vão ao encontro das necessidades da sociedade e de cada um dos cidadãos que a compõem.

Nas próximas linhas, apresentarei quatro princípios capazes de esclarecer esse *currículo que nos una*, partindo de uma interação discursiva com o que foi apresentado, inicialmente, a propósito da experiência social em tempos de pandemia. Decerto estarão incompletos, até por ser uma ideia recente e ainda em construção, mas penso que podem proporcionar um interessante início de debate.

1. *Um currículo que nos una contribui para a metacosciençialização de cada sujeito*. Mobilizando, de modo pessoal, a metáfora proposta por Paraskeva (2011), o currículo pode ser entendido como *um rio que, sistematicamente, retorna à sua nascente*. Isto é, o mesmo deverá proporcionar o desenvolvimento de uma mais profunda e complexa consciencialização de si mesmo, associada ao autoconceito e à perceção da identidade por cada estudante. Tal perspetiva converge, ainda, com as ideias de Craig (2020) e Schwab (1967), uma vez que os autores defendem que o currículo que é, efetivamente, vivenciado e aprendido não poderá ser entendido quando se desconsideram ou ignoram as idiossincrasias e singularidades dos agentes que tornam a experiência curricular uma realidade. Em sintonia com o apresentado, recordo os contributos de Burns (2018), em particular quando o autor identifica a necessidade de o currículo

auxiliar os estudantes a melhor compreenderem-se a eles próprios, como forma de maturação intelectual, ética, cultural e social, como condição indispensável para a vida democrática.

Como têm afirmado diferentes autores (Apple, 2019; Gimeno Sacristán, 2013; Giroux, 2014), este entendimento não visa uma educação autocentrada, enquanto processo de egocentrismo intelectual que compromete o crescimento de cada indivíduo. Até porque o mesmo não nega o contributo do saber externo a cada sujeito. Efetivamente, talvez de modo simplificado, poder-se-á ligar à ideia de *conhecimento poderoso* (Young, 2014), não como uma apropriação estéril do saber, mas como forma de *consciencialização crítica*, pela qual os alunos são «capaz[es] de superar a captação mágica ou ingênua de sua realidade» (Freire, 1967, p. 106). Nesse sentido, reconheço duas racionalidades associadas a este ponto.

Em primeiro, e dialogando livremente com Sousa Santos (2008), assumo a premissa de que o conhecimento escolar deverá ser um eixo estruturante de/para o autoconhecimento. Por outras palavras, a escola, através do currículo, assume a responsabilidade de contribuir para que cada estudante melhor se compreenda a si próprio, à sua relação com os outros, à forma como interage com e em sociedade (Freire, 2015). Deverá, ainda, contribuir para que os alunos refletiam sobre a sua própria forma de pensar, tomando consciência do que sabem e de como o sabem. Deste modo, o conhecimento não é, apenas, uma forma de compreensão do mundo e de desenvolvimento pessoal é, também ele, um contributo basilar para o desenvolvimento de processos de metacognição e de metacongiencialização. Valoriza-se, então, não só a possibilidade do ‘novo conhecimento’ interagir com os conhecimentos prévios de cada estudante, como se enaltece tais interações como uma forma de cada aluno se consciencializar da aprendizagem, da incompletude dos saberes detidos e, eventualmente, reconfigurar aquela que é a percepção de si próprio.

Nesse sentido, o currículo poderá ocasionar, direta ou indiretamente, a formulação de diferentes perguntas, como: *Este conhecimento é novo? O que eu já sabia sobre isto? Como posso saber se sei? Como é que este conhecimento altera o que eu conhecia? Esta aprendizagem modifica a minha forma de pensar e de agir? Através deste conhecimento, o que(re)descobri sobre mim? A perspetiva sobre mim mesmo alterou-se com este conhecimento? Porquê?*

Em segundo, e contrariando algumas tendências internacionais (Apple, 2019; Burns, 2018; Torres Santo-

mé, 2015; 2017; Riemen, 2018), este racional implica que o conhecimento escolar não seja, cada vez mais, comprimido por um espartilho (economicista) que o procura limitar à língua materna, à matemática, às ciências físicas e naturais e à língua estrangeira (em particular, o inglês). Urge a afirmação de um currículo que integre uma mais ampla variedade de saberes e epistemologias, para efetivar a possibilidade de a escola se afirmar como um espaço de pluralidade. Ainda assim, não basta promover uma maior diversidade de conhecimentos se estes se assumirem como conteúdos estéreis e que em nada contribuem para metacongiência de cada estudante. Em contrapartida, será pertinente valorizarem-se os contributos curriculares que favorecem a complexificação do pensamento ou a estruturação de outras (novas) formas de pensar. A diversidade não reside na adição disciplinar, mas antes no modo como as diferentes componentes curriculares ilustram a pluralidade de possibilidades para interpretar a realidade e, inevitavelmente, o próprio sujeito.

2. *Um currículo que nos una facilita a compreensão da humanidade comum, entre todos.* Partindo do pensamento de Sócrates, captado por Platão (1993), a dignidade da vida humana, em grande medida, sustenta-se na possibilidade de cada um desenvolver uma crítica analítica da realidade (e de si mesmo). Tal entendimento foi recuperado por Arendt (2007), quando defendeu que pensar é «a mais alta e talvez a mais pura atividade de que os homens são capazes» (p. 13).

Um currículo que nos una facilitará aos alunos a tomada de consciência de si, enquanto ser único, mas também enquanto indivíduo pertencente a uma dada comunidade (local, nacional e global), com a qual interage, pela qual é influenciado e onde potencia mudanças. A experiência escolar não pode, então, circunscrever-se a um exercício egocentrado, de reflexão sobre si. A este propósito, mobilizo o pensamento de Riemen (2018), que nos explica que

our true identity is encapsulated not in the ways we differ from others (money, power, origin, race, sex) but precisely in what connects us to our fellow men: the universal capacity to elevate one’s soul, to live in truth, to do what is right, to create beauty (p. 19).

Nesse domínio, é premente subscrever uma perspetiva profundamente humanista e humanizada, facilitadora do reconhecimento da humanidade

partilhada por todos, apesar da diversidade (cultural, física, biológica, etc.). Ou seja, terá de se desenvolver numa lógica dialética singularidade-alteridade (Pinar, 2015), porventura assente em três eixos complementares.

O primeiro - e defendo-o ao dialogar com a obra freireana (1967; 2015) -, referente à necessidade de se sustentarem as dinâmicas pedagógicas em relações humanas. Tal pressupõe contrariar entendimentos de opressão dos estudantes, pelos quais a instrução hierárquica e uniformizante é entendida como o elemento matricial dos processos de ensino e de aprendizagem.

Num outro sentido, é fundamental que a escolarização seja um processo de conhecimento, reflexão e vivência dos direitos humanos. Assim, o currículo terá que integrar aqueles que são os valores e os propósitos consagrados na *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (1948), como princípios universais da convivência humana a serem conhecidos, compreendidos, experimentados e salvaguardados. A este propósito, recordam-se as palavras de Torres Santomé (2017, p.139), quando refere a necessidade de se «promover una amplia conversación de la humanidad, que celebre la convivencia, la solidaridad y la vida».

Por fim, e em consonância com o referido no parágrafo anterior, é fundamental que o currículo contribua para que todos sejam capazes de «agir uns para com os outros em espírito de fraternidade» (*Declaração Universal dos Direitos Humanos*, 1948, artigo 1.º). Deste modo, o currículo contribuirá para que a heterogeneidade seja tomada como uma característica intrínseca à humanidade e, por isso, como algo a valorizar e preservar. Tal converge, por exemplo, com as concepções curriculares defendidas por Gimeno Sacristán (2013).

As três ideias acima apresentadas surgem como pilares para que, através do currículo, cada indivíduo, enquanto cidadão, simultaneamente do seu país e do mundo, tenha a capacidade de encontrar, na interação com (quaisquer) outros sujeitos, a humanidade que todos partilham. Assim, a educação, enquanto *bem público*, assume a sua estruturante função social de contrariar movimentos antagónicos aos direitos humanos ou aos princípios das sociedades democráticas, porque sustentados em ideologias segregacionistas, sexistas, xenófobas, racistas, entre outras (Giroux, 2014).

Face ao apresentado, o currículo poderá auxiliar os alunos a, por exemplo, ponderarem sobre questões como: *O que significa ser homem ou ser mulher? Quais as suas características? Quais os seus direitos e responsabilidades? O que há em mim diferente ou igual face aos outros? Qual é a história/*

quais são as histórias da humanidade? Quais são as suas culturas? De que forma as minhas ações influenciam as restantes pessoas? Qual é a minha responsabilidade para com todos?

O referido diverge, assim, de uma ideia de *unicidade da humanidade*, marcada por uma conceção monolítica de análise e interpretação da especificidade e ações humanas (Arendt, 2007). Na mesma linha de pensamento, Paraskeva (2011) explicita importância do currículo se estruturar como humana e culturalmente diverso. Num sentido complementar, Burns (2018, p.27) identifica a necessidade de «theorize and develop curriculum as conceptual montages that open possibilities to discuss provocative issues of historical importance to all humankind».

3. *Um currículo que nos una auxilia a consolidação da agência individual e coletiva.* Além dos dois princípios já apresentados é igualmente relevante que a experiência escolar de cada um contribua para o desenvolvimento do seu sentido de agência.

Na realidade, existe já uma tradição de associar o currículo e as práticas pedagógicas a propósitos emancipatórios que visam facilitar o desenvolvimento da autonomia individual e coletiva dos estudantes, contrariando contextos e estruturas sociais caracterizados pela subserviência ou obediência acrítica (Freire, 1967; Giroux, 2014; Torres Santomé, 2017). Ressalva-se, portanto, que um *currículo que nos una* é promotor da liberdade, porque a ideia de união, no domínio das sociedades democráticas, não pode ser afastada da autodeterminação de cada agente.

Neste domínio, é possível considerar-se que:

curriculum at all levels should be concerned to provide a liberating experience by focusing on such things as the promotion of freedom and independence of thought, of social and political empowerment, of respect for the freedom of others, of an acceptance of variety of opinion, and of the enrichment of the life of every individual in that society, regardless of class, race or creed (Kelly, 2004, p. 3).

A citação mobilizada ilustra o modo como o currículo tem especial importância na promoção de saberes e experiências que possibilitem aos estudantes agirem, socialmente, de forma livre (Freire, 2015).

Em primeiro, o desenvolvimento de saberes, competências e atitudes que facilitem a ação. Recuperando, uma vez mais, as concepções de múltiplos autores (Burns, 2018; Freire, 2015; Young, 2014; Torres Santomé,

2015), esse desenvolvimento favorece uma compreensão mais sustentada das realidades, locais e globais. Em segundo, e recuperando diretamente as propostas de Giroux (2018), é importante que o currículo escolar favoreça o desenvolvimento do *sentido de agência* dos alunos. Tal processo implica-se na forma como os alunos reconhecem, ou não, a possibilidade de agirem de acordo com as suas influências identitárias, culturais, axiológicas, gnosiológicas, entre outras. Deste modo, o sentido de agência contraria um sentido de inevitabilidade do decurso humano e social (Bauman, 2001) ou, explicando de outro modo, afasta-se de uma atitude de certa indiferença delineador da ação social de cada estudante. Retoma-se, assim, um entendimento que integra uma dimensão utópica da instituição curricular, assim como da intervenção individual e coletiva dos seus agentes (Giroux, 2014).

Em terceiro, e por último, um *currículo que nos una* deverá promover espaços de experiência da agência em contexto escolar. Este projeto deixa de ser algo desenvolvido de forma unidirecional e independente das concepções e perspectivas dos alunos, para passar a ser co-decidiado por estes agentes (Gobby, 2017). Valoriza-se, portanto, a possibilidade, profundamente democrática, de os alunos assumirem a sua agência na escola, ora ao envolverem-se nas tomadas de decisão sobre o que aprendem e como aprendem, ora ao envolverem-se, também, em processos de efetiva participação naquele ambiente (Apple & Beane, 1997; Torres Santomé, 2015).

Tal concepção aproxima-se do que é defendido por Craig (2020, p.77): «students need creative license to contribute to curriculum making in ways that fulfill their needs and desires as learners». Em consonância com tais eixos, perspetivo o currículo como promotor de saberes, sentidos e experiências que permitam aos estudantes afirmarem, livremente, a sua agência, contribuindo, assim, para que mais facilmente possam envolver-se em processos de participação, enquanto dinâmicas fundamentais para o funcionamento das democracias e, também, para a sua manutenção (Apple, 2019; Giroux, 2014).

De facto, o currículo deverá contribuir para a reflexão dos estudantes em torno de perguntas como: *Como posso melhor interpretar a realidade (social, histórica, política, natural, artística, ...)? Que ações e práticas são socialmente adequadas? De que forma a sociedade, a cultura e as minhas relações sociais influenciam as minhas ações? Qual poderá ser o meu contributo para a sociedade? Como posso agir democraticamente? Quais são os impactos das minhas ações nos outros?*

As questões acima apresentadas concorrem, de forma

muito próxima, com o que é pensado por Gimeno Sacristán (2013, p.25), que explicita que o currículo deverá «capacitá-los [aos alunos] para a tomada democrática de decisões». Em sintonia, e interagindo com as perspetivas de Gobby (2017, p.19), reconhece-se que as perguntas curriculares sugeridas possibilitam que «curriculum content can be interpreted and explored in relation to students' lives and current events».

4. *Um currículo que nos una contribui para o desenvolvimento de um sentido de compromisso social.* Este último princípio que gostaria de destacar é, em certa medida, resultado da articulação dos anteriores.

Efetivamente, não é possível pensar-se um processo pedagógico que procure reforçar a ideia de união se tal ignorar a forma como esta experiência pode contribuir para a consolidação dos princípios de envolvimento e compromisso social. É estruturante que o currículo favoreça o desenvolvimento de um sentido de responsabilidade social, ora associado à subscrição dos valores subjacente à *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (1948), ora relacionado com uma análise crítica dos problemas que afetam a humanidade na contemporaneidade. Nesse sentido, é premente que a escola ocasione a consciencialização face a situações de desrespeito pelos direitos humanos - cenários de escravatura ou trabalhos forçados, racismos latentes - e, também, face a alguns dos desafios que urgem ser resolvidos - situações de pobreza extrema em vários contextos geográficos, enfraquecimento dos regimes democráticos e crescente tendência de afirmação de autoritarismos, entre outros.

Deste modo, o currículo escolar deverá auxiliar os alunos a compreenderem melhor o seu tempo, analisando aquilo que são as situações concretas da sua comunidade, assim como os desafios humanos e políticos à escala global. Por conseguinte, pretende-se reintegrar no currículo uma profunda dimensão política, que permita a cada estudante posicionar-se em relação a situações concretas e, igualmente, imaginar possíveis modos de ação. Nesse sentido, contrario, de modo evidente, a ideia de um *currículo fast-food* que nega a possibilidade de os estudantes desenvolverem um sentido de responsabilidade cívica e cidadã, porque centrado em conteúdos de reduzida substância social e humana (Giroux, 2018).

Reafirma-se, assim, a importância de a escola não só assumir uma função de garantia acesso ao conhecimento (Young, 2014), mas também contribuir para que os alunos se posicionem criticamente em relação à realidade social (Freire 1967; 2015). Na realidade,

mais importante do que expor uma qualquer conceção genérica sobre este bem-comum, a experiência escolar deverá auxiliar os estudantes a construírem a sua própria conceção.

Assim, o currículo escolar poderá auxiliar os estudantes a responderem a questões como: *Quais são os problemas sociais e ambientais atuais? Como se poderão colmatar? Quais são as responsabilidades sociais de qualquer indivíduo? O que é o bem-comum? Como podemos agir de acordo com tal propósito? De que modo a minha ação contribui positiva e negativamente para a sociedade e o ambiente?*

As perguntas acima enunciadas, não esgotam as possibilidades curriculares, antes ilustram as suas potencialidades. Efetivamente, o compromisso social deverá ser entendido numa lógica de responsabilidade planetária e inter-geracional, recuperando a ideia de que as ações do presente poderão ter (incógnitas) implicações no futuro.

De modo sumário, o presente princípio visa contrariar lógicas de individualismo e desresponsabilização social ou, então, um entendimento minimalista da responsabilidade social (Apple, 2019). De modo muito particular, destaco a importância de o currículo contrariar o sentido de indiferença em relação aos outros, aos direitos humanos e aos problemas sociais e ambientais presentes e futuros, valorizando-se, por isso, a promoção de uma *compaixão universal* (Harari, 2018). Na mesma linha de pensamento, Apple e Beane (1997, p.37) revelam a importância do currículo contribuir para, na escola, se abordarem «cuestiones que revelan las contradicciones éticas y políticas que impregnan nuestra sociedad», como as relacionadas com o racismo, a pobreza, a discriminação (de género, cultural, étnica, etc.), entre outras.

Em jeito de conclusão

Para terminar, recupero, uma vez mais, o pensamento de Paraskeva (2011), em particular quando o mesmo defende que «education should take us from the space and time in which we find ourselves» (p. 174). De facto, considero que as sugestões desenvolvidas em torno da ideia de um *currículo que nos una* possibilitam convergir com tal conceção, pois serão capazes de potenciar uma alteração na forma como cada um se consciencializa sobre si, sobre a sua relação com os outros e com a sociedade e, também, sobre o seu compromisso que ultrapassa contextos geográficos e temporais.

Este texto poderá, ainda que de modo singelo, contribuir para uma discussão mais ampla que se tem vindo a desenvolver neste campo, em particular, a crítica a modelos tecnicistas e economicistas e a exaltação de reflexões políticas e sociais. A par disso, as interrogações em várias passagens elencadas ilustram distintas perguntas a considerar no domínio do currículo e do seu desenvolvimento, contrariando uma certa canonização das quatro perguntas propostas por Tyler. Porventura, as dinâmicas curriculares serão fortemente empobrecidas se entendidas a partir da estrutura linear e homogeneizante que marcou a génese deste campo de estudos e dos processos escolares (Burns, 2018; Kliebard, 1975; 2004; Paraskeva 2011).

Assim, o presente texto, resultado de uma reflexão sobre a educação em tempos de Covid-19, contribuirá para uma reflexão que, decerto, vai ultrapassar, temporalmente, a conjuntura pandémica, mas que não a nega como um elemento social e educativo.

Referências

- Apple, Michael W. (2019). *Ideology and Curriculum* (4.^a ed.). New York | London: Routledge Falmer.
- Apple, Michael W., & Beane, James A. (1997). La defensa de las escuelas democráticas. Em M. W. Apple, & J. A. Beane (Orgs.), *Escuelas democráticas* (pp. 13-47). Madrid: Ediciones Morata.
- Arendt, Hannah (2007). *A Condição Humana* (10.^a ed.). (R. Raposo, Trad.). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas. (10 de Dezembro de 1948). Declaração Universal dos Direitos Humanos. Obtido de <https://dre.pt/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>.
- Bauman, Zygmunt (2001). *A sociedade individualiza: vidas contadas e histórias vividas*. (J. Zahar, Ed., & J. Gradel, Trad.). Rio de Janeiro: Zahar.
- Bauman, Zygmunt (2017). *Retrotopia*. Cambridge: Polity Press.
- Biesta, Gert (2013). Knowledge, judgement and the curriculum: on the past, present and future of the idea of the Practical. *Journal of Curriculum Studies*, 45(5), 684-696. doi:10.1080/00220272.2013.798839
- Burns, J. P. (2018). *Power, Curriculum, and Embodiment: Re-thinking Curriculum as Counter-Conduct and Counter-Politics*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Carr, Wilfred, & Kemmis, Stephen (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. London: Routledge Farmer.
- Craig, C. J. (2020). *Curriculum making, reciprocal learning and the best-loved self*. Cham, : Palgrave Macmillan.
- Freire, Paulo (1967). *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo (2015). *Professora sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar* (24.^a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gimeno Sacristán, J. (2013). O que significa currículo? Em J. Gimeno Sacristán (Org.), *Saberes e Incertezas sobre o Currículo* (pp. 16-35). Porto Alegre: Penso Editora.
- Giroux, H. A. (2014). *Education and the crisis of public values*. New York: Peter Lang.
- Giroux, H. A. (2018). *The Public in Peril: Trump and the Menace of American*. New York: Routledge.
- Gobby, B. (2017). What is curriculum? Em B. Gobby, & R. Walker (Edits.), *Powers of curriculum: sociological perspectives on education* (pp. 5-34). South Melbourne: Oxford University Press.
- Harari, Y. N. (2018). *21 Lessons for the 21st Century*. (J. Cape, Ed.). London: Random House.
- Harari, Y. N. (2020). *Na batalha contra o coronavírus, faltam líderes à humanidade*. (O. Leal, Trad.). São Paulo: Companhia das Letras.
- Kelly, A. V. (2004). *The Curriculum* (5.^a ed.). London: SAGE Publications.
- Kliebard, Herbert M. (1975). The Rise of Scientific Curriculum Making and Its Aftermath. *Curriculum Theory Network*, 5(1), pp. 27-38. doi:10.1080/00784931.1975.11075792
- Kliebard, H. M. (2004). *The Struggle for the American Curriculum, 1893-1958* (3.^a ed.). New York: RoutledgeFalmer.
- Matos, Andityas S., & Collado, Francis G. (2020). *El virus como filosofía, la filosofía como virus: Reflexiones de emergencia sobre la pandemia de COVID-19*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- Paraskeva, J. M. (2011). *Conflicts in curriculum theory: challenging hegemonic epistemologies*. New York: Palgrave Macmillan. doi:10.1057/9780230119628
- Pinar, W. F. (2015). *Educational Experience as Lived: Knowledge, History, Alterity*. New York: Routledge.
- Platão. (1993). Apologia de Sócrates. Em Platão, *Êtífron, Apologia de Sócrates, Críton* (J. T. Santos, Trad., 4.^a ed., pp. 57-100). Lisboa: Imprensa Nacional.
- Reboul, O. (2017). *A filosofia da Educação*. Lisboa: Almedina.
- Riemen, R. (2018). *To fight against this age: on facism and humanism*. New York: W. W. Norton & Company.
- Schostak, J., & Schostak, J. (2007). *Radical research: how to design, develop and write emancipatory research*. New York: Routledge.
- Schwab, J. J. (1969). The Practical: A Language for Curriculum. *The School Review*, 78(1), 1-23. Obtido de <http://www.jstor.org/stable/1084049>
- Sousa Santos, B. (2008). *Um discurso sobre as ciências* (5.^a ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Steinberg, S. R. (2016). Curriculum? Tentative, at best. Canon? Ain't no such thing. Em J. M. Paraskeva, & S. R. Steinberg (Eds.), *Curriculum: Decanonizing the field* (pp. 719-721). New York: Peter Lang.
- Torres Santomé, J. (2015). Sin muros en las aulas: El currículo integrado. Em J. Gimeno Sacristán, *Ensayos sobre el currículo: Teoría y práctica* (pp. 148-159). Madrid: Morata.
- Torres Santomé, J. (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Madrid: Morata.
- Young, M. (2014). Teoria do Currículo: O que é e por que é importante. *Cadernos de Pesquisa*, 44(151), 190-202. doi:10.1590/198053142851
- Žižek, S. (2020). *Pandemic! Covid-19 shakes de World*. New York: OR Books.