

Da “Narrativa” Humanista à Educação Humanista - Uma análise do currículo escolar na contemporaneidade¹

Andrés Palma Valenzuela²

Maria Helena Damião³

RESUMO

Nas últimas duas décadas tem-se consolidado, à escala global, uma certa “narrativa” sobre o que deve ser a educação escolar materializada no currículo. Trata-se de uma “narrativa” que recebe contributos de entidades de diversa natureza e que, nas suas últimas versões, se afirma como de base humanista. Contudo, a análise dos documentos que a veiculam deixa perceber uma forte tendência no sentido de preparar “capital humano” destinado a um mercado de trabalho altamente competitivo. Dos aspectos que urge discutir, no sentido de reconduzir o currículo a essa base, destacam-se, neste trabalho, o fim ou fins últimos que essa educação deve perseguir (os quais solicitam a noção de perfectibilidade humana) e o conhecimento que tem por dever veicular (na medida em que constitui a herança de humanidade e pode contribuir para humanizar).

Palavras chave: Narrativa Educativas. Educação Humanista. Currículo Escolar.

From Humanistic “Narrative” to a Humanistic Education - An analysis of the school curriculum in the contemporaneity

ABSTRACT

In the past two decades, on a global scale, a certain “narrative” has been consolidated about what should be the school education materialized in

1 Este artigo foi escrito segundo o antigo acordo ortográfico português.

2 Doutor em História pela Universidade de Granada. Professor da Faculdade de Ciência da Educação da Universidade de Granada. Membro do “Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX” (CEIS20) da Universidade de Coimbra. Endereço de correio electrónico: andrespalma@ugr.es

3 Doutora em Ciências da Educação, pela Universidade de Coimbra. Professora na Faculdade Psicologia e de Ciência da Educação da Universidade de Coimbra e membro do “Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX” (CEIS20) da Universidade de Coimbra. Endereço de correio electrónico: hdamiao@fpce.uc.pt

the curriculum. It's a "narrative" that receives contributions from diverse entities, and, in its more recent versions, affirms itself of a humanistic base. However, analysing the documents that bind it shows a clear tendency to prepare "human capital", destined to a highly competitive labor market. Among the aspects that are to be discussed, in order to guide the curriculum to that base, this paper highlights the ultimate purpose that this education must pursue (which require the notion of human perfectibility) and that knowledge that it should bind (as it constitutes humanity's heritage and it may contribute to humanising).

Keywords: Narrative about Education. Humanistic Education. School Curriculum

De la "Narrativa" Humanista a la Educación Humanista - Un análisis del currículo escolar en la contemporaneidad

RESUMEN

En las últimas décadas se ha consolidado, a la escala global, una cierta "narrativa" sobre lo que debe ser la educación escolar materializada en el currículo. Se trata de una "narrativa" que recibe contribuciones de entidades de diversa naturaleza y que, en sus últimas versiones, se afirma como de base humanista. Pero, el análisis de los documentos que lo conducen permite percibir una fuerte tendencia en el sentido de preparar "capital humano" destinado a un mercado de trabajo altamente competitivo. De los aspectos que urge discutir, en el sentido de reconducir el currículo a esa base, se destacan, en este trabajo, el fin o fines últimos que esa educación debe perseguir (los que solicitan la noción de perfectibilidad humana) y el conocimiento que tiene por deber conducir (en la medida en que constituye la herencia de humanidad y puede contribuir para humanizar).

Palabras clave: Narrativas Educativas. Educación Humanista. Currículo Escolar.

Introdução

As escolas podem prepará-los para empregos que ainda não foram criados, para tecnologias que ainda não foram inventadas, para resolver problemas que ainda não foram colocados. Será uma responsabilida-

de compartilhada aproveitar oportunidades e encontrar soluções.

Andreas Schleicher, 2018, p. 2

Mas isto não significa que a escola deixe de ser aquilo que é e sempre foi, uma das suas grandes missões: apelar aos sentimentos mais nobres e às capacidades mais exigentes e orientá-las [...]. A educação deverá levar cada um a surpreender, pela positiva, a si mesmo e aos outros.

João Boavida, 1998, p.139

A um nível tendencialmente global, nestes anos que antecederam a passagem de século – do XX para o XXI – e que lhe sucederam, tem-se assistido à produção e consolidação de uma certa “narrativa” acerca da educação escolar que dá forma e substância ao currículo. Essa “narrativa” decorre, em grande medida, do crescente protagonismo conseguido por entidades como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) nas decisões que cabem aos Estados e que se traduzem em políticas e medidas para os sistemas de ensino.

Trata-se de uma “narrativa” (OCDE, 2017a) extensa e complexa, nela sobressaindo a ideia de que o mundo mudou substancialmente e que, em virtude disso, os alunos de hoje são substancialmente diferentes do que eram os alunos do passado. Logo, o currículo escolar não pode manter as suas características “tradicionais”, tem de sofrer, a breve trecho, alterações profundas.

A mudança imputada ao mundo tem sido expressa na sigla/mnemônica VUCA, composta pelas iniciais das palavras que expressam quatro características que se lhe outorgam: “volatilidade” (*volatility*), ou seja, dinâmica e velocidade; “incerteza” (*uncertainty*), ou seja, falta de previsibilidade, “complexidade” (*complexity*), ou seja, multiplicidade e imbricamento de questões, e “ambigüidade” (*ambiguity*), ou seja confusão entre as causas e os efeitos (OCDE, 2017a, p.6; 2018b, p.3). Trata-se de um mundo

[...] delineado por múltiplos factores. Esses factores incluem: alterações tecnológicas [...], globalização e crescente diversidade, aumento das desigualdades globais, alterações demográficas, alterações climáticas, esgotamento de recursos, desestabilização ecológica, perda de biodiversidade, novas formas

de comunicação e interação, alterações de valores em larga escala, instabilidade de normas, conflitos e novas formas de violência, pobreza e movimentos populacionais, desequilíbrio entre desenvolvimento económico, social e ambiental (OCDE, 2017a, p.6).

Por seu lado, os alunos são considerados como “nativos digitais”, porque se trata de crianças e jovens nascidos após a difusão das novas tecnologias da informação e da comunicação, as quais se supõe exercerem substancial influência nas várias dimensões da vida pública e privada (DAMIÃO, 2016). Essa influência salienta-se, tem particular impacto na empregabilidade, pelo que já não basta que cada um demonstre conhecimentos e capacidades cognitivas:

A educação e as habilidades são centrais para a empregabilidade. Jovens que saem da escola antes de atingir um nível proficiente de alfabetização e numerância têm dificuldade em entrar no mercado de trabalho. Cada vez mais os empregadores procuram trabalhadores que não sejam só proficientes nestas habilidades cognitivas, mas que possam aplicá-las para resolver problemas, e que também dominem “soft skills”, tais como comunicar e trabalhar bem em equipa (OCDE, 2015, p.33).

Enfim, percebe-se neste discurso que aos futuros adultos está destinado um futuro multi-problemático, de configuração tecnológica, que requer um novo perfil de pessoa. Isto obriga a encontrar uma perspectiva inovadora de encarar a educação escolar: são precisos métodos e estratégias diferentes, recursos e instrumentos diferentes, espaços e tempos diferentes, objectivos e conhecimentos diferentes, modos de exercer a docência diferentes. É a própria essência do ensino e da aprendizagem que exige transformação, atribuindo-se aos alunos e aos professores funções distintas das que tinham até aqui, com vista a obter:

[...] indivíduos capazes de perceber questões de desenvolvimento local, global e intercultural, entender e apreciar diferentes perspectivas e visões de mundo, interagir com sucesso e respeito com os outros, e adoptar uma acção responsável em direcção à sustentabilidade e bem-estar colectivo (OCDE, 2018a, p.4).

Esta conceptualização facilita a noção de “competência”, que, sendo proveniente da escola behaviorista, passou, em tempos mais

recentes, a reassumir, no projecto “DeSeCo - *Definition and Selection of Competencies*” (OCDE, 2001), os seguintes ingredientes: conhecimentos, capacidades, desempenhos, valores e atitudes. Mais recentemente, a UNESCO, voltando a significados anteriores, definiu-a do seguinte modo:

[...] combinação de conhecimentos, habilidades e atitudes adequadas ao contexto [...] indica a capacidade de aplicar resultados de aprendizagem num determinado contexto (de educação, de trabalho, de desenvolvimento pessoal ou profissional). Não se limita a elementos cognitivos (envolvendo o recurso a teorias, conceitos ou conhecimentos tácitos); também abrange aspectos funcionais (envolvendo técnicas e habilidades), bem como atributos interpessoais (por exemplo, habilidades organizacionais) e valores éticos. (UNESCO, 2013, 13)

A mudança a que aludimos é apresentada pelos seus numerosos mentores como inequivocamente positiva, no sentido em que a todos beneficiará; plenamente justificada, pois colhe o apoio de diversas entidades académicas, sociais e políticas; inevitável, na medida em que decorre de uma demanda que não pode ser travada; e indiscutível porque dará resposta às numerosas e difíceis questões que as novas gerações terão de superar (OCDE, 2017). É, por isso, preciso criar uma “narrativa” forte para a educação educativa forte, capaz de mobilizar os mais diversos agentes sociais para concretizar o “futuro que queremos” (“*the future we want*”) (por exemplo, UN, 2012; OCDE, 2017a, 2018b).

Estamos a co-criar uma nova narrativa da “educação que queremos” que traduz a visão do “futuro que queremos”, e das “competências transformadoras” de que os alunos precisarão para tornar o “futuro que queremos” numa realidade (OCDE, 2017, p.7).

Essa “narrativa” está longe de ser simples e linear, relevando, de um modo bastante imbricado, variadíssimas dimensões. Uma delas, na qual nos detemos, é a urgência de se atender, em termos educativos, ao “humano”, encontrando-se, recorrentemente, expressões como desenvolvimento humano, valores humanos, direitos humanos, dignidade humana, educação humanista, perfil humanista:

[...] as revoluções na biotecnologia e na inteligência artificial levam a interrogar os limites atuais da espec-

tativa de vida, da saúde, da cognição e das capacidades. Isso obrigará a redefinir o que significa ser humano, não apenas os nossos limites morais e éticos, mas também a nossa relação com os outros e com o meio ambiente (OCDE, 2017a, 26).

[...] a vida humana é enriquecida pela diversidade de valores e atitudes decorrentes de diferentes perspectivas culturais e traços de personalidade, existem alguns valores humanos (por exemplo, respeito à vida e dignidade humana, e respeito ao meio ambiente, para citar dois) que não podem ser comprometidos (OCDE, 2018b, p.5).

Porém, a par destas expressões, encontramos outras (por exemplo, capital humano, desenvolvimento económico, mercado de trabalho, competitividade, empreendedorismo) (por exemplo, OCDE, 2017b) que nos interrogam sobre o sentido a atribuir ao conjunto e, evidentemente, sobre o efeito que pode ter nos desígnios curriculares:

Na economia global as competências das pessoas, a sua aprendizagem, talentos e atributos – o seu capital humano – tornaram-se a chave tanto para ganharem a vida como para um crescimento económico. Os sistemas educacionais podem ajudar muito as pessoas a realizarem o seu potencial, mas, quando fracassam, podem levar a problemas sociais e económicos ao longo da vida (KEELEY, 2007, p.27).

A essência e direcção da mudança em causa apresentada, como acima dissemos, de modo positivo, justificado, inevitável e indiscutível, e, em última instância, a única possível, solicita, subliminarmente, uma aceitação conformada.

Ora, se há um princípio estimável que tem acompanhado a educação ocidental, fazendo parte da sua essência, e que, por isso mesmo, devemos pugnar por manter, é a atenção crítica, que se faz acompanhar de discussão desassomburada. Atenção crítica essa que não pode, portanto, ser estrangida por declarações categóricas, devendo ser exercida de maneira livre e esclarecida, sempre, claro está, com base em conhecimento teórico e científico válido.

É precisamente este princípio que nos deve levar a interrogar as opções que dão corpo ao conceito de currículo escolar – aqui entendido de modo amplo: para os diversos níveis e sectores de escolaridade –, que tem sido delineado nas últimas décadas por organismos supranacionais

e legitimado por um número crescente de países e de regiões. Trata-se de opções uniformizadas e, na sua essência, contraditórias, o que, nessa narrativa, não se deixa perceber num primeiro olhar.

Assim, enaltece-se uma “base humanista” para o currículo, mas destaca-se a intenção de se conseguir “capital humano”; aponta-se para a plena expressão da personalidade dos alunos, mas destaca-se a sua preparação para fazer funcionar o “mercado de trabalho”; pede-se-lhes opinião acerca daquilo que querem aprender e de como querem aprender, quando isso se encontra previamente estabelecido; elogia-se o conhecimento, mas ele dissolve-se na noção de competência; sublinha-se a importância da aprendizagem activa e significativa, mas afasta-se o professor, que pode concretizar esse propósito, em favor do uso de tecnologias informáticas que se usam de modo mais aprazível. E poderíamos continuar...

Daremos, de seguida, atenção apenas a dois dos aspectos enunciados por os considerarmos prioritários na reflexão que urge fazer sobre o currículo, são eles: o fim ou fins últimos que a educação escolar deve perseguir e que entendemos não poder deixar de assentar na ideia de “perfectibilidade humana”; e o conhecimento que essa educação tem por dever veicular e que entendemos não poder deixar de ser o que de melhor a humanidade conseguiu construir, porque se trata de um conhecimento que humaniza. Antes, porém, procuraremos explicar as origens e a tradução curricular da “narrativa” a que aludimos para que se possa compreender melhor a pertinência de a suplantar.

A “narrativa” humanista sobre o currículo escolar

É difícil caracterizar, sob o ponto de vista intelectual, o tempo em que vivemos: será ainda de “pós-modernidade”, tal como Jean-François Lyotard (1989) a apresentou, mas algo a acentuou ou descaracterizou, por isso lhe têm sido atribuídas outras designações, como “hipermodernidade” e “do ligeiro” (LIPOVETSKY, 1988, 2016), “modernidade líquida” (BAUMAN, 2001; BAUMAN; DONSKIS, 2016), “modernidade gasosa” (ROYO, 2017), “da pós-verdade” (TESICH, 1992), “sociedade do desempenho” (EHRENBERG, 2010).

Cada época revela as suas marcas distintivas, as quais, por aceitação ou contestação, contribuem para formar o pensamento. Reconhece-se como marca principal da época pós-moderna a ideia “de que há

outros sentidos para a experiência humana para lá do poder da razão” (AFONSO; LOURDES; OLIVEIRA, 2013, p.481), poder que, afinal, não passa de uma ilusão, pois a própria racionalidade, que havia constituído a matriz do pensamento moderno, encontra-se debilitada (FORMOSINHO; BOAVIDA; DAMIÃO, 2013, p.11), sendo isso um dado adquirido e irreversível.

Descartados os “grandes relatos” (do cristianismo, da ciência, do marxismo...), aceita-se um relativismo quando não um niilismo, nas diversas vertentes da vida: a verdade, tanto no plano epistemológico como no plano ético, fica a depender da perspectiva de alguém/de um grupo. O resultado é que todas as perspectivas podem ser explicadas e equivaler-se, não havendo outro critério de validade além daquele que os sujeitos entendem imprimir-lhe. Qualquer discussão pode redundar num esgrimir de opiniões que se impõem como respeitáveis e a respeitar, porque reportadas a contextos concretos e diversos sem qualquer aspiração de totalidade (LYOTARD, 1989; FOUCAULT, 2000).

A tentativa de destruição do “dogma racionalista” tem conduzido, não, por exemplo, ao “racionalismo crítico”, enunciado por Popper (1992), mas à aceitação igualmente inquietante, do dogma do subjectivismo, cuja tendência de focalização no “eu” se tem vindo a acentuar. A pessoa vira-se para si própria ou é levada a isso, “não está submissa a ninguém, está submissa apenas a si mesma” (HAN, 1015, p.30). Situamo-nos na era do estritamente individual, em que prevalecem os significados singulares, a procura de bem-estar, a satisfação imediata e superficial; nas palavras de Lipovetsky (1988, p.39), na era em que “todos os gostos, todos os comportamentos, podem coabitar sem se excluir, tudo pode ser escolhido conforme o gosto”.

Esta “auto-referencialidade gera uma liberdade paradoxal, em virtude de estruturas coercitivas que lhe são inerentes” (HAN, 2915, p.30), ao contrário de assumir, com confiança, a expressão e realização próprias, a pessoa percebe a solidão que a envolve e a insegurança que dela decorre, uma vez que perdeu os eixos capazes de a orientar, que eram também aqueles que a defendiam. Tal modo de pensar sem “referências estáveis, sem coordenadas” (LIPOVETSKY 1988, p.39), marca presença nos mais diversos campos e, portanto, o da educação não lhe ficou imune, especialmente no que respeita ao currículo.

Aqui, o modo de pensar a que nos referimos, começou por conferir forma às teorias críticas e pós-críticas (TADEU DA SILVA, 2005),

emergentes nos finais dos anos de 1960 e consolidadas nas décadas seguintes, que puseram a tónica na pluralidade cultural, social, étnica e pessoal dos alunos. Isto no pressuposto de que mantendo, como pano de fundo, o seu contexto real e as suas vivências quotidianas, as aprendizagens, porque localizadas no que já é conhecido, tornar-se-iam, sob esse ponto de vista, “significativas”, desencadeando um envolvimento motivacional conducente ao sucesso académico (FESTAS, 2015).

Mais proximamente no tempo, a par desta ideia, tem-se insistido na concepção de que os alunos são, à partida, de modo intrínseco, sujeitos activos, autónomos, críticos e criativos, devendo, portanto, reconhecerem-se não como receptores de um conhecimento que lhes é alheio, mas como agentes da sua própria formação. Em tal conformidade, justifica-se que sejam chamados a pronunciar-se sobre o que querem aprender, para que querem aprender e como querem aprender, bem como sobre a avaliação a fazer: sua, dos pares, dos professores, da escola, do currículo, do sistema educativo.

De modo coerente, para poderem construir e mostrar o seu próprio conhecimento, sobretudo, no que concerne aos produtos que dele resultam, tem-se declarado a necessidade de se lhes proporcionar oportunidades, ou, mais propriamente, desafios multifacetados que os façam investir em projectos interdisciplinares complexos com clara evidência de utilidade. Esses projectos, para serem levados a cabo com empenho e eficácia, devem proporcionar a colaboração ou cooperação entre pares e desenrolarem-se em ambientes agradáveis, confortáveis, informais, em algumas circunstâncias lúdicas, nos quais se faça uso de metodologias de pesquisa e de resolução de problemas, que podem aproximar-se do conceito de jogo (“gamificação”).

Entendendo-se que os alunos são “nativos digitais”, como acima mencionámos, mas também “multitasking”, ou seja, capazes de prestar atenção e de concretizar diversas tarefas em simultâneo, esses ambientes terão de ser multivariados e estimulantes; acima de tudo, têm de facultar acesso continuado às tecnologias da informação e da comunicação, que, deste modo, constituem a fonte e o suporte da aprendizagem (DAMIÃO, 2015). Tais ambientes terão também de ser familiares aos alunos e proporcionar-lhes conforto pelo que tanto o espaço como o tempo destinados a desenvolver o currículo alargam-se ou deslocam-se para fora da sala de aula e, mesmo, da escola: o conceito de “sala de aula invertida” (“*inverted/flipped classroom*”), apresentado como revolucioná-

rio, assenta precisamente nessa flexibilidade de se poder fazer fora da sala o que antes era feito nela e de se poder fazer nela o que antes era feito fora dela. (BERRET, 2012).

O conforto é, de resto, uma preocupação a não perder de vista, pelo que são de integrar, na esfera curricular, técnicas de carácter terapêutico ou profiláctico, como, por exemplo, a meditação, o relaxamento, o yoga, a “atenção plena” (“*mindfulness*”), para aumentar a concentração dos alunos e evitar o estresse associado às tarefas académicas, ampliando a sua satisfação, bem-estar, auto-confiança, auto-conceito e auto-estima, tornando-os, em suma, felizes (DAMIÃO, 2015).

Como se percebe, neste cenário em que o dito “currículo do futuro” se desenvolve, a figura do professor é secundarizada, reservando-se-lhe um papel de “simples”, “mero” gestor, ou organizador, podendo, nesta ou naquela situação, apoiar o processo de descoberta empreendido pelos alunos, mas desejavelmente por solicitação destes e para acompanhar ou, eventualmente, redireccionar o caminho que eles entendem dar à sua própria formação. Assim se obterão sujeitos com um perfil marcadamente individualista: empreendedores de si mesmos, competentes e competitivos, proactivos e resilientes, colaboradores funcionais, afinal, sujeitos preparados para sobreviverem num mercado de trabalho incerto e cada vez mais exigente.

Ainda que este discurso seja repetido até à exaustão, a construção do currículo não é descuidada por organismos internacionais, cujo protagonismo aumenta, nem por organismos nacionais, que estão de acordo com eles. Na realidade, revelam-se bastante assertivas em relação ao fim que a educação escolar deve perseguir, esse que acima assinalámos e que se concretiza num núcleo duro de “competências transformativas” que devem ser “transversais” (OCDE, 2017a e 2018b), operacionalizadas em “perfis de aluno”. Devemos salientar o facto de se ver diminuir, nesse núcleo, a expressão da dimensão cognitiva e das diversas capacidades intelectivas que integra e que o currículo pode potenciar, enquanto aumenta a expressão da dimensão confusamente designada por afectiva e/ou emocional, ligada a características do foro pessoal e íntimo.

Tais organismos também se revelam bastante assertivas em relação ao conhecimento a integrar no currículo, que é sobretudo de carácter concreto e instrumental, que se entende funcional em termos laborais e de uma certa intervenção social. Este conhecimento “essen-

cial” resulta numa tríade constituída por matemática, ciências físicas e naturais, e duas línguas (materna e inglês); ou, de modo mais preciso, no conhecimento que nessas disciplinas se vê como necessário para resolver problemas do quotidiano, afinal o que programas de avaliação internacionais, como o “Programa internacional de avaliação dos estudantes” (PISA), medem. Acrescenta-se a essa tríade, destacando-se, um componente de cidadania virada para a rápida resolução de questões que supostamente afectam o mundo actual.

O desenho curricular assim descrito, propagado como o ideal do século XXI, não tem sido acolhido sem contestação. Os seus críticos (por exemplo, NUSSBAUM, 2015; ORDINE, 2016; ROYO, 2017) imputam-lhe propósitos pragmáticos e um acentuado carácter tecnicista que desumaniza em vez de humanizar, contribuindo para o que se vem designando como a “nova ignorância” (KONINCK, 2003). Possivelmente, como reacção, em tempos mais recentes, o mencionado desenho curricular tem sido adjectivado de “humanista” porque, diz-se, centrado no aluno, nos seus interesses e necessidades, em grande medida derivados da sua condição de pertença e existência.

Acresce que esta adjectivação tem sido reforçada com a permeabilidade do currículo ao “politicamente correcto”, dele sendo retirado, atenuado ou modificado tudo aquilo que se identifica como capaz de ferir susceptibilidades culturais ou pessoais, ou seja, o que possa pôr em causa o equilíbrio relacional e individual; do mesmo modo a ele é acrescentado tudo aquilo que possa representar e dar voz à diversidade de origens, de opções e modos de estar na vida, para que ninguém se sinta excluído ou marginalizado.

A educação humanista que o currículo pode proporcionar

O que dissemos antes permite-nos afirmar que, na “narrativa” para a educação com a qual convivemos, se perdem de vista os elementos que conferem identidade e consistência ao currículo escolar: a finalidade última da educação, tradutora do ideal de pessoa educada, bem como o conhecimento que permite concretizá-la. Deter-nos-emos nesta dupla questão no pressuposto de que à escola pública, tal como foi concebida no início da modernidade por pensadores como Coménio (1657/1976), é outorgado o dever de proporcionar uma educação verdadeiramente humana. Concretizando, é dever desta instituição contribuir

para que alguns dos problemas que o mundo revela sejam debelados, para que o equilíbrio social deixe de ser uma ilusão e, na base de tudo isto, para que a construção do discernimento pessoal seja conseguido.

Face à afirmação anterior, justifica-se persistir na reflexão teleológica que se centra na interrogação do que é o “bem” ou “bom” para a humanidade, e que, nessa medida, deve ser construído em cada um e em todos.

Uma reflexão desta índole, guiada pelo pensamento vigente acerca da educação traduz-se num curioso paradoxo: se, por um lado, aceitarmos que as inclinações e opiniões de cada indivíduo e de cada grupo, tal qual se expressam, têm de ser acatadas como critério supremo de tomada de decisões curriculares, chegaremos a múltiplas propostas e a não menos abordagens; se, por outro lado, aceitarmos o desenho curricular, dito do século XXI, que se quer implantar, e no qual vislumbramos a contribuição, quando não a pressão, de parceiros que se apresentam no terreno educativo, chegamos a uma única proposta e também a uma só abordagem curricular. Em qualquer dos casos, entramos por vias que atendem a interesses particulares de ocasião, mais restritos ou mais amplos, mas auto-referenciados e potencialmente marginais à interrogação acima formulada.

Quando exploramos de perto a segunda vertente do paradoxo, percebemos, com alguma facilidade, que ela remete para novas formas de doutrinação, em geral, refinadas por sofisticadas técnicas de manipulação que as tornam invisíveis a olhares comuns, levando muitos a aderir e a defender propósitos que não podem ser os do currículo escolar. Falamos de propósitos que estão longe de pugnar pelo encaminhamento dos educandos rumo à verdadeira autonomia de pensamento, que coincide com a escolha daquilo que, à luz de valores consagrados, está certo, revestindo-se, portanto, de legitimidade; ao contrário, encaminha-nos para desempenhos que beneficiam quem os determina, não podendo, desta maneira, ser justificados. Assim se vê quebrado o princípio kantiano que afirma o respeito que é devido ao outro, no sentido de o tratar sempre e só como um fim e nunca como um simples meio (KANT, 1785/1995), princípio que, no campo da educação, deve ser acolhido como um dos mais gerais e estruturantes, a partir do qual todos os outros encontram sentido.

Reconhecendo esta situação, numa atitude de cautela, há quem apresente reservas quanto ao estabelecimento de fins orientadores do

trabalho curricular, acabando por defender a mais estrita neutralidade nesta matéria, pois, afinal, as decisões quanto a esses fins são sempre decisões de alguém, não se podendo considerar as únicas possíveis e muito menos garantir que sejam as melhores. Acontece que a neutralidade encerra, em si mesma, uma impossibilidade, pois optar por ela é já, como bem se percebe, uma opção (SAVATER, 2006), além de que a indefinição ou indecisão quanto aos fins a perseguir, constitui um verdadeiro perigo por deixar aqueles que têm responsabilidade de educar vulneráveis a todo o tipo de influências. Por outro lado, a acção educativa, com destaque para a que acontece na escola, só tem verdadeiramente esse carácter se houver intencionalidade e se, além disso, ela for consciencializada (BAUDOUIN, 1994; BOAVIDA, 2006).

O que acabámos de afirmar não significa determinar uma única intenção como guia do currículo, assumida como definitiva e que se faz cumprir de maneira inflexível, pois, como bem sabemos, com base no conhecimento histórico, social e pedagógico, as intenções educativas denotam uma particular dinâmica: vão evoluindo na divergência e na convergência sendo, não raras vezes, revistas e retomadas. Por isso mesmo, os filósofos têm, desde a Antiguidade até ao presente, reiterado a indispensabilidade de se colocar no horizonte educativo a perfectibilidade humana: ainda que a dúvida se instale e que a mudança seja sentida como necessária, essa noção, se devidamente interpretada, há-de levar a bom termo as mais distintas contribuições.

O argumento em que insistem é que todas as pessoas, estando inicialmente num estado de devir, têm um potencial para ser (ARENDDT, 1957/2006), potencial que só a educação pode concretizar. Quer isto dizer levar, progressivamente, cada educando a apropriar-se, a integrar em si, tornando seu o que é tido como valioso para a humanidade ou, pelo menos, para a comunidade. Esta intenção amplia, pois, a dignidade humana uma vez que à “dignidade de condição”, fruto da humanidade que lhe é intrínseca, se alia a “dignidade de realização”, fruto do dinamismo de humanização (MAIA, 2013, p.65).

Sendo mais concretos, diremos que é a formação integral que se assume como ideal educativo, ideal que solicita uma harmonização entre as dimensões física, psicológica, social e espiritual do humano (ÁLVA-REZ; PALMA, 2015). Apesar desta expressão – formação integral – poder ser interpretada de diferentes modos, todas elas incluem o conjunto de faculdades ou capacidades que constituem a pessoa e que a educação,

ao longo do seu percurso histórico, de uma forma ou de outra, tem aspirado conseguir (GERVILLLA, 2014; 2015; JIMÉNEZ, 2014). Assumir estas dimensões e as possibilidades que podem resultar das variadas combinações a que estão sujeitas, implica admitir diversas concretizações da própria perfectibilidade, que, assim, terá de ser entendida como construção permanente, multifacetada e sempre inacabada (GARCÍA, 2013).

E insistimos na expressão “inacabada” porque quando a pessoa chega ao mundo imatura, vulnerável, sem pensamentos, sentimentos ou comportamentos determinados. Essa condição não deve, no entanto, como recorda Jimenez (2014), ser interpretada como de debilidade mas antes, como de oportunidade: o ser, desde a sua indefinição original, pode formar-se, definir-se; enfim, encaminhar-se para a autodeterminação, para a liberdade. Não se trata, devemos explicar, da uma atitude autocentrada ou, ainda mais no extremo, hedonista, mas, antes, de uma progressiva abertura, desde si mesmo numa busca do outro. Aqui se formula o processo de constituição da alteridade, sem o qual o ser humano não poderia deveras chegar a sê-lo, uma vez que a sua identidade e consciência decorre da relação com outrem. É na relação que se elaboraram os juízos que tomam como próprios, que se ponderam alternativas e que, desejavelmente, se escolhem aquelas que estão de acordo com o que é verdadeiro e bom.

A certeza de que nascemos humanos, mas não humanizados, como afirmou Zubiri (1959, p. 436), imputa aos educadores uma especial responsabilidade no que respeita à constituição do ser, sua ineludível prioridade e irrecusável inquietação. Logo, todos os seus actos, como actos de “aperfeiçoamento”, devem contemplar, de modo integrado, as várias dimensões que formam a pessoa. Aqui recordamos com Gervilla (2014, p. 61) que a expressão “educação integral”, não obstante a sua polissemia, que já notámos, remete sempre para a noção de totalidade: “íntegro” é aquele a que não falta nenhuma das suas partes, que está completo ou “perfeito”.

Esta afirmação não pode ser compreendida em toda a propriedade à margem do “valor” que o “conhecimento com valor” tem, ainda que o “valor” deva ser entendido no plural, pois, na verdade, pode assumir diversos valores igualmente estimáveis. Falamos do conhecimento que a humanidade conseguiu edificar até aqui, as mais das vezes com preocupação, esforço e perigo, mas, por certo, também, com entusiasmo, envolvimento e alegria; conhecimento que revela a própria capacidade

que a humanidade tem de se construir e reconstruir, de manter vivo o seu passado, de delinear o seu presente e de projectar o seu futuro. E isto é assim continuamente, de modo que a busca que a humanidade faz do conhecimento confunde-se com a busca que faz da sua perfeição.

Uma vez que a educação escolar tem de se manter vinculada à perfectibilidade, o rigor na selecção do conhecimento a incluir no currículo será uma exigência: esse rigor permitirá apurar o “conhecimento poderoso”, expressão de Young (2014, p.1112), que consideramos particularmente feliz. Trata-se do conhecimento que, seguindo este autor, dá corpo às áreas das ciências experimentais e da matemática, das artes, das letras, da filosofia e da história, das expressões físicas e motoras, o qual, se devidamente ensinado e aprendido, alarga os horizontes das crianças e dos jovens, fazendo-os caminhar intelectualmente para além das suas circunstâncias locais e particulares, facultando-lhe a compreensão do mundo no qual devem participar como cidadãos. Nesta conformidade, todas as áreas de conhecimento são “humanidades” porque reúnem contribuições derivadas da curiosidade, do empreendimento e da criatividade humanas, e todas elas concorrem, cada uma à sua maneira, para a formação integral.

A “narrativa” educativa vigente encerra, no entanto, o grave risco de algumas destas áreas de conhecimento ou de uma parte dos saberes que nelas se reúnem desaparecerem da escola e, de seguida, da nossa cultura, pois nenhuma outra instituição social ou recurso tecnológico, por mais sofisticado que se afigure, pode substituir o trabalho que acontece numa relação interpessoal, de diálogo e de suporte que vincula aqueles que fazem parte dela. É nessa relação que o conhecimento se transmite, se discute, se incorpora, tornando-se no “eu” e no “nós”. Porque assim é, estão visivelmente em risco as línguas e literaturas clássicas, e, no geral, as ditas “humanidades”, mas também estão em risco as artes e aos saberes que se incluem nas ciências e na matemática a que não se vê rentabilidade ou aplicação no imediato. Tal panorama será, como diz Savater (2006), o de uma “humanidade sem humanidades”, entendendo-se aqui, insistirmos, por “humanidades” todo o conhecimento que constitui o património construído pela humanidade e que dará acesso a uma posteridade desejavelmente mais perfeita. Um currículo de orientação humanista tem necessariamente de manter vivas as áreas de conhecimento acima ditas, articulando-as, de forma a contribuir para a educação integral.

Considerações finais

Franz Kafka declarou que a apreciação da estrutura interior de um edifício é melhor quando ela for incendiada e estiver em ruínas. Esta imagem radical, lembrada por Domingo (2007), ajuda-nos a organizar as considerações que rematam o presente trabalho.

Queremos, antes de mais, alertar para a importância de evitarmos chegar a tal estado de destruição do edifício extraordinário que é o “sistema público de ensino”, fruto da modernidade e a que o currículo dá substância. Para isso, é fundamental estarmos atentos de modo a identificarmos e encararmos os seus problemas, procurando vias de solução que estejam de acordo com as finalidades educativas que se têm por legítimas.

Juntamos, assim, a nossa crítica a outras vindas a lume, tanto na Europa como na América, e cujo objecto é a direcção que se tem imprimido ao currículo escolar: apresentado, a partir de uma “narrativa” bem construída, como humanista, parece distancia-se, a cada reforma levada a cabo neste século, da sua verdadeira vocação que é proporcionar uma educação realmente humanista, capaz de humanizar, ou seja, capaz de encarar o ser humano nas suas diversas dimensões e potenciá-las a partir de uma perspectiva altruísta.

Podemos designar a situação descrita como de crise, mais uma entre tantas outras que a história de educação revela (BOAVIDA, 1991), dando-se o caso de esta se situar na contemporaneidade. Tal constatação não significa um desastre anunciado, pois como nota Arendt (1957/2006), uma “crise só se torna desastrosa quando lhe pretendemos responder com ideias feitas”, de qualquer maneira, também não nos deve deixar descansados. Na verdade, aquela que agora nos preocupa, e que essa filósofa, mais do que intuir, descreveu com objectividade em meados do século passado, e que um outro filósofo diz ter ganhado “aspectos inesperados e que não se identificam com os de outras épocas [...] parece ser um correlato das alterações profundas a que estão a ser sujeitas as sociedades modernas” (BOAVIDA, 1991, 205-206).

Na mesma linha, mais recentemente, Nussbaum (2015) diz “estarmos no meio de uma crise de enormes proporções e de grave significado global [...] que passa em grande parte despercebida” e, adianta, que no caso de não se lhe dar a devida atenção, poderá, a curto prazo, fazer perigar valores que conferem identidade à civilização ocidental,

tais como a democracia, a liberdade, a racionalidade, a igualdade ou a fraternidade. Enfim, valores que dão sentido à cultura que herdamos e à projecção e ampliação que pode ter no futuro, e que, além disso, permitem a convivência pacífica, ou seja a cidadania.

Recordamos que a este conceito crucial do currículo humanista – a cidadania –, são imputadas diversas acepções, com implicações educativas distintas. De entre elas interessa-nos sobremaneira a que acima enunciámos e que Camps (2007) situa no campo da ética, reconhecendo a educação como contexto apropriado para reforçar laços comuns à humanidade, sem descuidar o respeito pelas diferenças, desde que essas diferenças, como bem sublinham, por exemplo Popper (1992) ou Savater (2006) sejam respeitáveis, isto é, se mostrem compatíveis com os valores éticos e os consequentes direitos humanos.

Tendo em conta a crise que consideramos marcar a educação escolar na contemporaneidade e a tentativa de a superar por via de um currículo de orientação humanista, cuja referência é a “perfectibilidade do ser” convém não se perder de vista um conjunto de aspectos, que adaptamos de Domingo (2007): um primeiro aspecto é que as propostas curriculares de organismos supranacionais não podem aceitar-se como fechadas e inquestionáveis, sendo responsabilidade de cada Estado, de cada escola submetê-las a debates abertos e renovados; um segundo aspecto é a desconstrução que urge fazer do discurso de desconfiança que tem incidido nas instituições públicas de ensino, fazendo-se crer que elas não estão a cumprir o seu papel educativo e, por isso, devem ser acompanhadas ou substituídas na sua função por outras entidades; o terceiro aspecto é que cada Estado e cada escola garantam a sua independência face a agendas ideológicas que desviam a sua acção do que é legítimo em termos educativos; o quarto aspecto é a reposição do sentido de “pluralismo”, que se tem revestido de inúmeros mal-entendidos, levando a afastar certos conhecimentos fundamentais como forma de evitar conflitos ou conseguir posições cómodas; o quinto aspecto é a afirmação de que a educação que visa à perfectibilidade não pode dispensar os valores universais, que constituem o substrato da cidadania.

Estamos, portanto, perfeitamente conscientes de que, na contemporaneidade, se colocam múltiplas dificuldades tanto à conceptualização, como à estruturação como, também, ao desenvolvimento de um currículo escolar que seja consistente com os desígnios enunciados.

Temos esta afirmação por válida quer nos situemos no plano internacional, onde se estabelecem as grandes intenções educativas, quer nos situemos no plano nacional, onde se determina a educação escolar para os diversos níveis de ensino, quer nos situemos no plano local, onde tal educação é operacionalizada.

Entendemos, porém, que essas dificuldades têm de ser encaradas como reptos inadiáveis por todos aqueles que, nos sistemas educativos ou acima deles, são directamente responsáveis pela formação das novas gerações ou que, de alguma forma, se sentem implicados nela. Há, dispersos por vários países, professores, filósofos, sociólogos, antropólogos, pedagogos e outros a fazê-lo com saber e discernimento, criando um diálogo construtivo que, a breve trecho, há-de conduzir a consensos informados e razoáveis, capazes de superar as limitações de um modelo tecnicista que se tem imposto à escala global.

Como dissemos, um modelo de acentuado pendor económico-financeiro, ditado por agendas muito concertadas, mas que passam ocultas; um modelo apresentado como pronto e de sentido único, excluindo a inquirição e o debate; um modelo que, sedutoramente, promete a resolução dos mais diversos males do mundo, da sociedade e das pessoas. A sua linearidade enganadora conflitua, de imediato, com o facto de a educação não se poder compatibilizar com prescrições simplistas, mesmo que declaradas de modo absoluto.

Efectivamente, a educação, se a queremos encaminhada para o aperfeiçoamento – e sendo o aperfeiçoamento uma ideia ou, melhor, um ideal em permanente construção – revela-se um problema intrincado e contínuo, que não dá tréguas, requerendo a melhor boa vontade, o conhecimento mais verdadeiro e a atitude ética mais correcta. Realmente, como bem declarou, Kant (1803/2012) é no “problema da educação que assenta o grande segredo do aperfeiçoamento da humanidade [...]”. Daí, o maior e mais difícil problema que pode ser confiado ao homem”. Voltar a este problema, encarando-o desta maneira, constitui, pois, o grande desafio que temos pela frente.

Referências

AFONSO, Maria Rosa; OLIVEIRA, Lourdes. Os valores na sociedade contemporânea. Contributo para uma reflexão. **Brotéria**, v. 177, n. 6, p. 479-490, 2013.

ALVAREZ, Jose; PALMA, Andrés. Vigencia del pensamiento educativo de Andrés Manjón en la formación del carácter. **Participación educativa. Revista del Consejo escolar del Estado**, Madrid, v. 4, n. 56, p. 73-80, 2015.

ARENDRT, Hannah. A crise na educação. In: ARENDRT, H. **Entre o passado e o futuro**. Lisboa: Relógio D'Água, p. 183-206, 2006 (original 1957).

BAUDOUIN, Jean-Michel. La réflexion éthique contemporaine. **Education Permanente**, n. 121, p. 13-52, 1994.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmunt; DONSKIS, Leonidas. **Cegueira moral**. A perda da sensibilidade na modernidade líquida. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2016.

BERRET, Dan. How 'flipping' the classroom can improve the traditional lecture. **The Chronicle of Higher Education**, 2012. Disponível em: <https://people.ok.ubc.ca/cstother/How_Flipping_the_Classroom_Can_Improve_the_Traditional_Lecture.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2018.

BOAVIDA, João. Crise na Educação: por uma mudança como categoria educativa. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, ano XXV, n. 2, p. 205-212, 1991.

BOAVIDA, João. **Educação**: objectivo e subjectivo. Para uma teoria do itinerário educativo. Porto: Porto Editora, 1998.

BOAVIDA, João. El deber de educar como condición de libertad. In: IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A. (Ed.) **Educación, conocimiento y justicia**. Madrid: Dykindon, p. 129-144, 2009.

CAMPS, Victoria. **Educar para la ciudadanía**. Sevilla: Fundación ECOEM, 2007.

COMÊNIO, João Amós. **Didáctica magna. Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1976 (org. 1657).

DAMIÃO, Maria Helena. O futuro chegou cedo demais. Para uma análise do discurso sobre a mudança radical da escola. **Nova Ágora. Revista do Nova Ágora – Centro de Formação de Associação de Escolas**, n. 5, p. 23-27, 2016.

DOMINGO, Agustín. **Hábitos de ciudadanía activa. De la democracia escrita a la democracia vivida.** Madrid: Fundación E. Mounier, 2007.

EHRENBERG, Alain. **O culto da performance:** da aventura empreendedora à depressão nervosa. Aparecida: Ideias; Letras, 2010.

FESTAS, Isabel. A aprendizagem contextualizada: Análise dos seus fundamentos e práticas pedagógicas. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n.3, p.713-728, 2015.

FORMOSINHO, Maria; BOAVIDA, João; DAMIÃO, Maria Helena (eds.). **Educação:** perspetivas e desafios. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones.** Madrid. Alianza, 2000.

GARCÍA, Antonio Luis. **Las CCSS y su enseñanza práctica en Educación Primaria y Secundaria.** Granada: Nativola, 2013.

GERVILLA, Enrique. **Educación en valores: fundamentos teóricos.** Apuntes para uso privado del Máster en «Educación Social» de la Universidad de Granada. Curso 2014-2015, 2015.

GERVILLA, Enrique. **Valores para la convivencia.** Madrid. CCS, 2014.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço.** Petrópolis: Vozes, 2015.

JIMÉNEZ, Francisco J. Necesidad de la educación en los seres humanos. In: CASARES, P.; SORIANO, A. (Coords.). **Teoría de la educación.** Educación infantil. Madrid: Pirámide, 2014, p. 37-56.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes**, 1995 (org. 1785).

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia.** Lisboa: Edições 70, 2012 (org. 1803).

KEELEY, B. **Human capital. How what you know shapes your life.** Paris: OCDE Publications, 2007. Disponível em: <https://read.oecd-ilibrary.org/education/human-capital_9789264029095-en#page9>. Acesso em: 11 abr. 2018.

KONINCK, Thomas. **A nova ignorância e o problema da cultura.** Lisboa: Edições 70, 2003.

LIPOVETSKY, Gilles. **A era do vazio. Ensaio sobre o individualismo contemporâneo**. Lisboa: Relógio d'Água, 1988.

LIPOVETSKY, Gilles. **Da leveza. Para uma civilização do ligeiro**. Lisboa: Edições 70, 2016.

LYOTARD, Jean-François. **La condición postmoderna: informe sobre el saber**. Madrid: Cátedra, 1989.

MAIA, Carlos Fernandes. Sustentabilidade educativa: circunstância, ideal e singularidade. In FORMOSINHO, Maria; BOAVIDA, João; DAMIÃO, Maria Helena. **Educação, Perspetivas e Desafios** Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, p. 55-76, 2013.

NUSSBAUM, Martha. **Sem fins lucrativos**. Por que a democracia precisa das humanidades. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

OCDE. **Definition and selection of competencies**: theoretical and conceptual foundations. DeSeCo= Background paper, 2001. Disponível em: <<http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41529556.pdf>>. Acesso em: 11 abr. 2018.

OECD. **OECD Skills Outlook 2015: Youth, Skills and Employability**, Paris: OECD Publishing, 2015. Disponível em: <<https://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/1-skillsoutlook2015.pdf?documentId=0901e72b81d77c93>>. Acesso em: 11 abr. 2018.

OCDE. **The future of education and skills. Education 2030**. Progress Report of the OECD Learning Framework 2030. 6th Informal Working Group (IWG) meeting 23-25 October 2017, Paris, France. 2017a. Disponível em: <<https://www.ks.no/contentassets/cf39e76e58784f12ad14cf0cd71326c4/oecd-rapport-om-rammerverket-for-laring-2030.pdf>>. Acesso em: 11 abr. 2018.

OECD. **Future of work and skills** (paper presented at the 2nd Meeting of the G20 Employment Working Group 15-17 February 2017 Hamburg, Germany 2017. 2017b. Disponível em: <https://www.oecd.org/els/emp/wcms_556984.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2018.

OCDE. **Preparing our youth for an inclusive and sustainable world**. The OECD PISA global competence framework. 2018a Disponível em: <<https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>>. 2018a. Acesso em: 11 abr. 2018.

OCDE. **The future of education and skills. Education 2030. The future we want.** Paris, France. 2018b. Disponível em: <[https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)>. Acesso em: 11 abr. 2018.

SCHLEICHER, Andreas. Foreword. In: OCDE. **The future of education and skills. Education 2030. The future we want.** Paris, France, 2018, p.2. Disponível em: <[https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)>. Acesso em: 11 abr. 2018.

ORDINE, Nuccio. **A utilidade do inútil. Um manifesto.** Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

POPPER, Karl. **Em busca de um mundo melhor.** Lisboa: Fragmentos, 1992.

ROYO, Alberto. **La sociedad gaseosa.** Madrid: Plataforma Editorial, 2017.

SAVATER, Fernando. **O valor de educar.** Lisboa: Dom Quixote, 2006.

TADEU DA SILVA, Tomás. **Teorias do currículo: Uma introdução crítica.** Porto: Porto Editora, 2005.

TESICH, Steve. A government of lies. **The Nation**, jan. 1992. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/0BynDrdYrCLNtdmt0SFZFeGMtZUFsT1NmTGVTQmc1dEpmUC1z/view>>. Acesso em: 11 abr. 2018.

UNESCO. **Repensar a educação. Rumo a um bem comum mundial?** Brasília: UNESCO, 2016. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002446/244670POR.pdf>>. Acesso em: 11 abr. 2018.

UNESCO/International Bureau of Education. **Glossary of curriculum terminology.** Geneva: International Bureau of Education. 2013. Disponível em: <http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/IBE_GlossaryCurriculumTerminology2013_eng.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2018.

UNITED NATIONS. **The future we want. Outcome document of the United Nations Conference on Sustainable Development.** Rio de Janeiro. Brazil, 2012, p.20-22. Disponível em: <<https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/733FutureWeWant.pdf>>. Acesso em: 11 abr. 2018

YOUNG, Michael. Michael Young e o campo do currículo: da ênfase no “conhecimento dos poderosos” à defesa do “conhecimento poderoso”

Entrevista dada a C.V. Galian & P. B. Louzano). **Educación e Pesquisa**, v. 40, n. 4, p.1109-1124, 2014.

ZUBIRI, Javier. **Naturaleza, historia y dios**. Madrid. Editora Nacional, 1959.

Recebido em abril/ 2018

Aceito em maio /2018