

CURRÍCULO, EDUCAÇÃO ESCOLAR E DIVERSIDADE CULTURAL NA PÓS-MODERNIDADE

CURRICULUM, SCHOOL EDUCATION AND CULTURAL DIVERSITY IN POSTMODERNITY

Admário Luiz de Almeida¹
Universidade do Minho em Braga

RESUMO

O presente trabalho aborda a relação currículo, educação e diversidade cultural na pós-modernidade. Como pesquisa bibliográfica, objetiva analisar abordagens teóricas, tendo como pontos fundamentais duas vertentes: a primeira que evidencia as necessidades impostas à escola pelo mundo moderno, onde a burguesia traz novos valores e se dá a emancipação do homem como sujeito que imprime ao conhecimento um caráter de objetividade; a segunda salienta a perspectiva pós-modernista marcada por uma linguagem empresarial e de mercado, sob a égide do capitalismo e do processo de globalização. Este artigo mostra, ainda, que os seres humanos da pós-modernidade estão diante de transformações avassaladoras, onde a educação não é esquecida e nem é colocada à margem do processo. Finaliza com a disseminação da pandemia coronavírus e suas consequências, em particular, no Brasil. Destaca, também, que o currículo escolar deve estar atento a tudo, sendo a questão da diversidade cultural elemento essencial nesse debate, sob pena de não poder contribuir para o desenvolvimento de criaturas humanas comprometidas com seu tempo, nação e cultura.

Palavras-chave: Educação. Currículo. Diversidade cultural. Pós-modernidade. Coronavírus

ABSTRACT

This article addresses the relationship between curriculum, education, and cultural diversity in postmodernity. As bibliographic research, it aims to analyze two fundamental theoretical approaches. The first one points out the needs imposed on the school by the modern world, to which the bourgeoisie brings new values, and in which occurs the emancipation of the human being, seen as a subject who imprints to knowledge a character of objectivity. The second approach highlights the postmodernist perspective marked by a business and market language, under the auspices of capitalism and of the globalization process. Additionally, this article shows that human beings of postmodernity are facing a period of overwhelming transformations, in which education is neither forgotten nor left out of the process. It ends by analyzing the dissemination of the new coronavirus pandemic and its consequences, particularly in Brazil. It also emphasizes that the school curriculum must be attentive to everything, being the issue of cultural diversity an essential element in this debate. Otherwise, it will not be able to contribute to the development of human creatures committed to their time, nation, and culture.

Keywords: Education. Curriculum. Cultural diversity. Postmodernity. Coronavirus..

¹ Pós-doutor em Ciências da Educação pela Universidade do Minho em Braga (Portugal)
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2380480249759780Q> .E-mail: admarioluiz@mail.uft.edu.br

1. Introdução

Pensar em currículo ainda é, para alguns, arremeter-se, imediatamente, à transmissão de um saber determinado e fixo que a escola tradicional brasileira perpetuou como um elemento fundamental da atividade educativa. Nessa condição de produto acabado, o conhecimento e o próprio currículo assumem uma existência mítica e irrevogável, como um dogma de fé.

Aqui, se desvela e se desvenda um ponto fundamental: o poder. Quem estabelece ou impõe um currículo é exatamente quem tem o poder ou é seu representante, impregnando-o pela sua natureza, vontade e objetivos. Ao criá-lo, alguém tem clareza quanto ao perfil de ser humano que deseja esculpir, tendo em vista um determinado tipo de sociedade.

Ao lado das questões postas acima, hoje se manifesta outra, de certa forma complicadora, na estrutura da velha concepção de escola e da própria educação: a multiculturalidade. Não que esse aspecto do mundo contemporâneo seja novidade. Porém, até porque, ontem se impunha determinadas verdades pretensamente absolutas, hoje se defende o respeito às mais diversas culturas, como resistência a uma tendência inevitável da pós-modernidade: a globalização, cujo arcabouço ideológico vem acompanhado de um projeto de educação que visa a formação de criaturas humanas abertas para o universal, sem amarras nacionais, regionais ou comunitárias. Tem-se a impressão de que os defensores do neoliberalismo pretendem que as criaturas humanas abdicuem da construção de sua história num determinado espaço geográfico e o façam atemporal e virtualmente.

Por outro lado, homens e mulheres não são donos, mas partes da natureza e constroem-se, construindo sua história, suas identidades num espaço e num tempo, o que significa dizer que não são sujeitos soltos ou desenraizados de determinado contexto social. Daí, ser fundamental, no que concerne à educação, buscarem sempre a interação sociedade/escola e, no cotidiano, possam construir uma consciência existencial concreta, tomando posse dos conhecimentos, em torno dos fenômenos que os cercam.

Assim, o presente artigo aborda a relação currículo, educação e diversidade cultural na pós-modernidade e foi realizado a partir de pesquisa bibliográfica, objetiva analisar abordagens teóricas, tendo como pontos fundamentais duas vertentes. A primeira evidencia as necessidades impostas à escola pelo mundo moderno, onde a burguesia traz novos valores, tais como o trabalho e o individualismo a segunda salienta a perspectiva pós-modernista marcada por uma linguagem empresarial e de mercado. A seguir, discutiremos essas abordagens teóricas mais detalhadamente.

2. Abordagens teóricas: refletindo sobre o currículo

Um primeiro item a ser discutido nessa agenda é, necessariamente, a teoria do currículo. Distinguindo-se da teoria da educação, a teoria do currículo representa, reflete ou espelha o real, portanto, é uma imagem, um signo da realidade. Interpretar essa realidade e, conseqüentemente, determinar o currículo, selecionando conteúdos e, ideologicamente, estabelecendo uma visão específica de mundo, é o “x” do problema.

Inicialmente, essa ideia de currículo surgiu nos Estados Unidos, nos anos de 1920, momento marcado pela industrialização e avanços dos Estados Unidos sobre a economia mundial, diante de uma Europa destruída pela Primeira Guerra Mundial. Opção preferida pelas correntes migratórias, o mundo americano expandia e massificava o processo educacional. Pontificava, naquele instante, a educação nova e pragmática proposta por John Dewey, para quem a escola não preparava para vida, mas era a própria vida.

No final da Primeira Guerra Mundial, ao estudar a questão do currículo, o americano Franklin Bobbitt, mostrou que o currículo se caracterizava por uma especificação precisa de objetivos. Como processo de racionalização de resultados educacionais mensuráveis, cuidadosa e rigorosamente aplicados, o currículo tinha como modelo institucional, “tayloristicamente”, uma fábrica, símbolo de crescimento do mundo americano.

Por outro lado, do ponto de vista ideológico, os neomarxistas questionavam a “eurocentricidade” do currículo. Por que não dar ênfase, por exemplo, ao estudo das culturas nativas, no caso das américas? Por essa ótica, Michael Appel, apropriando-se da abordagem marxista, relacionou o currículo ao mundo cultural. No seu entender, a seleção do conhecimento a ser transmitido está relacionada ao poder de quem o escolhe. Sobre isso, Appel (1997, p.62), ao relatar uma experiência na cidade de Milwaukee, mostra que a mesma

tem testemunhado um aumento de tensões sociais, queixas de que suas escolas não estão articuladas às culturas e aspirações das pessoas de cor e um processo de avaliação e currículo burocratizados que, segundo alguns, servem para exacerbar o problema. O reconhecimento de que mudanças no currículo e na pedagogia precisam estar acompanhadas de alterações nas relações de poder na escola, nas relações entre a administração central do sistema e os professores, entre as escolas e a comunidade local, um grupo de professores/as, acadêmicos/as e membros da comunidade começaram a contestar pressupostos e procedimentos tidos como inquestionáveis.

Não há dúvidas, portanto, de que o currículo está estreitamente ligado àqueles que concentram em suas mãos as decisões. No entendimento de Santomé (1995, p. 13), “as instituições educativas mantêm sempre uma estreita relação com outras esferas da sociedade”.

E ao identificar o ideológico como um componente fundamental do currículo, Santomé (1995, p. 23), nos lembra, também, de que “grupos que detêm o poder institucional, com o fim de assegurar a sua consolidação, elaboram continuamente um manto correlativo de legitimações, estendendo sobre ele uma camada protetora de interpretações tanto cognitivas como normativas”. Ao abordar especificamente esse aspecto, Santomé (ibidem) diz que isso “não significa que as classes e grupos sociais não dominantes sejam totalmente manipulados, sem possibilidade de gerar uma contra hegemonia”. Citando Gramsci, mostra, ainda, que as forças que concentram o poder de decisão, na tentativa de legitimarem seu domínio, podem ser contidas e até rejeitadas, ao longo do processo histórico.

No dinamismo que caracteriza as sociedades contemporâneas, os movimentos sociais se agigantam, tal esses instrumentos de contenção e rejeição às ideologias hegemônicas. A história da educação brasileira, por exemplo, registra movimentos sociais que se empenharam na luta pela expansão do ensino, pela abertura da escola às classes populares ou, ainda, pelo estabelecimento de métodos educacionais que mudassem a face pedagógica da escola, apesar da força e resistência da tradição jesuítica.

Neste sentido, Sacristán (2000, p. 91) chama a atenção para o fato de que “a prática de ensino não é [...] um produto de decisões dos professores, mas campo dinâmico, flexível e vulnerável à pressão”. Ao entender a questão por esta ótica, ele também constata que o trabalho educativo *exige* “atuações em níveis diversos, não o didático, mas sim o político, o administrativo e o jurídico, para lhe impor rumos distintos”. Sacristán (2000, p. 299) acrescenta que “partindo de um currículo, sempre interpretável e moldável, o professor deve se perguntar a melhor forma de organizar o conteúdo do mesmo”.

No caso específico do Brasil, o parecer ao projeto da reforma educacional de Rodolfo Dantas, em 1883, Rui Barbosa (1946, p. 33) já alertava para um fator bastante significativo na atividade docente, ao afirmar que “reforma dos métodos e reforma do mestre: eis, numa expressão completa, a reforma escolar inteira; eis o progresso todo e, ao mesmo tempo, toda a dificuldade contra a mais endurecida de todas as rotinas - a rotina pedagógica”.

Partindo, portanto, de todo esse arsenal teórico, evidencia-se que educação de qualidade e, conseqüentemente, um currículo condizente com a diversidade multicultural e multifacetada como a sociedade brasileira, só serão possíveis se antes for encarada com seriedade a qualificação do professor, sua ambiência cultural e respeito às suas experiências e trajetórias. E essa qualificação integral deve estar umbilicalmente ligada à necessidade desse profissional,

conscientemente, comprometer-se com a evolução do “existenciar” do educando, para usar uma palavra cunhada por Paulo Freire. Sobre isso, Freire (1992, p. 11) nos convida a refletir sobre o fato de que

uma das tarefas do educador ou educadora progressista, através da análise política, séria e correta, é desvelar as possibilidades, não importam os obstáculos, para a esperança, sem a qual pouco podemos fazer porque dificilmente lutamos e quando lutamos, enquanto desesperançados ou desesperados, a nossa é uma luta suicida, é um corpo-a-corpo puramente vingativo.

Sem isso, não teremos nenhuma mudança substancial no processo educacional e, muito menos, na formulação de currículos que se aproximem da vivência, das necessidades reais da nação e do comprometimento do educando com sua realidade, sobretudo na sua formação inicial. E aqui, entra em cena a análise permanente do livro didático e da necessidade de complementá-lo, através de pesquisas e ações pedagógicas que possibilitem a imersão da criança ou do jovem no seu próprio universo.

Nesse sentido, não podemos desprezar a história oral como proposta metodológica, bem como a memória, muitas vezes silenciada, como fonte de conhecimento. Segundo Le Goff (2003, p. 419), “a memória, como propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas”. Nessa mesma perspectiva, juntam-se, à história de vida das pessoas e à função social que elas têm, a consulta aos jornais como testemunhos vivos e oculares que permitem uma investigação, a qual credencie as pessoas a refletirem sobre a trajetória histórica das comunidades ou nações, numa interação entre passado e presente. A propósito, registre-se, aqui, o pensamento de Rabêlo (2016, p. 25):

peças simples e com histórias de vida significativas têm muito a compartilhar com suas vivências e geram conhecimentos no meio de sua comunidade. [...] são pessoas que têm muito a contribuir com experiências de vida através de seus relatos, até porque, quando se fala de memória, fala-se de rastro.

Jamais podemos perder de vista a dinamicidade do andamento da humanidade e das circunstâncias históricas novas e desafiadoras, por conseguinte, e principalmente por isso, não é mais possível admitir currículos estáticos, incapazes de levarem em consideração a diversidade cultural. Sobre esse item, Candau (2002, p. 74) se manifesta, refletindo que “os processos de hibridização cultural sejam cada vez mais intensos”. Porém, ressalta a mesma Candau, “o encontro entre culturas não implica necessariamente em exclusão, uma vez que, no

processo de hibridização cultural, diferentes misturas culturais se interpenetram”. E essa interpenetração se constitui num amálgama gerador de riquezas, tal qual, no caso da sociedade brasileira, a construção de sua própria história.

2.1 - Educação, currículo e modernidade

Ao entrar na modernidade, o homem europeu passou a questionar os valores medievais. Substituindo a fé pela razão, a modernidade distanciou a nova construção do conhecimento, através da própria razão e do empirismo, dos referenciais míticos patenteados pelo medievo. Dentro desse contexto, a burguesia trouxe novos valores, tais como o trabalho e o individualismo. Verifica-se, assim, um passo no processo de emancipação da criatura humana, como sujeito que empresta ao conhecimento um caráter de objetividade. Uma construção ideológica nova estava em marcha, revolucionando o destino da humanidade, na sua trajetória histórica.

Segundo Kumar (1996, p. 473), modernidade “é um ‘conceito de contraste’. Extrai seu significado tanto do que nega como do que afirma”. Partindo desse entendimento, esse pesquisador justifica: “daí a palavra poder aparecer em diferentes épocas com significados amplamente diversos, dependendo do que está sendo negado e, em contraste, do que está sendo afirmado”. Ao complementar seu argumento, Kumar, ainda afirma: “é verdade que a modernidade sente que o passado não tem lições para ela; seu impulso é constantemente em direção ao futuro”.

Considerando todo o processo que marcou sua trajetória histórica, a burguesia trouxe com a modernidade uma dinâmica original para o mercado, a qual foi acompanhada, também, de novas exigências no campo do ensino. O modelo humanístico que caracterizou a formação do homem burguês foi associado a um tipo de conhecimento e de uma formulação pedagógica de acordo com seus interesses, portanto, de uma escola e de um currículo diferenciados.

E nessa perspectiva, Winch e Gingell (2007, p. 180) nos lembram que “a era moderna foi marcada por um compreensível desejo de análise racional ou base lógica” e, a partir daí, “[...] a crença de que a economia e a ciência precisavam se libertar da interferência religiosa”.

A burguesia, não por acaso, determinou seus valores e impôs sua hegemonia ideológica. E nesse sentido, Kumar (1996, p. 473/4) nos lembra de que a modernidade e, com ela, a moderna sociedade industrial,

recebeu uma análise abrangente dos principais teóricos sociais do século XIX: Hegel, Marx, Tocquerville, Weber, Simmel e Durkheim. Suas análises permanecem

relevantes em muitos aspectos para as sociedades dos dias atuais – Marx incluído, apesar do fracasso do socialismo de estado em várias partes do mundo. Mas o crescimento de vários aspectos em nosso tempo – a globalização da economia, o declínio do estado-nação, as grandes migrações populacionais – levaram alguns pensadores a postular o fim da modernidade tal como esta sempre foi em geral compreendida.

Historicamente, esses novos ideais se constituíram na base do advento e ascensão da burguesia, as quais consolidariam suas lutas contra a nobreza feudal. Para Santomé (1995, p. 21),

em todas as sociedades, as classes sociais e/ou grupos que detêm o poder procuram impor e legitimar o seu domínio, (...) nos diferentes cenários em que se desenvolve a atividade humana, contando para isto com a ajuda imprescindível do Estado. Um desses cenários é a instituição escolar, instituição essa que Louis Althusser denominou de Aparelho Ideológico do Estado, afirmando que ‘desempenha, em todos os seus aspectos, a função dominante’² de entre os restantes aparelhos ideológicos de Estado (o religioso, o familiar, o jurídico, o político, o sindical, o da informação e o cultural).

Ao analisar os problemas originados a partir da dominação ideológica acima exposta, Apple (1997, p. 41) complementa seu pensamento, lembrando que “um dos principais objetivos de restauração da direita é lutar não apenas em uma, mas em diferentes arenas”. Indo mais além, mostra “que a dominação econômica precisa estar acoplada à liderança política, moral e intelectual”. E foi exatamente isso que a burguesia arquitetou no processo histórico de construção da modernidade.

2.2 - Educação, currículo e pós-modernidade

Se na modernidade, a ciência é a grande fonte explicativa de tudo, o universo pós-moderno valoriza outros sujeitos e outros conhecimentos, fora do âmbito de abrangência do mundo científico. Para Winch e Gingell (2007, p. 180/81)

a era pós-moderna é caracterizada por três características que a distinguem da era moderna: o fracasso do projeto iluminista, o crescimento da diversidade étnica intracomunal e o ritmo cada vez mais e mais frenético das mudanças sociais, econômicas, tecnológicas. [Assim é que] o fluxo rápido e constante de mudanças, parece ser um traço inequivocamente característicos dos tempos contemporâneos.

Como tal, a pós-modernidade é, ainda, pós-crítica e multicultural. Em consequência, a escola assume outra faceta e o currículo, forçosamente, passa a lidar com as diferenças, base incontestável da diversidade. Entretanto,

² Grifo no texto original.

a diferença não pode ser concebida fora dos processos lingüísticos de significação. A diferença não é uma característica natural: ela é discursivamente produzida, todavia, na medida em que é uma relação social, o processo de significação que produz a ‘diferença’³ se dá em conexão com relações de poder (TADEU DA SILVA, 2002, p. 87).

Assim, a educação toma um caminho, diverso daquele que a modernidade havia traçado. A escola, por exemplo, não é um direito inerente às criaturas humanas, mas um serviço oferecido a elas, e, como serviço, estará atrelada às exigências do mercado. Uma revolução no conceito de educação. A linguagem é empresarial, de mercado. Se antes tínhamos um currículo fechado, desligado das reais necessidades e da própria vida do aluno, atrelado à tradição clássica da cultura humanística, agora, o veremos materializado num formato transitório e descartável, à mercê do curso das águas do mercado. A escola corre o risco de converter-se em centro de treinamento e o educando em fazedor de coisas, sem necessariamente ser um pensador das coisas.

O que temos na pós-modernidade é a expansão do capitalismo⁴, sob uma nova vestimenta. Nessa onipresente formulação, os países hegemônicos, buscam consolidar sua hegemonia sobre os periféricos. Para fazer manifestar tal “liderança”, os norte-americanos, por exemplo, usaram instituições financeiras internacionais, entre elas o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, as quais agem como instrumentos decisivos na imposição de idéias e rumos a seguir pelas nações periféricas, na construção de políticas públicas, entre elas as de natureza educacionais.

A essa perspectiva política se aduzem outros elementos: a incerteza e a dúvida são marcas da pós-modernidade e da revolução tecnológica provocada por ela. Apesar disto, constata-se algumas certezas, entre elas a política neoliberal, que no dizer de Bourdieu (1998, p. 7), é uma utopia que “tende a se encarnar na realidade de uma espécie de máquina infernal,

³ Grifo no texto original.

⁴ A consequência dessa expansão do capitalismo foi o processo de globalização. Mas, aqui há um problema grave. Essa globalização se deu a nível de capital. Ele passou a ser o deus principal isolado do sistema, a serviço dos bancos. O capital pelo capital, portanto um capitalismo egoísta, onde os interesses coletivos não eram levados em consideração. Esqueceu-se, por exemplo, daqueles que produzem a riqueza, os trabalhadores. Veja-se um outro exemplo: o Brasil, ainda na segunda década do século XXI, começou a projetar reformas nos campos do trabalho e da previdência. Só que essas reformas foram na contramão dos interesses trabalhistas e dos ideais da social democracia. Subtraiu-se as conquistas dos trabalhadores e restringiu-se, também, os direitos previdenciários. O ganho de capital passou a ser o grande objeto de interesse da política econômica, a ponto do Ministro da Economia do Brasil, Paulo Guedes dizer, numa reunião ministerial (22 de abril de 2020), que investir em pequena empresa era perda de tempo e prejuízo certo. Se o governo almejasse sucesso, êxitos políticos e econômicos, tinha que, necessariamente, investir nas grandes empresas.

cuja implacabilidade se impõe aos próprios dominantes”. Esse mesmo neoliberalismo, segundo Laurell (1995, p. 166), “promove com suas políticas uma acelerada redistribuição regressiva da riqueza”, provocando, também, “um processo maciço de empobrecimento e uma crescente polarização da sociedade entre ricos e pobres”.

Confirma-se, portanto, que todo esse jogo, como foi dito, tem sua repercussão no processo educativo dos povos, sobretudo nas nações que estão fora do eixo hegemônico. Zavala (2003, p. s/n), ao analisar o fenômeno provocado pelo neoliberalismo, ao colocar, inclusive, a educação como item negociável da Organização Mundial do Comércio (OMC), diz que

a preocupação baseia-se no fato do ensino ser considerado um serviço no contexto dos compromissos internacionais de comércio, ao lado de agricultura, finanças, transporte e comunicação.[...] Entre os principais perigos gerados pela educação se encontrar dentro da política de liberação progressiva do comércio, adotada pelo órgão, está a abertura das instituições de ensino ao capital especulativo estrangeiro. [...] Pessimista, Celso Grisi, professor da Fundação Getúlio Vargas, destacou que a entrada do interesse internacional na educação brasileira criará uma desnacionalização das instituições, somada ao detrimento dos pequenos e médios investidores e ao agravamento do abismo social e regional entre Estados e municípios - que tenham mais ou menos mercado consumidor.

É relevante anotar que estes investimentos não são do interesse somente de capitais oriundos dos países hegemônicos, mas também de capitais e interesses de investidores ou instituições radicadas nos países periféricos.

Este processo de globalização e de implantação de políticas neoliberais representa a vitória apoteótica da burguesia. Santos (1996, p. 15) analisa este fenômeno:

à medida que se foi construindo a vitória da burguesia, o espaço do presente como repetição foi-se ampliando. Hoje a burguesia sente que a sua vitória histórica está consumada e ao vencedor consumado não interessa senão a repetição do presente. Daí a teoria do fim da história. (...) A verdade é que a repetição do presente é a repetição da fome e da miséria para uma parte cada vez mais importante da população mundial, é a repetição de novos fascismos transnacionais públicos e privados, que sob a capa de uma democracia sem condições democráticas, estão a criar um **apartheid**⁵ global, é, finalmente, a repetição do agravamento dos desequilíbrios ecológicos, da destruição maciça da biodiversidade, da degradação de recursos que até agora garantiram a qualidade de vida na Terra.

Nesse sentido, Goergen (2001, p. 21), ao estudar a questão, afirma: “o que importa não é o conhecimento em si, mas o conhecimento com seu atributo tornado essencial: sua utilidade. O pensamento transforma-se num processo matemático que resulta no técnico que, por sua vez, coisifica o sujeito e suprime a consciência.”

⁵ Grifo no texto original.

Assim, um currículo que exclua as lutas que os seres humanos tiveram que enfrentar na conquista de direitos, olvida ou nega a história de um povo, formando seres humanos não cidadãos e passivos diante dos interesses excludentes das nações monopolistas. A mesma proposta de sociedade neoliberal, que chama a atenção para o multiculturalismo, centrado no universal e na globalização, é a mesma que objetiva o esquecimento das histórias nacionais, suas circunstâncias e tradições. Em outras palavras, aquele que propaga a inclusão no universal é o mesmo que promove o “desenraizamento” sistemático das circunstâncias que habilitam uma gente a viver, segundo suas regras, costumes e tradições. O povo, a rigor, perde sua alma. E aqui, Santos (2020, p. s/n), chama a atenção para uma questão que ele destaca como fundamental para as criaturas humanas:

só com uma nova articulação entre os processos políticos e os processos civilizatórios será possível começar a pensar numa sociedade em que humanidade assuma uma posição mais humilde no planeta que habita. Uma humanidade que se habitue a duas ideias básicas: há muito mais vida no planeta do que a vida humana, já que esta representa apenas 0,01% da vida existente no planeta; a defesa da vida do planeta no seu conjunto é a condição para a continuação da vida da humanidade. De outro modo, se a vida humana continuar a pôr em causa e a destruir todas as outras vidas de que é feito o planeta Terra, é de esperar que essas outras vidas se defendam da agressão causada pela vida humana e o façam por formas cada vez mais letais. Nesse caso, o futuro desta quarentena será um curto intervalo antes das quarentenas futuras.

Ao nortear sua vida, por estes caminhos, a escola jamais exercerá seu papel social, e nem, como instituição a serviço de um determinado povo, oferecerá resistência às interferências do pensamento neoliberal, cujo objetivo é colocar a educação de joelhos, diante do mercado, transformando-a em oficina medieval, sob o comando de um mestre corporativista, formador de mão-de-obra com prazo limitado de validade, num mundo de horizontes a perder de vista, caracterizado por mudanças dinâmicas e pela busca insaciável de conhecimentos.

Sem dúvida, as criaturas humanas da pós-modernidade estão diante de transformações, às vezes, imperceptíveis, mas avassaladoras, as quais, às vezes, não dispensam tempo para qualquer reflexão ou interferência de grupos humanos não alinhados a elas. Essas transformações não só são velozes, como aterradoras, cuja força e intensidade assustam, causam medos e inquietações quanto ao futuro da natureza, das nações, dos povos e da própria humanidade. Esse é o caso, entre outros, do Coronavírus ou do Covid-19, uma pandemia que, como um “tsunami”, abalou o planeta no alvorecer de 2020, qual uma erupção vulcânica universal. De forma catastrófica, ela contaminou e ceifou vida de milhares de criaturas, além

de pôr sob suspeição a estrutura de poder no mundo e do próprio capitalismo pós-moderno. É o caso do Brasil, país considerado emergente, onde questões políticas e econômicas, ao lado de apelos de caráter religioso, emergiram como prioritárias, em detrimento do equilíbrio da nação, do ecossistema e da vida das pessoas.

Do ponto de vista econômico, por exemplo, esses ideais pós-modernos, que supervalorizam a economia, em prejuízo da vida, voltaram à tona e possibilitaram algumas mudanças políticas cruciais para a condução político/ideológica do país. Reformas estruturais determinantes na vida dos brasileiros foram feitas, tais como a da previdência e trabalhista, gerando insegurança e abandono de valores humanistas que orientaram, ao longo do tempo, a vida da nação e principalmente dos aposentados e idosos. E o Brasil, que havia construído um Sistema Único de Saúde (SUS), passou a ver, com mais intensidade no final do século XX, esse patrimônio correr o risco de ser privatizado, tal qual outras nações latino-americanas o fizeram, por imposição dos ideais capitalistas pós-modernos.

Dentro de toda essa engenharia montada, a serviço da expansão do capitalismo pós-modernidade e globalizante, eis que surge o Coronavírus ou Covid-19. Tal qual a crise econômica norte americana⁶ que, entre 2007 e 2008, feriu o mundo, causando muitos estragos, esta pandemia barrou expectativas de privatizações e os alicerces pós-modernos foram sacudidos ou ficaram suspensos (até quando?).

Nesse sentido, e em função de tudo isso, é fundamental entendermos que o currículo deve, mais do que nunca, atentar para a desconstrução de modelos culturais que objetivam “desexistencializar” as raízes comunitárias de grupos humanos, por considerá-las obsoletas e incompatíveis com os novos tempos. Se não houver essa vigilância, a escola corre o risco de não contribuir para a formação de pessoas ideologicamente comprometidas com a sua cultura. Desse modo, “é recorrente nos compêndios que apresentam a ideia de uma história da

⁶ Entre 2007–2008, a história econômica registrou uma [crise financeira](#) precipitada pela falência do banco de investimento norte americano [Lehman Brothers](#), fundado em [1850](#). Internacionalmente, outras grandes [instituições financeiras](#) sofreram as consequências dessa crise, também, denominada de "[crise dos subprimes](#)". Tentando evitar um colapso maior, o governo dos Estados Unidos REESTATIZOU as agências de [crédito](#) imobiliário [Fannie Mae](#) e [Freddie Mac](#), que haviam sido privatizadas em [1968](#), nas quais foram injetados US\$ 200 bilhões. Essas agências foram sendo controladas pelo Estado, por tempo indeterminado. Países como [Alemanha](#), [França](#), [Áustria](#), [Países Baixos](#) e [Itália](#), entre outros, também sofreram as consequências dessa crise norte-americana. No caso do Brasil, segundo a Agência Brasil, “para tentar manter a economia aquecida em meio à crise que tomou proporções mundiais, o governo brasileiro adotou uma série de medidas, como redução de impostos para estimular o consumo, congelou preços do petróleo, subsidiou as tarifas de energia elétrica e ampliou as desonerações” (<https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2018-09/crise-de-2008-resultou-em-desindustrializacao-e-crise-fiscal-no-brasil>).

civilização ocidental o equívoco no tratamento do referencial que diz respeito ao continente africano e às suas gentes” (Hernandez, 2005, p. 17), em função das circunstâncias históricas europeias, nos séculos XVI e seguintes.

Desse modo, o confronto, entre a escola vista por alguns como retrógrada e os tempos ditos pós-modernos, é inevitável. E dos novos tempos, os períodos de crise, como esse que foi gerado pela pandemia do Covid-19, que nos questionou sobre os caminhos que havíamos escolhido como pilares fundamentais para a construção da história do mundo ocidental e, por conseguinte, de nossas vidas. Um deles foi a estrutura escolar e sua relação com as pessoas, mais precisamente, com aquelas a quem está diretamente ligada, os alunos.

No início do governo de Jair Bolsonaro (2019/2022), por exemplo, a Ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, Damaris Regina Alves, uma pastora evangélica da Assembleia de Deus e ligada ao neopentecostalismo, braço religiosos dos ideais pós-modernos no Brasil, propôs que os pais tivessem a liberdade de escolher a forma de educar seus filhos. Assim, poderiam optar por um ensino domiciliar, cujos professores poderiam ser eles mesmos, preceptores contratados ou mentores que estivessem em sintonia com os ideais, sobretudo religiosos, da família. Outra proposta, encampada pelo mesmo grupo eleito para dirigir o Brasil, foi a chamada “Escola sem Partido”. Anterior às duas citadas acima, a Rede Globo de Televisão patrocinou um projeto denominado “Amigos da Escola”, onde as pessoas eram estimuladas ao voluntariado, como trabalhadores da educação, inclusive para o exercício do magistério.

Seriam essas propostas apêndices ou complementos, a serviço dos ideais pós-modernos, expressos em “Sociedade sem Escola”, livro publicado em 1971, por Ivan Illich? Esse pensador, no seu radicalismo, considerava privilegiado aquele que conseguia se livrar da obrigatoriedade escolar. Diga-se: Ivan Illich sugeriu tal experiência, muito antes do aparecimento da internet.

Mas, voltando à crise das políticas pós-modernas, que ainda pouco nos referíamos, todas as atividades humanas foram travadas, de alguma forma, com o advento, num piscar de olhos, das circunstâncias criadas pela pandemia do Covid-19. A escola não seria exceção, mesmo porque, ela é plena de humanos e é lá que nasce o trabalho de parto das ideias. Se há ideias, há humanos. Se há humanos, há natureza. Se há natureza e humanos, necessariamente, deve haver uma relação plena entre ambos. Caso contrário, como nos ensina um adágio popular, “a vaca vai pro brejo”.

Aqui, entra em cena a figura do Covid-19. Instalou-se, a partir daí, o medo natural das consequências que poderiam advir dessa pandemia, entre elas, as de natureza econômica e

política. Duas merecem destaques: a supervalorização dos interesses econômicos do capitalismo pós-moderno e a ressurreição da Guerra Fria, símbolo do pós-Segunda Guerra Mundial. Nesse último caso, o oponente satânico, ideal para os interesses dos Estados Unidos, era a China, acusada pelo presidente americano, Donald Trump, candidato a reeleição, de criar, em laboratório, o Coronavírus.

Em se tratando da vinculação entre o Covid-19 e a escola, no mundo inteiro, as aulas foram suspensas. Ao ser tomada de assalto e em função da falta de informações sobre esse vírus, dimensionou-se de forma equivocada a forma de expansão, contaminação, sequelas e prejuízos posteriores, que a pandemia poderia provocar no próprio organismo humano.

Nesse contexto, a escola jamais poderia estar fora dessas preocupações. Crianças e jovens corriam sérios riscos se voltassem repentinamente às salas de aula. Mas, também, não poderiam continuar fora dela. Portugal, por exemplo, optou por uma saída dupla: crianças e jovens do 1º ao 10º ano teriam aulas a distância, utilizando recursos tecnológicos e virtuais, já disponíveis no mercado, dos quais as escolas se apropriaram, sobretudo as privadas. As públicas estatais seguiram o mesmo caminho: teriam aulas por um dos canais da Rádio e Televisão de Portugal, RTP, entre outros recursos. Dentro dessa proposta, só os alunos do 11º e 12º anos, candidatos ao ingresso nas universidades, teriam aulas presenciais, obedecendo a orientações específicas, tais como horário diversificado, redução do número de alunos por turma etc.

O Brasil, também, recorreu às aulas a distância. E aqui, residia um problema. Os professores, e nem os alunos do ensino regular, não estavam, na sua maior parte, preparados para isso, embora pudéssemos constatar várias experiências de educação a distância, inclusive nos cursos superiores. Por outro lado, muitos candidatos à docência, durante sua formação pedagógica, tiveram em seus currículos uma disciplina denominada Educação a Distância⁷.

⁷ Uma coisa é educação a distância como metodologia, outra é unir o útil ao agradável e aproveitar a oportunidade para transformar educação a distância em política definitiva para o ensino ou projeto a ser implantado no Brasil na condição de regra geral a seguir. Como disse o Ministro do Meio Ambiente, Ricardo Salles, numa reunião ministerial, em 22 abril de 2020: aprovar tudo que o governo queira e, utilizando suas palavras, “aproveitar a porteira aberta, para passar toda a boiada”. Convém salientar que, desde o início do governo de Jair Bolsonaro (2019/1022), o ensino brasileiro tem sido ostensivamente criticado e, no caso da universidade, humilhado e vilipendiado. A caminho da privatização, objetivo maior, o Governo Federal enviou ao Congresso Nacional, a Medida Provisória nº 979, de 9 de junho de 2020, que permite ao Ministro da Educação, Abraham Weintraub, escolher o reitor e vice-reitor pro tempore para universidades federais e institutos federais, impedindo, assim, que os mesmos continuassem a ser eleitos pelos membros das próprias instituições, via voto direto. Essa MP foi considerada anticonstitucional pelo senador Davi Alcolumbre, presidente do Senado e do Congresso Nacional. Devolvida à Presidência da República no dia 12 de junho de 2020, a MP 979 foi revogada pelo Presidente Jair Bolsonaro.

E onde está o problema? Na cultura brasileira, e na pedagógica inclusive. No geral, a escola brasileira ensina coisas que não se pratica, não se pensa em praticar ou não se é estimulado a praticar: aprendemos ciências biológicas e desconhecemos o nosso organismo; aprendemos gramática, mas não usamos porque “isso não tem nada a ver”; estudamos história, mas continuamos emitindo opiniões baseadas nos interesses ideológicos de quem esteja no exercício do poder; aprendemos física, mas desconhecemos nossa relação com a natureza, aliás nem frequentamos os laboratório e perdemos, boa parte do tempo, calculando a velocidade de uma bala de canhão ou velocidade de carros de Fórmula 1; estudamos química, mas temos dificuldades em entender a eficácia dos remédios genéricos, em relação aos “de marca”; estudamos matemática, mas desconhecemos a relação disso com o nosso dia a dia...

No geral, na formação docente, disciplinas como didática, metodologia e correlatas são bichos “dinossáuricos” ou futuristas e mitológicos. Em determinados departamentos ou cursos (qualquer nomenclatura que tenha), tudo é encarado como alegoria carnavalesca e os alunos são estimulados a não estudarem aquilo, pelos próprios professores da área específica.

Só que nesses tempos pós-modernos, o Covid-19 nos colocou contra a parede e veio nos dizer que “na natureza, tudo se transforma”, mesmo. Que muita coisa se perdeu por falta de diálogo. Que o Estado não é um figurante na sua relação com o mercado. Que o mercado não é o soberano absoluto e que, portanto, ele não se sustenta “ad aeternum”, sem a presença do Estado. Que o trabalhador é uma peça fundamental no sistema produtivo, porque se ele não trabalha, não haverá produção, o capitalismo não atinge os princípios perseguidos pelo pós-modernismo, o país não exporta, o empresário não enriquece etc.

E apesar da nossa resistência, fomos obrigados a entender que se pode viver sem atender aos apelos consumistas do capitalismo. Que na vida cotidiana, inimaginável sem petróleo, agora, os postos de gasolina se sentem abandonados, com o sumiço do consumidor, apesar da cotação estar abaixo dos preços praticados antes da pandemia. Que o país precisa de um projeto que contemple e fortaleça o sistema nacional de saúde, sobretudo porque, uma calamidade ou pandemia nem sempre pode ser prevista e, se prevista, nem sempre a sociedade está preparada para enfrentá-la e, se estiver, quase sempre não acredita na possibilidade de ser atingida. Só o sistema privatizado de saúde não poderá atender às necessidades nacionais, principalmente porque está restrito ao atendimento de um determinado grupo social, político e econômico (vide o caso dos Estados Unidos, a maior potência do mundo ocidental, pós-moderno). Embora, no processo de privatização os defensores do estado mínimo pós-moderno tenham cantado e

decantado as vantagens celestiais do novo modelo capitalista, diante de dificuldades extremas, os planos de saúde costumam desviar associados para o atendimento médico estatal.

Assim, vivendo num mundo que preza os contos de fada da pós-modernidade, justificamos nosso desapego a valores humanísticos conquistados na modernidade, alegando que fomos tomados de surpresa pelo Covid-19, embora tenhamos tido mil avisos, inclusive de cientistas.

Nesses tempos pós-modernos, curiosamente, a ciência é posta de lado e os investimentos no setor rareiam. A classe média passou a distinguir valores e “deuses” neopentecostais que, em seus templos, recepcionam milhares de pessoas em busca da cura, sanitária ou financeira, urgente e rápida, a exemplo das aspirações pós-modernas. No Brasil, por exemplo, os investimentos em ciência, tecnologia, educação e saúde foram congelados por 20 anos, no Governo de Michel Temer, com aprovação do Congresso Nacional da Proposta de Emenda Constitucional, PEC 241, em dezembro de 2016.⁸

Com a Covid-19, muitos de nós, que não gostávamos de nossas casas (as razões eram muitas), não parávamos nelas nem para fazer nossa alimentação, porque não havia tempo a perder, agora, o Estado Mínimo pós-moderno passou a aconselhar, obrigar, intimidar os cidadãos a ficarem em suas casas. E aqui, um confronto entre os valores que já tínhamos colocado na lata de lixo e aqueles que a pós-modernidade nos fez acreditar como verdadeiros. Que coisa esquisita! O capitalismo e suas agências passaram a dizer às pessoas que “uma era responsável por todas as outras” ou “quando você se contamina, você contamina outros”. “Ficar em casa é um ato de amor pelo seu semelhante”. Já não valia mais o “cada um por si, Deus por todos”. Solidariedade. Fraternidade. Até em igualdade se fala.

As coisas que começamos a enterrar antes mesmo de entramos na segunda metade do século XX, agora, recorriamos para solucionar o nosso pesadelo. E não é que o Evangelho dos cristãos estava ganhando espaço, exatamente no momento em que achávamos que os tempos eram outros!? Coisas da dialética pós-moderna!

De repente nos demos conta do absurdo da fala de um investidor na bolsa de valores que, diante do prejuízo nos seus investimentos, conclamava os trabalhadores a voltarem para a linha de

⁸ [Emenda Constitucional do Teto dos Gastos Públicos](#). Durante o processo legislativo recebeu diversas denominações: PEC do Teto, PEC 241 na Câmara dos Deputados e PEC 55 no Senado Federal. Essa Emenda Constitucional é considerada um dos três pontos fundamentais do pacote de ajustes fiscais proposto pelo presidente Michel Temer, ao lado da reforma da previdência e das mudanças na legislação trabalhista. Ironicamente, muitos analistas previram, anos depois, mais precisamente em 2020, que, passada a pandemia do Covid-19, o mundo alicerçar-se-ia, sobretudo na educação, ciência e tecnologia. Em outras palavras, na produção de conhecimentos.

montagem – “não se preocupem, essa doença só mata velhinhos. O mais importante é a saúde econômica da nação!”. Ficamos atônitos quando o Presidente do Banco Central do Brasil nos disse que se continuássemos a salvar vidas, perderíamos a vida econômica da nação⁹.

3. Considerações finais

Nestes ou noutros tempos, torna-se premente que a escola planeje suas atividades, mesmo quando, e até por isso, ideologicamente, esteja a serviço de quem tenha o poder e aspire subordiná-la e, em consequência, aqueles a quem ela quer influenciar. Desse modo, um currículo e sua fundamentação teórica consistente são essenciais no processo educativo. Lá, se detalha o que se pretende com este ou aquele tipo de educação a ser implementada, bem como sua função, a quem, por quê e como deve servir. Escola, seja ela qual for, tenha o objetivo que tiver, seja ou não ponta de lança da classe dominante para divulgação de sua ideologia, e até por isso, só tem sentido se estiver voltada para as criaturas humanas e para ajudá-las na construção da sua própria história. E essas criaturas humanas não são coisas e, muito menos, os conhecimentos que chegam a elas ou estimuladas a produzirem. Insistimos com veemência: não são coisas e nem servem a seres desvinculados do mundo real, ao contrário, estão carregadas de ações e sentimentos, emoções e lutas.

Na tarefa de ensinar não há como desconsiderar o aprender. Ambos, são elementos básicos e fundamentais do trabalho docente: não se ensina o que não se sabe. Sabendo, é preciso, também, saber ensinar. Por outro lado, a experiência tem mostrado que já não se concebe um currículo, onde se opta pela transmissão de um saber determinado e fixo, o qual perpetua o conhecimento e o próprio currículo como produtos acabados e marcados por uma existência mítica e irrevogável, tal como um dogma de fé.

⁹ Roberto Campos Neto, presidente do Banco Central, falando para investidores do mercado financeiro, disse que “quanto mais rápido vierem novos casos e mortes por Covid-19, melhor para a economia. Mais importante é que a indústria continue produzindo e vendendo. Ainda que isso cause o colapso de hospitais e do sistema de saúde pública, forçando médicos e escolher quem atender e quem deixar morrer, é um preço razoável a pagar em nome do lucro” <https://www.brasil247.com/economia/presidente-do-banco-central-diz-que-reduzir-mortes-por-covid-19-e-pior-para-a-economia> - Acesso: 17.04.2020, às 14:00h). Mas Roberto Campos Neto não estava sozinho, o presidente do Banco do Brasil, [Rubem Novaes](#), também, chocou muita gente: “com mais uma declaração insensível ante a pandemia de [Coronavírus](#) (Covid-19). Em mensagem a um grupo de WhatsApp, Novaes disse que a vida não tem "valor infinito" e que "muita bobagem é feita e dita, inclusive por economistas, por julgarem que a vida tem valor infinito. O vírus tem que ser balanceado com a atividade econômica" (<https://spbancarios.com.br/03/2020/presidente-do-bb-diz-que-vida-nao-tem-valor-infinito>). Acesso: 17.04.2020.

No outro extremo, posicionam-se propostas respaldadas pela complacência de uma escola com projetos de currículos transitórios e descartáveis, à mercê do mercado que desconhece as culturas locais, ao voltar-se para a educação de indivíduos com sentimentos universais e interesses materiais, onde eles não atores principais e, às vezes, nem coadjuvantes.

Está, cada vez mais, claro que o presente vivido pelas atuais gerações é, sem dúvida, um tempo de desagregação, de medo, de incertezas, de quebra de paradigmas, de heterogeneidade. No entendimento de Manuel da Silva e Costa (2004, p. 124), “o pluralismo cultural como o pluralismo religioso, ou mesmo a total ausência de referência ao sagrado, são hoje um dado recorrente na reprodução das sociedades”.

Costa (ibidem, p. 125), nas suas reflexões, vai além ao afirmar que, entre as questões determinantes no caminhar das sociedades contemporâneas, encontramos um fato revelador: “as religiões dão sentido à vida humana, mas muitos homens dão sentido às suas vidas sem a mediação do religioso”, até porque “a força de reprodução de uma religião é a sua capacidade de se adaptar às aspirações e às condições objetivas, sociais e econômicas, dos diferentes grupos e coletividades” (ibidem).

Aqui ou ali, um líder se dispõe a abrir-se e abrir as portas de sua instituição religiosa aos descontentes, “desabrigados” e sem esperança de encontrar algo ou alguém que os ajude a buscar respostas fora dos dogmas impostos, os quais não têm respostas para os desafios de novos referenciais pós-modernos. Esses profetas costumam propor formas inusitadas para seus seguidores vencerem na vida material.

Desse modo, percebemos que “a unidade da nação passa cada vez menos pela unidade da religião, como a religião dos clérigos não coincide com a religião da população” (Costa, ibidem, p. 124).

A escola não está em Marte, em Vênus ou na Lua. A escola está no planeta Terra, bem como seu instrumental, inclusive o currículo. As novas gerações, também, não são de outra esfera. Muito menos seus professores!

Assim, o “fast food” não contrariaria os nutricionistas e influenciaria somente os restaurantes e hábitos alimentares dos jovens. As expressões “lay off”, “lockdown”, “home office” com seus congêneres e significados, não ficariam restritos e nem pertenceriam, exclusivamente, ao mundo dos economistas, gestores empresariais ou projetistas políticos, afinal, o universo pedagógico e à docência, em particular, sedimentam-se no mundo terreno e para o mundo terreno.

Referências

APPLE, Michael W. **Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora**. Trad. de Maria Isabel Edelweiss Bujes. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BARBOSA, Rui. 1946. **Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da Instrução Pública**. In: Obras completas de Rui Barbosa. Vol. X 1883. Tomo II. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde.

BOURDIEU, Pierre. *A máquina infernal*. Folha de São Paulo, 12.07.1998, Caderno Mais, p. 7.
CANDAU, Vera Maria (Org.). **Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas**. Petrópolis: Vozes, 2002.

COSTA, Manuel da Silva. *Religião e sociedade: a eficácia da religião e a religião da eficácia*. In. RODRIGUES, Donizete (org.). **Em nome de Deus: a religião na sociedade contemporânea**. Porto, PT: Edições Afrontamento.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um encontro com a pedagogia do oprimido**. Notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

GOERGEN, Pedro. **Pós-modernidade, ética e educação**. Campinas, SP. Autores Associados, 2001.

HERNANDEZ, Leila Leite. *A África na sala de aula: visita à história contemporânea*. São Paulo: Selo Negro Edições, 2005.

KUMAR, Krishan. *Modernidade* (verbete). In: **Dicionário do pensamento social do século XX** / editado por William Outhwaite, Tom Bottomore; com a consultoria de Ernest Gellner, Robert Nisbet, Alain Touraine; editoria da versão brasileira, Renato Lessa, Wanderley Guilherme dos Santos; tradução de Eduardo Francisco Alves, Álvaro Cabral. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 1996.

LAURELL, Asa Cristina. *Avançando em direção ao passado: a política social do neoliberalismo*. In. ____ (org.). **Estado e políticas sociais no neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1995.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução Bernardo Leitão... [et al.]. 5ª ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003.

RABÊLO, Ana Teresa Desterro; Z Aidan, Fernanda da Silva (orgs.). **Memórias e cultura popular: mergulho poético em Peri de Cima**. S. Luís: EDUFMA, 2016.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Trad. de Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **O curriculum oculto**. Trad. Anabela Leal de Barros e António Bárboles Alves. Porto-Portugal: Porto Editora, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Para uma pedagogia do conflito*. In: Luiz Heron da Silva; José Clóvis de Azevedo; Edmilson Santos dos Santos. **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Editora Sulina, 1996.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus** (Capítulo 5 - *O futuro pode começar hoje*). Biblioteca Nacional de Portugal. Edições Almedina. Coimbra, abril de 2020.
SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

WINCH, Christopher; GINGELL, John. **Dicionário de filosofia da educação**. Trad. Renato Marques de Oliveira. São Paulo: Contexto, 2007.

ZAVALA, Rodrigo. **Capital estrangeiro empobrecerá educação, alertam especialistas**. Disponível em: www.consae.com.br Acesso: 25.04. 2020.

Submetido agosto de 2021.

Aprovado outubro de 2021.

Publicado dezembro de 2021.