

A Escola e o Vírus: desafios de um olhar metamorfozido

The School and the Virus: challenges from a metamorphized look

Thiago Henrique Barnabé CORRÊA¹

Resumo

Qual o sentido da escola contemporânea? Em que medida a pandemia de Covid-19 tem ressignificado o nosso olhar para a formação escolar? Este ensaio, ao debruçar-se à luz dos acontecimentos hodiernos, propõe olhar para a escola como um espaço de narrativas em profusão, assim como, para os possíveis desdobramentos e caminhos que se afluem na construção de um novo desenho institucional. Diante das mudanças no *habitus* de nossa vida ordinária, a pandemia que assola o mundo catalisa uma metamorfose de paradigmas sem precedentes que nos leva, de fato, cultural e socialmente, para o século 21. Longe de pregar ou propor receitas à Escola, esta pesquisa busca ladrilhar caminhos e abrir veredas que façam deste importantíssimo espaço a principal fábrica de sentidos para que homens e mulheres desenvolvam consciência crítica, com vistas à transformação da sociedade.

Palavras-Chave: Ecologia social. Pandemia. Cotidiano escolar. Educação.

Abstract

What is the meaning of the contemporary school? To what extent has the Covid-19 pandemic re-signified our view of school education? This essay, at the light of today's events, proposes to look at the school as a space of profuse narratives, as well as at the possible developments and paths that emerge in the construction of a new institutional design. Faced with changes in the *habitus* of our ordinary life, the pandemic that devastates the world catalyzes a metamorphosis of paradigms that takes us, in fact, culturally and socially, to the 21st century. Far from preaching or proposing recipes to the School, this research seeks to pave and to open paths that make this very important space the main factory of meanings for men and women to develop critical awareness, with a view to transforming society.

Keywords: Social Ecology. Pandemic. Scholar quotidian. Education.

1 Doutor em Ciências pelo Instituto de Química da UNICAMP. Professor da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFMTM), atuando na graduação e pós-graduação (Mestrado e Doutorado em Educação). Integrante da Red internacional académica Verano TIC, como coordenador representante do Brasil. É presidente/criador da Rede Latino-Americana de Pesquisa em Educação Química - ReLAPEQ (2014 - Atual) e editor da revista Educação Química em Ponto de Vista - EQPV (2017 - Atual). Pesquisador dos seguintes grupos de pesquisa: DEVIR - Núcleo de Investigação em Cotidiano, Educação e Inventividade, da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e Perspectiva Ecologista de Educação (UFMTM - líder do grupo). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4448159104632472>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7123-1074>. E-mail: thiago.correa@uftm.edu.br

Introdução

Concebida culturalmente como o lócus da promoção do ensino e da aprendizagem, a escola foi uma das instituições mais afetadas pelas medidas de isolamento adotadas na luta contra o novo coronavírus (Covid-19). Diante do fechamento compulsório de estabelecimentos, as críticas para com a escola resgatam, tanto a necessidade de refletirmos sobre o papel desta instituição na (trans)formação humana, como possibilidades de reinvenção do seu espaço. Como se pode perceber, sem muito esforço, é que a escola contemporânea se situa na zona de choque de gerações: de um lado, uma instituição rígida e resistente à mudança, e do outro, alunos convulsivamente integrados às redes de informação e que pensam e se relacionam com o mundo de forma diferente. Nesta dinâmica cultural, que também se faz um choque epistemológico, críticas são tecidas de que a escola do século XXI ainda funciona com metodologias do início do século XX.

Conforme nos apresenta Mendonça (2011), o estranhamento dos sujeitos históricos da escola, em suas relações, revela o descontentamento desses e sua falta de identificação para com o espaço institucional, fazendo com que sentidos e significados se percam no processo pedagógico. Isso revela, ainda, segundo a autora, que pensar a escola hoje nos impõe um desafio sociológico (de mudanças estruturais da sociedade) que é, ao mesmo tempo, um desafio pedagógico.

Sem amearhar as críticas recebidas nas últimas décadas, a escola ainda resiste [e é resistente] às mudanças, apresentando na sua constituição e manutenção o propósito específico de promover a aquisição de conhecimentos (Young, 2007). Com base nesta função social, a escola é vista, quase que em unanimidade, como um espaço obrigatório para todas as pessoas. Esse lugar historicamente “fundante” presta um serviço de apropriação cultural que, na obra de Charlot (2001), revelou-se, inclusive, como um importante espaço de convivência e trocas significativas para os alunos. Vista, ainda, como um ambiente de ‘preparação para a vida’, esta crença ou convicção para com a escola não deixa de ser, como apresenta Yuval Harari, uma ordem imaginada que nos “conforta” ao pensar sua função social. Se a escola é vista como tal, ensinemos então aos jovens que *a vida é selvagem*², o que me faz apoiar em uma

2 Título do capítulo de Ailton Krenak em *Cadernos Selvagem* (2020), publicação digital da Dantes Editora Biosfera.

outra costura. Conforme já dizia John Dewey, a escola não é a preparação para a vida; a escola é a própria vida. Assim, esta pesquisa ousa assumir, por extrapolação, que este espaço (trans)formativo também é selvagem, não no sentido inverso de civilização, mas no sentido de nos revelar e contribuir para com nossas reflexões no que Krenak denomina de: *a verdade natural da vida*.

Trilhas percorridas

Produto de um estágio pós-doutoral realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba (PPGE/UNISO), sob a supervisão do Prof. Dr. Marcos Antonio dos Santos Reigota, a presente pesquisa parte do desafio de sistematizar e discutir o que as produções acadêmicas trazem acerca do papel e da condição crítica da escola. Definida como pesquisa qualitativa, este trabalho se apoia, enquanto constructo teórico, em uma sistematização ancorada na Perspectiva Ecológica de Educação (Reigota, 2010), a qual traz um modo de olhar, conceber, sentir e analisar o cotidiano e os processos formativos que enfatizam a noção de ética, cidadania, responsabilidade, amorosidade, respeito à diferença e solidariedade.

Considerando os discursos críticos à escola, esta pesquisa se debruça, à luz dos acontecimentos hodiernos, em duas perguntas estruturantes: *1) qual o sentido da escola contemporânea?; 2) em que medida a pandemia de Covid-19 tem ressignificado o nosso olhar para a formação escolar?*

Dado que a pandemia de Covid-19 revelou narrativas, respostas, incertezas e desencontros, em um estado generalizado de crises dentro da crise (Henriques; Vasconcelos, 2020), que nos obriga a exercitar nossa capacidade de esperar (Freire, 2014), vivemos agora um novo cenário que adensa as discussões sobre o futuro da humanidade e de sua organização.

Além do mais, a crise sanitária, que também revelou o expoente de uma latente síndrome social de humano-deficiência, se dirige ao encontro do alerta feito por Bucci (2009) às ações que colocam o humano como um objeto cada vez mais descartável, existencial e materialmente irrelevante. Na mesma condição, a Educação se torna outra esfera desta adversidade, uma vez escancarou a desigualdade social no tange as condições de vida e acesso à educação.

Em seu texto, Arendt (1983) traz *a crise na Educação* como reflexo de

uma crise muito mais geral e da instabilidade da sociedade moderna, colocando a educação como uma das atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana a qual não permanece nunca tal como é (p. 8). De certa maneira, a crise que Arendt alertou ainda está em curso, sendo bem descrita por Boff (1999, p. 191) como uma crise do projeto humano.

Frente ao contexto em que vivemos, evidencia-se o impacto deste tempo às diferentes esferas da sociedade, assim como, a forma como nos relacionamos com o planeta e entre nós, o que somos conduzidos a reconhecer a universalidade de certos princípios éticos, cuja validade não se limita ao domínio de determinada cultura, estando o direito à vida no epicentro deste panorama mundial. Essa percepção projeta, ainda, os direitos humanos como direitos naturais que se fundamentam no princípio da preservação da vida, sem distinção (Canivez, 1991).

Já no que tange à Educação, temos nesta altercação a formação humana e, com ela, o papel da escola e seus personagens. No repto de se pensar qual geração desejamos deixar para o planeta, a temática desta pesquisa criou forma ao apresentar grande apelo acadêmico que coaduna com a pergunta feita por Marina Subirats (2008): *De que tipo de conhecimentos, atitudes, aptidões, habilidades e valores necessitam as novas gerações?* Em seu texto, Subirats pontua que pensar tais questões exige pensar, também, a transformação do sistema educacional, o qual implica, na visão da referida autora, dois requisitos prévios: o debate social sobre a natureza de uma nova moral, e, a transformação da figura docente.

Alinhada ao exposto, esta pesquisa visa olhar para a escola como um espaço de narrativas em profusão, assim como, para os possíveis desdobramentos e caminhos que se afloram na construção de um novo desenho de sociedade, e porque não dizer, de escola: justa, democrática e sustentável (Reigota, 2020; 2008). Escola essa que, conforme já apontava Anísio Teixeira, extrapola a “missão” de ensinar conteúdos, ideias ou fatos, e que proporciona a aquisição de atitudes, ideias e senso crítico; comungando com o que Chassot (2010, p. 55) defende:

A nossa responsabilidade maior [...] é procurar que nossos alunos e alunas se transformem, com o ensino que fazemos, em homens e mulheres mais críticos. Sonhamos que, com o nosso fazer educação, os estudantes possam tornar-se agentes de transformações – para melhor – do mundo em que vivemos.

A escola em questão

Contemporânea e pertinente, a pergunta que norteia o texto de Young (2007) nunca foi tão necessária, já que o cotidiano escolar, visto até então como hermético e endógeno, se transformou, durante a pandemia de Covid-19, em um cotidiano paraescolar, ou seja, para além da escola. Essa nova condição de vida impactou o sistema como um todo, diluindo crenças, rotinas e as relações estabelecidas, forçando seus autores à reinvenção.

Diante das mudanças no *habitus* de nossa vida ordinária, a pandemia que assola o mundo catalisa uma metamorfose de paradigmas sem precedentes que, segundo o historiador francês Jérôme Baschet, nos leva, de fato, cultural e socialmente, para o século 21. Nesse sentido, características de uma nova Era, no que tange à interação humana e sua relação com o conhecimento, começam a ganhar corpo, fundando uma distinta ordem social.

De concepções extremamente radicalistas sobre a escola (Ivan Illich) até as visões que ressaltam a necessidade de uma instituição unitária e humanizadora (Antonio Gramsci e Paulo Freire), aberta de fato para conquistar a liberdade, não podemos perder a oportunidade de pensar o papel deste espaço na construção de uma sociedade com valores morais de compromisso coletivo – o que vai ao encontro da ‘ética do cuidado’ de Boff (1999), afetando a noção de cidadania que temos e como a exercemos. Nesta ótica, a escola é um dos possíveis ambientes, em potencial, para a promoção de valores de solidariedade, de fraternidade, de reciprocidade, de respeito ao próximo, de generosidade, e de consciências (Santos; Schnetzler, 2010). Assim como Setzer (2014) discute quatro mudanças na constituição humana no século 20, denominadas pelo autor de *aquisição de novas consciências (dos direitos humanos, da paz mundial, ecológica, e, universalista)*, Corrêa e Barbosa (2018) corroboram com o pensamento ao defender a necessidade de construirmos, no século 21, a consciência coletiva, ética e ambiental ativa.

Se considerarmos que a função da escola é “capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade”, conforme apresenta Young (2007, p. 1294), não é difícil encontrar motivos que justifiquem a sua obsolescência em tempos de distanciamento físico, já que o acesso a este conhecimento “poderoso” não é mais exclusivo deste nicho, estando, dia após dia, a um

clique de distância dos alunos, em qualquer lugar, e em formatos considerados mais atrativos do que as aulas tradicionais.

Para Chassot (2010), a escola contemporânea deixa de ser o centro de informação para ser assolada por esta. Dessa forma, a escola como centro irradiador do conhecimento, onde o professor se legitimava, também, pelo conhecimento que detinha e ratificava, torna-se arcaica. Ainda segundo Chassot, o que ocorre hoje é exatamente o oposto, pois o conhecimento chega à escola de todas as maneiras e com as mais diferentes qualidades. Essas considerações demonstram, inclusive, a importância funcional que a Educação deveria ter no processo de aprendizagem ao auxiliar os alunos a discernir e a refletir sobre os valores que lhe são significativos e são assumidos por eles (Santos; Schnetzler, 2010).

Na mesma direção, o sociólogo espanhol Manuel Castells (2021) alerta que, na era da rede, o papel da escola, e porque não dizer do professor, é outro. Embora o referido pesquisador reforce que a escola apresenta dois papéis, o de transmitir os valores dominantes da sociedade (formas de poder) e o de informar os alunos (formas de aprendizagem), sua crítica é direcionada à organização escolar em produzir uma pedagogia baseada na transmissão de informação, ignorando que a maior parte desta – se não toda –, já está contida na Internet.

Conforme apresenta Flecha e Tortajada (2008), a sociedade da informação surge na década de 1970 devido a uma revolução tecnológica sem precedentes. Nesta, as transformações sociais, culturais e econômicas que caracterizam este perfil de sociedade fazem com que os tradicionais agentes de socialização, como a escola, sejam questionados. Ante isso, Castells (2021) defende a necessidade de formar os professores para auxiliar os alunos a criar critérios para buscar e combinar tais informações em seus projetos pessoais e profissionais, tendo a escola a função de dar poder intelectual.

Da mesma maneira, urge pensar a atribuição dos professores neste processo que, na busca por *educar em tempos incertos*, criam novas *táticas de sobrevivência e ação* nas diferentes modalidades de ensino (Certeau, 1994). Imbernón (2008) contribui com o explicitado ao dizer que não há nada certo e seguro sob sol do século em curso: “encontramo-nos diante de uma nova forma de ver o tempo, o poder, o trabalho, a comunicação, a relação entre as pessoas, a informação, as instituições, a velhice, a solidariedade. Disso tudo ressalta, quem sabe, uma certa desorientação coletiva que se

reflete no pensamento e na ação educativa” (p. 19).

Outro aspecto a ser mencionado, é que compreender e dominar os conteúdos disciplinares não é condição *sine qua* para que os alunos desenvolvam uma nova postura frente às crises (econômica, social e ambiental) e ao contexto em que estão inseridos. Mudanças de mentalidade e comportamento perpassam o exercício crítico-reflexivo, ou seja, a vivência em ambientes estimulantes que trazem essa cultura – e essa práxis –, em seu DNA.

Embora venham surgindo trabalhos que revelam a preocupação e o pensar sobre a escola contemporânea e, mais recente, pós-pandêmica, ainda se nota a dificuldade que temos em ressignificar e dessacralizar a escola, transcendendo a ideia de uma instituição que se faz escada instrucional e de preparação para o mundo do trabalho. Essa concepção de escola enquanto ordem imaginada, já que se sustenta na crença de mitos partilhados sobre a construção de uma sociedade melhor, no sentido da sua funcionalidade (Harari, 2015), contribui para que ignoremos aspectos mais profundos da escola, enquanto tecido social e político, que permitem enxergar não só um novo modelo de escola que se liberta da simples transposição do que é feito no presencial, com adornos instrumentais, mas um novo modelo de vida, de convivência (menos competitiva e excludente) e de sociedade. Assim, a escola deixa de ser, conforme alerta Bourdieu, um local de reprodução para ser um local de inovação, intra e extraescolar, de modo que contribua para que os alunos tenham novas compreensões de mundo e novas posturas relacionais. Isso se alicerça no fato de que o produto de aula (presencial ou não) é, em sua essência, um ato cultural que tem, na docência, uma arte de fim social.

Conforme expressa o recém documento da Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação (UNESCO), “*La educación en un mundo tras la COVID: nueve ideas para la acción pública*”:

As escolas são formas de vida coletiva [...] “São lugares chave para tornarmos o que queremos ser. Fundamentalmente, as escolas também são lugares onde podemos conhecer pessoas que são diferentes de nós, das quais aprendemos e com quem aprendemos, e que ampliam nossa compreensão sobre as diferentes formas de *manifestar nossa condição humana* (UNESCO, 2020, p. 16, grifo nosso).

O exposto possui um diálogo intrínseco com o que Félix Gattari chama de ecologia da subjetividade humana (mental). Subjetividade que está associada à percepção que temos de mundo e de nós mesmos, no reinventar a relação do sujeito com o corpo, a psique (inconsciência) e o consciente. Ouso dizer que, a ecologia da subjetividade humana é a matriz das demais ecologias defendidas por Gattari – a do meio ambiente e a das relações sociais –, de modo que a consciência de si fundamenta a consciência que temos do conjunto das modalidades do ser-em-grupo.

Diante desta discussão, ainda que a escola seja concebida como instituição especificamente configurada para garantir a reprodução social e cultural da sociedade, vale pontuar que ela não é a única instância que cumpre com esta função. Junto com a família, grupos sociais e os meios de comunicação, a escola, por seus conteúdos, formas e sistemas de organização, deve(ria) contribuir para os processos de autodescoberta e interiorização das ideias, dos valores e das normas da comunidade. Isso nos remete a pensar que o período de escolarização é incorporado a um processo ainda maior, o de educar, onde Pérez Gómez (2007) ressalta duas funções educativas da escola, o de socializar e humanizar as novas gerações. Para o referido autor, tanto na escola quanto na sociedade, estes dois processos possuem caráter plural e complexo, o que não pode ser visto de modo linear, mecânico ou dissociado.

Desde o surgimento das sociedades industriais, a principal função que a escola passou a ter é o de preparar os jovens ao futuro mundo do trabalho. Tanto é verdade, que as instituições, sobretudo da rede privada, utilizam deste discurso para transmitir essa imagem, a qual é ingenuamente introjetada pelos pais, de que seu filho/sua filha está sendo “formado/a” para ser um bom profissional. Desse modo, sou levado a concordar com o filósofo Luiz Felipe Pondé, em um de seus vídeos no YouTube, quando este afirma o fetichismo que os adultos têm para com a escola. A meu ver, essa projeção/idealização traz para o seu cerne o reforço de um modelo de formação tecnicista e a concepção de uma educação, sinônimo de sucesso, que treina, seleciona e chancela. Esta crença soberba mascara, ainda, um esvaziamento do sentido social das escolas, o que dá a falsa impressão de que este ambiente é salvífico e produz seres “educados”. Visão essa que limita o papel da escola contemporânea, pois, devemos nos lembrar que essa não possui a exclusiva tarefa de oferecer às futuras gerações conhecimentos sistematizados e ratificados em prol de sua perpetuação cultural: Ela

também é espaço de mudança e transformação! Ao meditar sobre a escola que temos (não enquanto espaço físico, mas em recurso humano), arrisco-me a dizer que a subestimamos.

Com isso, cabe a pergunta: em que momento da formação escolar o processo de humanização é priorizado? Ainda que o currículo das escolas seja adornado com discursos ecológicos de um mundo melhor, inclusivo e democrático, sabemos que seu propósito está longe de contribuir para com a construção de uma nova ecologia social. Talvez, já seja tempo de fazermos das escolas fábricas de utopias; não de utopias livres de problemas, conforme traz Murray Bookchin, mas de utopias que façam os jovens a pensar em um sociedade real baseada no princípio da unidade da diversidade e no respeito por cada membro da nossa comunidade. Que se apoie nos conhecimentos balizados para produzir conhecimentos úteis e libertadores para todos.

Este trabalho não visa defender a apologia de que ensinar matemática, português, ciências, dentre outras matérias, seja inútil. O que se discute é que se todo este conhecimento acumulado não for pensado para transgredir o próprio currículo, dando sentido de vida e para a vida, a escola nunca poderá contribuir para a construção de novas ordens sociais ou econômicas. Frente ao exposto, me ponho a pensar o papel e o intuito da escola no processo de despertar consciências.

Contaminar o currículo engessado das escolas com perfumarias e discursos humanísticos não são, na minha concepção, suficientes para que uma nova geração se ponha a caminho de mudanças. Seria ingenuidade!

Será mesmo que no dia da consciência negra (20 de novembro) nossos alunos estão a adquirir consciência de que o racismo está incrustado na sociedade e que se apresenta, velado, em nossos discursos e atos cotidianos? Será que somos capazes de abrir os olhos de nossos alunos e pensar que este debate perpassa a estrutura do poder? Será que no dia da árvore (21 de setembro), ou no dia mundial da água (22 de março), a educação ambiental será o mote da campanha por um mundo mais limpo e ecológico? Estamos a subestimar o poder transformador das escolas! Pois, se desejamos, realmente, harmonia com a natureza, precisamos discutir com nossos alunos, a priori, os caminhos para se chegar na harmonia social. Não é fazer com que nossos alunos olhem para os danos ambientais gerados por nós, é fazer com que olhem para a sistemática do problema, considerando a articulação entre a ética e a política.

Em oposição às visões que reduzem a escola, diluindo-a como etapa

formal da infância e da adolescência, Paulo Freire tece críticas à organização escolar, pautando-se na necessidade de assumir este ambiente como um lugar que contribui para com o processo constante de criação do conhecimento e de busca da transformação-reinvenção da realidade pela ação-reflexão humana. Com isso, Freire nos leva a pensar a escola como um centro de direitos e deveres. Assim, a formação que se dá dentro do *espaçotempo* da escola é, ou deveria ser, uma formação para o exercício da cidadania, onde entendo aqui por cidadania, o exercício e a participação nas funções da sociedade.

Reconheço que esta pesquisa possui mais perguntas do que respostas, onde me amparo nas palavras de José Maria de Paiva (2011, p. 288):

A educação escolar é um tema que merece a atenção de todos, porquanto é posta como instrumento de preparação para uma vida frutuosa em sociedade. A sociedade, no entanto, tem que reavaliar esse instrumento exatamente em função desse objetivo [...]. A sociedade de hoje precisa de pessoas que se debruçam com afinco sobre a questão, de forma a lhe possibilitar uma renovação.

O vírus da resiliência e da transformação

Como tantos outros fatos históricos, os anos de 2020 e 2021 serão lembrados como um divisor de águas; pela ruptura causada por um vírus e o nascimento de um novo tempo. Tempo de se *re-colher*.

Na luta contra um inimigo invisível e comum a todos, temos visto o trabalho coletivo de cientistas no desenvolvimento, em tempo recorde, de vacinas que tem atenuado a agressividade do coronavírus e suas variantes, diminuindo, gradativamente, a mortalidade que tanto nos assombra. Diante dessa centelha de esperança, já ensaiamos retomadas, e a escola enquanto espaço social e de existência coletiva, volta a pulsar. O que se deseja com este paulatino retorno, é que este ambiente não opere em seu “novo” normal, mas, no anormal do que se vinha praticando.

No contexto educacional, eis que estamos perante uma oportuna ocasião de rever nossas crenças e nossos *habitus* formativos. Como afirma Attico Chassot, em suas conferências: “*Há momentos que é hora de assestar os*

óculos para ver o mundo... ver o que antes não se via”. E, na miopia crônica que nos impede de ver o todo, corremos o risco de “perder o trem” da inovação didático-pedagógica, e limitar o nosso olhar crítico somente para a experiência que a pandemia proporcionou com o uso das tecnologias digitais, as quais já se atribuí, ingênua ou pretensiosamente, um papel salvífico na Educação. Devemos nos lembrar que, na escola contemporânea, a tecnologia é meio, e não fim; pois o que importa no processo educativo são as pessoas. Por isso, não podemos perder de vista o pensamento merleau-pontyano: *a máquina funciona; mas os corpos, que ali estão, vivem!*

Para muitos, o ser [vírus] que nem é classificado como vivo, nos alertou para a nossa vulnerabilidade e insignificância. Este cruel professor, que ensina matando, conforme disse Boaventura de Sousa Santos, deu a chance de sentirmos na *pele do mundo* (Belinaso; Codes, 2020) os efeitos da nossa ação predatória no ambiente e a indiferença que cultivamos pelo *Outro*. Sem selecionar bons ou maus, pobres ou ricos, dizimou almas com sua régua igualitária. Este mesmo vírus nos tirou o folego, mas a(s)cendeu-nos para a vida.

A pandemia evidenciou que somos responsáveis por todos e que nossos atos individuais repercutem diretamente sobre os demais. Essa interdependência constitutiva do humano é o fio que mostra que os direitos individuais são o desdobramento das obrigações de nossa responsabilidade para com os outros (Ruiz, 2020). Vimos, nesses meses de dor, morte e economia desvanecida, a redução e a mercantilização da vida humana. Na mesma hora em que a pandemia nos impôs máscaras, as retirou dos principais argumentos do modelo neoliberal que sustenta a filosofia particularista e dominante (Ruiz, 2020). Como bem discutido pelo querido colega de área, Roberto Dalmo Varallo Lima de Oliveira (2020), em um texto saramaguiano denominado “Um ensaio sobre a Cegueira: covid-19 e a humanização das Ciências da Natureza”: quem deverá morrer para que a economia não pare?

Retomando, e assumindo a escola como espaço de *trans-formação*, somos levados a pensar quais lições podemos tirar para esta nos dois últimos anos? Conforme apresentado pelo idealizador da Escola da Ponte, professor José Francisco de Almeida Pacheco, o vírus nos ensina que a escola não se limita a um prédio; “a escola são as pessoas”.

Incitando percepções sobre esta instituição, carecemos, inclusive, de superar o dogma da escola como um espaço inviolável e cabal. Talvez, essa

seja a principal concepção que nos paralisa diante de qualquer intento de mudança. É nesse sentido que se enfatiza a necessidade de dessacralizar a escola, pois, ao contrário do que se espera de uma pessoa que vai à igreja e, portanto, exerce sua capacidade de crer, os frequentadores da escola precisam experimentar que a potencialidade do processo de aprendizagem está na capacidade de duvidar, questionar e, conseqüentemente, dialogar³. O que só é possível quando somos capazes de perceber que, para dialogar, precisamos aprender, também, a escutar. É na escola que deveríamos naturalizar um outro verbo: o negar. Pois, como defende Cortella (1997, p. 140), “a Educação e a Escola são os lugares nos quais podemos dizer e exercer mais fortemente o nosso *não*. Não à miséria; não à injustiça; não à contradição humano versus humano; não à Ciência exclusivista; não ao poder opressor”.

Outro ponto destacado, está na visão reducionista que trazemos da escola como ambiente de transmissão de conhecimento e preparação para a vida. Costumamos conceber, de igual maneira, os conteúdos presentes no currículo como fim do processo de ensino e aprendizagem, quando, na verdade, esses deveriam ser assumidos como meio pelo qual aguçamos e ampliamos o repertório dos alunos para que consigam desenvolver a competência de interpretar fenômenos e significá-los em seu entorno.

Além disso, precisamos considerar para pensar a escola moderna, a qual nasce junto com as fábricas, com a Revolução Industrial (Mendonça, 2011), é que ela habita um universo mutante, no sentido de mudanças e adaptações. A dinâmica das relações sociais, a forma como concebemos conhecimento, dentre outras novidades, exige de nós considerar que cada época possui suas características fundamentais. O filósofo sul-coreano, Byung-Chul Han, traz uma análise muito interessante quando afirma, em sua obra ‘Sociedade do Cansaço’, de que vivemos no século neuronal. Nunca se produziu tanta pesquisa psicoeducacional como nos últimos anos, abarcando temas como a depressão, transtorno de déficit de atenção com síndrome de hiperatividade (TDAH), Transtorno de personalidade limítrofe (TPL) ou a Síndrome de Burnout (SB). Para Han (2015), essas enfermidades determinam a paisagem patológica do começo do século 21. Isso indica de que precisamos pensar o ambiente escolar, não só a partir dos elementos didático-pedagógicos; precisamos considerar, inclusive,

³ A relação dialógica é aquela que inquieta, que desenvolve o senso crítico de ambos, que ajuda a fazer a leitura do mundo (Pavan, 2018, p. 1443).

elementos sociológicos, já que a sociedade de hoje não é mais a mesma.

Se hoje desejamos fazer da escola um lugar de preparação para a vida, de que vida estamos nos referindo? Na qualidade de educador, desejo preparar meus alunos [futuros professores] para uma vida totalmente oposta ao que se vem praticando. Vida esta que tem naturalizado a cronicidade de outras pandemias, as quais são vistas, facilmente, quando nossos olhos são sensíveis ao olhar periférico. Dentre as chagas da sociedade da (in)diferença, enumero a pandemia da violência, da fome, do racismo, da aversão, do preconceito, da corrupção, do consumismo, do desmatamento, do fanatismo religioso, do negacionismo, da falta de compromisso ético e solidário entre os seres. Pandemias que *re-produzem*, em escala nunca antes vista, a perversa *maquinaria de produção de ausência de sentidos*, também presente no cotidiano escolar “que anula, despreza, desqualifica e ironiza qualquer importância e prioridade dada aos sentimentos básicos de convivência e de respeito à vida” (Reigota, 2019, p. 2).

Acerca da crise de sentidos, somos levados a pensar sobre a finalidade da escola na sociedade capitalista atual e suas consequências na vida social, já que os sentidos e significados construídos por estudantes e professores têm se distanciado de uma educação emancipadora e uma formação humanizadora (Mendonça, 2011). Conforme pontua Junker (2020, p. 6), “enfrentar essas questões através de abordagens educativas que resistam a (i)lógica do materialismo e individualismo é sem dúvida tarefa que cabe a nós educadores e educadoras. Nessa ótica, a transformação da escola, da formação e da prática docente se torna aspecto decisivo e imperativo, onde se dá lugar para uma nova cultura. Do professor, antes técnico, se exige um profissional crítico-reflexivo (Schön, 1992); do antes solitário, é necessário dar lugar para o professor solidário. Talvez, com essas iniciativas seremos capazes de começar a abandonar o cerceamento escolar para que os alunos façam uso de suas asas imaginárias e experimentem o poder de alçar altos voos, na segurança de que essas não os trairão como fez com Ícaro.

Sonhemos em ver a escola não mais como espaço físico, mas como *momentos de prazeres* pelo conhecer; que instauram o direito de ser o que se deseja ser, no exercício responsável da liberdade. Sonhemos com uma escola que tem significado e produz sentidos; onde pequenos se tornam grandes e “se humanizam por meio de práticas que criam a existência social, econômica, política, religiosa, intelectual e artística” (Chauí, 1996, p. 295).

Fundar essa escola, a qual proporcione uma nova materialidade das

relações sociais, é um desafio. Segundo Mendonça, essas relações vão se construindo no cotidiano escolar, o que para a referida autora, isso:

[...] depende diretamente do planejamento do trabalho pedagógico, que tenha, na mediação, no diálogo entre o mundo material e as necessidades imediatas dos sujeitos, a base para a motivação de estudantes e professores à construção de novos sentidos e significados sociais [...]. Essa necessidade se apresenta como uma exigência para a escola hoje, pois sem a mudança na direção do trabalho nela realizado, com a participação consciente, com intencionalidade de estudantes e professores, não ocorrerá a superação desse problema. Se, especialmente, o professor não consegue atribuir um sentido positivo ao que faz, ou seja, à formação da subjetividade de seus estudantes, como estes últimos poderão ter motivos para aprenderem e se apropriarem de conhecimentos historicamente construídos pela humanidade? (Mendonça, 2011, p. 350).

Espera-se que a lição de casa aplicada pelo vírus tenha despertado cada um de nós para essa reflexão. A ruptura gerada pela pandemia em nossa cotidianidade é, no intento de encontrar luz no fim do túnel, uma oportunidade emergente e frutífera que permite novas ideias e um redirecionamento do nosso pensar e agir no mundo. É, inclusive, um convite para que a escola traga novos debates, novas perspectivas e novas narrativas, a fim de que possamos *es-colher* novos referenciais que possam responder aos atuais desafios e nos guiar em caminhos ecologicamente e humanamente defensáveis.

Como se percebe, o futuro nunca foi tão incerto, de modo que o espaço intermediário, zona limítrofe, entre o antes e o depois da pandemia indica cenários alarmantes. Da mesma forma, podemos ver este momento como um espaço criativo para cultivar nossa resiliência, despertar nossa sensibilidade para tecermos, no coletivo, uma nova forma de convivência. Com isso, refundar nossas epistemologias,

Epistemologias que apostam no compromisso político de educadores, educadoras e estudantes que, conscientes de seu lugar no mundo, podem mobilizar, resistir e denunciar as injustiças e abusos daqueles que tentam colonizá-los e roubar seus direitos de “ser mais”. [...] Inspiradas por essas epistemologias emergentes, as pessoas são convidadas a criar

um mundo menos bárbaro, menos predatório e menos injusto, onde, em vez de abismos que acentuam distâncias, novos horizontes estão abertos a outras formas alternativas de convivência. Essas epistemologias deverão resgatar saberes autóctones, ancestrais e solidários. Deverá abrir espaços para o reconhecimento mútuo de saberes que conecta o corpo, mente e coração. [...] Um saber que reconhece que somos parte de algo maior que nos a-colhe e nos a-briga (do latim *apricari*, ficar aquecido com o sol) e de onde nem corpos nem saberes são interditados, sequestrados ou corrompidos (Junker, 2020, p. 19).

Na possibilidade de outras epistemologias, nos deparamos com o desafio de reinventar a escola (e com ela os modelos formativos), de modo a torná-la um ambiente de produção de sentidos, onde somos capazes de inventar maneiras de resistir e existir, de co-criar futuros possíveis – ecológico, justo e que valoriza, na permeabilidade do compromisso social, a vida (Junker, 2020; Reigota, 2019).

Mesmo diante da cruel pedagogia do vírus (Santos, 2020), os deslocamentos promovidos na sociedade exigem olhares quase heideggerianos para o refletir sobre o nosso *estar sendo-no-mundo*. Com isso, não estejamos presos à situação vigente, mas dispostos a nos tornarmos algo novo. Quiçá, no tempo que se descortina, a escola se reafirme como um espaço produtivo – mas não o único –, propício para que se aproveite “toda a nossa capacidade crítica e criativa para construir paraquedas coloridos” (Krenak, 2019, p. 22). Construir futuros viáveis que *re-inauguram* nossa visão de “cidadania” – inversamente ao mecanismo silencioso e oculto da reprodução de relações antropofágicas – é uma ação complexa, e necessária, que faz parte de uma construção cidadã que traz para o seu seio valores universais [autênticos].

O valor da Educação

Como bem explicitado nas obras de Charlot (2020), nascemos hominizados, mas não humanizados, tendo a educação o papel de catalisar esta marcha. Em sua tese de doutorado, Cortella (1997) nos alerta para o fato de não confundirmos hominização [termo que expressa a noção do humano produzir-se, produzindo Cultura e sendo por ela produzido], com

humanização [conceito ético que indica o processo de criar condições de vida mais dignas para as pessoas como um todo], ponderando que o Homem se torna humano na vida social e histórica no interior da Cultura, ou seja, no conjunto dos resultados da ação humana sobre o mundo.

Apoiando-se nesses dizeres, com vistas para a forma como tratamos o Outro, duas questões emergem: O que nos resta de humanidade? Teria a Escola o papel de contribuir para com o processo de criação de condições de vida mais dignas? Creio que antes de qualquer tentativa de resposta, precisamos refletir sobre ‘o que significa *Ser Humano*’.

Dissertar sobre este tópico foi a mais demorada de toda a pesquisa, não só pela complexidade, mas também, pela exigência reflexiva. O valor da Educação aqui pretendido, não está em seu aspecto econômico; está em seu aspecto [valor] humano. Assim, falar de seu valor é falar do direito à Educação. É falar de direitos fundamentais – aqueles inerentes à proteção do Princípio da Dignidade da Pessoa Humana –, ou, de maneira mais didática, é falar dos valores que servem para alguma coisa, conforme expressa o cartunista argentino Quino (Figura 1):

Figura 1: Tira da Mafalda.



Fonte: Livre acesso.

Viver a dignidade da pessoa humana significa existir, e existir, para Simone de Beauvoir (1970), “é lançar-se no mundo”, “é fazer-se pessoa que existe justamente porque se transcende, porque se dá sentido, persegue objetivos, cria e desenvolve valores” (Rodrigues, 1982, p. 144). Isso me remete a pensar a Educação como direito à liberdade de ser, porque antes de ser, é preciso ter consciência de sua existência. Conforme traz Rodrigues (1982, p. 150), “querer-se livre é querer-se humano”, pois o direito à liberdade abrange outros direitos: o de ser criador, o de participar, o de expressar, o de pensar e sentir de maneira própria e singular, o de agir e

reivindicar, o de amar sem constrangimentos nem tabus, o de viver livre do medo e da opressão. Essa Educação como prática da liberdade é compatível, inclusive, ao cultivo de uma sociedade humanizada.

Na mesma direção, e considerando os 4 pilares da Educação pontuados pela Unesco (aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver; e, aprender a ser), reforço a urgência de se produzir um outro sentido axiológico, de valor, para o frequentar a escola: o de aprender a sentir.

Atualmente, é lamentável que os sistemas sociais e suas bases institucionais estejam distanciados da experiência humana, dos anelos e das necessidades humanas, uma vez que perderam, na realidade, todo o contato com a natureza humana. Pontua-se isso com respaldo em Rodrigues (1982), de modo que se faz urgente resgatar a tarefa mais legítima da Educação (do Educar), que é, justamente, intensificar a consciência e a sensibilidade. Como pontua a referida autora, uma sociedade que agrilhoa a consciência social, que nega às pessoas direitos tão fundamentais, não sabe, ainda, reverenciar a vida.

É se ocupando da ilógica da produção de ausência de sentidos que a Escola destrói, quando não irreversivelmente, as forças criativas e o poder humano de transformação. Com isso, necessitamos recobrar a responsabilidade que temos pelo resgate dos sentidos da Escola, não só no que tange os conteúdos ensinados, mas, sobretudo, o sentido que esta traz para a dignidade humana como imperativo legal. Assim como apresenta Santos (2019), “a escola é o espaço protetivo de direitos”, sobretudo quando nos referimos a um processo de Educação Cidadã. Nessa ótica, estamos a falar de:

Uma escola que, ao pensar o seu projeto e o seu currículo, trabalhe antes de tudo as relações pessoais e interpessoais entre os sujeitos, que direta ou indiretamente se encontram no espaço escolar e comunitário, organizando, através dos seus diversos colegiados escolares, os seus princípios de convivência e o seu regimento, construídos através do esforço coletivo, que aprende a participar participando e que, desta maneira, constrói e reconstrói, processualmente, a sua própria autonomia, jamais doada (Padilha, 2008, p. 32).

A obsolescência humana

Ainda que a pandemia tenha acelerado a adoção de novas estratégias didáticas no contexto educacional, como bem notado nas aulas remotas, nosso olhar não pode estar reduzido a obsolescência tecnológica da escola, mas, a carência humana. Assumindo a conjectura de Setzer (2014), sobre a aquisição de novas consciências, qual a postura que a escola deve/deveria assumir na construção de valores que contemplem interesses mais altruístas?

Ao fazer uma observação rápida, é possível perceber que o egoísmo é uma das características mais marcantes da nossa espécie, o que pode ser notado já na infância. Como exemplo, podemos notar a resistência que uma criança apresenta em dividir seu brinquedo com outras crianças, exigindo a intervenção de um adulto para ensiná-la a compartilhar. Este fenômeno, embora trivial, é um ato revelador, pois indica que o *ser social*, no sentido do processo de socialização, é uma aptidão adquirida e consiste em uma aprendizagem social (Savoia, 1989).

Um outro elemento importante para esta reflexão se debruça em trabalhos como o de Vigotsky (2001) e de Piaget (1987), onde podemos pensar que a escola é, para a criança, um convite à imitação. Se uma criança (con)vive em um ambiente humanitário, empático, de cuidado da *'casa comum'*, de alteridade, de inclusão, de naturalização e valorização das diferenças pessoais e culturais, é de se esperar que o adulto reproduza tais características e as tragam em sua personalidade. Ainda que o próprio mundo social transforme o *ser social*, e com ele a sua personalidade, sou levado a concordar com Setzer (2014), quando este afirma que determinadas mudanças não são exclusivas do domínio cultural, mas, fazem parte das características psíquicas da humanidade. Na mesma direção, percebe-se a contribuição da escola a um outro processo, que é o de humanização.

Infelizmente, valores altruístas, tão sonhados por esta pesquisa, não são prioridades no modelo de escola vigente que traz o mérito maquiado de oportunidades iguais e prioriza conteúdos que não dão sentido à vida, se não, para passar em exames, ser melhor do que outros, ou para ilustrar os índices internacionais de educação.

Nesta lógica, conforme traz Pérez Gómez (2007, p. 16),

A escola transmite e consolida, algumas vezes de forma explícita e outras implicitamente, uma ideologia cujos valores são o individualismo, a competitividade e a falta de solidariedade, a igualdade formal de oportunidades e a desigualdade “natural” de resultados em função de capacidades e esforços individuais. Assume-se a ideia de que a escola é igual para todos e de que, portanto, cada um chega onde suas capacidades e seu trabalho pessoal lhes permite.

Até que ponto a obsolescência da escola (técnica e humana) faz parte de um sistema de retroalimentação, ou seja, de obsolescência programada? Em outras palavras, seria a escola formatada para ser obsoleta a serviço de garantir uma sociedade da (in)diferença? Se sim, precisamos mudar! Desenhando uma nova ecologia social: do viver, conviver e transcender no processo de significação do ‘*nós no mundo*’. Com isso, apoiado em Felix Guattari (2009), a pesquisa que se dá a lume defende uma nova ecologia social; uma nova relação entre os habitantes (da/com a) casa comum. Este posicionamento se contrapõe a um *modus operandi* prescritivo e absoluto, pois, “não se trata aqui de propor um modelo de sociedade pronto para usar, mas tão somente de assumir o conjunto de componentes ecosófico cujo objetivo será, em particular, a instauração de novos sistemas de valorização” (p. 49).

A partir dessa visão, essa nova ecologia social é acompanhada da ‘emergência’ de uma ecopedagogia que, conforme descreve Gadotti (2005, p. 21):

[...] só tem sentido como projeto alternativo global onde a preocupação não está apenas na preservação da natureza (Ecologia Natural) ou no impacto das sociedades humanas sobre os ambientes naturais (Ecologia Social), mas num novo modelo de civilização sustentável do ponto de vista ecológico (Ecologia Integral) que implica uma mudança nas estruturas econômicas, sociais e culturais. Ela está ligada, portanto, a um projeto utópico: mudar as relações humanas, sociais e ambientais que temos hoje.

Considerações inconclusas

Longe de decretar, em um tom imperativo, como deve ser a Educação do futuro, se faz necessário que assumamos o nosso dever e

responsabilidade em contribuir (com olhares, reflexões e ações) para com a educação enquanto processo de humanização.

Com isso, não cabe a nós pregar ou propor receitas à Escola, mas ladrilhar caminhos e abrir veredas que façam deste importantíssimo espaço a principal fábrica de sentidos para que homens e mulheres desenvolvam consciência crítica, com vistas à transformação da sociedade (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012).

Re-inventar e metamorfozizar a Escola, a fim de preparar gerações mais sensíveis à (in)diferença e capazes de compreender a linguagem da nave Gaia, também faz parte desta reforma ECOMênica que elege a Educação como via para uma racionalidade comunicativa, ou seja, uma racionalidade que nos proporciona, segundo Habermas, uma oportunidade de repensar nossa ação na sociedade mundial (Mühl, 2011).

É certo que vivemos na bivalência e na disputa de duas pedagogias em oposição. Uma, predatória, que visa a preparação e as capacidades produtivas no interesse do mercado, e outra, uma pedagogia que aspira para uma educação voltada à emancipação humana de caráter democrático e humanizante. Essas duas pedagogias expressam, ainda, valores distintos para a vida que, sem omissão ou neutralidade, devemos *es-colher*.

Considerando a singularidade da educação frente ao mundo tecnológico, resgatemos a visão de uma escola obsoleta, em nível instrumental e humano, para dar materialidade a uma *escola ficcional*, que pressupõe uma interpretação, visão, abordagem, imaginária e/ou criadora da realidade. Escola esta que não se desenha na competição – característica de contexto de guerra –, mas, no arcabouço de uma educação que anseia pela comunhão, pelas interações, pelo diálogo, pelo debate, pela paz, e nos permite alcançar a excelência (*areté*) do nosso papel no *Cosmos*, sob a égide do pensamento socrático: *conhece-te a ti mesmo*.

Essa *Nova Escola* se mobiliza em função de uma educação humanizadora (direitos de vida) e um currículo comum, do (uni)verso ao diverso. Nesta, não somos unidade, somos pluralidade. Não somos seres inteligíveis, somos seres complexos com múltiplas inteligências, conforme sugere o psicólogo Howard Gardner. E é por isso que a escola é um ecossistema rico, de valiosa biodiversidade. Lugar onde a capacidade lógico-matemática e linguística é apenas uma fração das demais habilidades que temos (espacial, naturalista, musical, existencial, interpessoal, corporal-cinestésico, intrapessoal e moral).

A fim de dar um desfecho para este texto, me dou o direito de sonhar e semear por um inédito viável de Escola. Como nos alertava Ariano Suassuna, não busco olhar para o futuro com olhar otimista, já que este é um tolo; tampouco busco ser pessimista, já que acabaria sendo um chato. Busco mesmo é olhar para o futuro da escola com a lucidez de um realista esperançoso, pois em marcha, *me levanto, vou atrás, construo, não desisto, levo adiante, junto-me aos outros para fazer de outro modo...*

Referências

- ARENDT, H. The crisis in education. In: ARENDT, Hannah. Between past and future: eight exercises in political thought. New York: Penguin Books, 1983.
- BELINASSO, L.; CODES, D. (Org.). Na pele do mundo: educações ambientais. 1. ed. Florianópolis: Casatrês, 2020.
- BEAUVOIR, S. Moral da ambiguidade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- BUCCI, E. Aquilo de que o humano é instrumento descartável: sensações teóricas. In: NOVAES, A. (Org.) A condição humana: as aventuras do homem em tempos de mutações. Rio de Janeiro: Agir Editora Ltda.; São Paulo: Edições Sesc SP, p. 375-94, 2009.
- BOFF, L. Saber Cuidar: ética do humano - compaixão pela Terra. Petrópolis: Vozes, 1999.
- CASTELLS, M. A obsolescência da educação. Publicado pelo canal Fronteiras do Pensamento. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=eb0cNrE3I5g>>. Acesso em: 05 de jan. de 2021.
- CANIVEZ, P. Educar o cidadão? Campinas: Papirus, 1991.
- CERTEAU, M. de. A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- CORRÊA, T. H. B.; BARBOSA, N. A. P. Educação ambiental e consciência planetária: uma necessidade formativa. REMEA – Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, v. 35, n. 2, 2018.

CORTELLA, M. S. A escola e o conhecimento: reflexão sobre fundamentos epistemológicos e políticos dessa relação. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1997.

CHASSOT, A. Alfabetização científica: questões e desafios para a educação. 5 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.

CHARLOT, B. Educação ou Barbárie? Uma escolha para a sociedade contemporânea. São Paulo: Cortez, 2020.

CHARLOT, B. Os jovens e o saber: perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

FREIRE, P. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GUATTARI, F. As três ecologias. 20^a ed. Trad. Maria Cristina F. Bittencourt. Campinas: Papirus, 2009.

GADOTTI, M. Pedagogia da terra e cultura de sustentabilidade. Revista Lusófona de Educação, n. 6, p. 15-29, 2005.

HAN, B. Sociedade do cansaço. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

HENRIQUES, C. M. P.; VASCONCELOS, W. Crises dentro da crise: respostas, incertezas e desencontros no combate à pandemia da Covid-19 no Brasil. Estudos Avançados, v. 34, n. 99, 2000.

IMBERNÓN, F. (org.). A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato. Porto Alegre: Artmed, 2008.

JUNKER, D. B. A. Tempo de re-colhimento— es-colher as lutas e re-colher a esperança. Educação & Linguagem, v. 23, n. 2, 2020.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. 10 Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MENDONÇA, S. G. de L. A crise de sentidos e significados na escola: a contribuição do olhar sociológico. Cad. Cedes. Campinas, v. 31, n. 85, p. 341-357, 2011.

MÜHL, E. H. Habermas e a educação: racionalidade comunicativa, diagnóstico crítico e emancipação. Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 117, p. 1035-1050, 2011.

OLIVEIRA, R. D. V. L. de. Um ensaio sobre a cegueira: covid-19 e a humanização das ciências da natureza. RIDH, Bauru, v. 8, n. 2, p. 71-81, 2020.

PAVAN, R. A necessidade de redizer e reviver a pedagogia da esperança de Paulo Freire. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 16, n. 4, p. 1437-1456, 2018.

PADILHA, P. R. Educação em Direitos Humanos sob a ótica dos ensinamentos de Paulo Freire. Revista Múltiplas Leituras, v.1, n. 2, p. 23-35, 2008.

PAIVA, J. M. de. Educação. Educação e Filosofia, Uberlândia, v. 25, n. 49, p. 269-288, 2011.

REIGOTA, M. Environmental education in Brazil and the Influence of Paulo Freire. Oxford Research Encyclopedia of Education, v. abril, p. 1-13, 2020.

REIGOTA, M. Grupo de Pesquisa: perspectiva ecologista de educação. Pesquisa em Educação Ambiental, vol. 5, n. 2, 2010.

REIGOTA, M. A educação ambiental para além dela. Ambiente & Educação (FURG), v. 13, p. 11-22, 2008.

RODRIGUES, M. Educação e Direitos Humanos. Educar. Curitiba, v. 2, n. 1, p. 143-156, 1982.

RUIZ, C. M. M. Bartolomé. Os direitos humanos, a mercantilização da vida e a pandemia. RIDH, Bauru, v. 8, n. 2, p. 27-39, 2020.

PÉREZ GÓMEZ, Á I. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÁN, José Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, Ángel Ignacio (org.) Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PIAGET, J. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

SANTOS, É. A educação como direito social e a escola como espaço protetivo de direitos: uma análise à luz da legislação educacional brasileira. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 45, 2019.

SANTOS, W. L. P. dos S.; SCHNETZLER, R. P. Educação em Química:

compromisso com a cidadania. 4 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.

SETZER, V. W. A obsolescência do ensino, 2014. Disponível em: <<https://www.ime.usp.br/~vwsetzer/obsolesc.html>>. Acesso em: 04 de janeiro de 2021.

SUBIRATS, M. A educação do século XXI: a urgência de uma educação moral. In: IMBERNÓN, Francisco (org.). A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato. Porto Alegre: Artmed, 2008.

UNESCO. La educación en un mundo tras la COVID: nueve ideas para la acción pública. Comisión internacional sobre Los futuros de la educación, 2020.

VIGOTSKY, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

Recebimento em: 12/03/2022.

Aceite em: 14/07/2023.