

SABERES E CONHECIMENTOS NA EDUCAÇÃO PÓS-PANDEMIA: UMA CONSTRUÇÃO NECESSÁRIA

KNOWLEDGE AND KNOWLEDGE IN POST-PANDEMIC EDUCATION: A NECESSARY CONSTRUCTION

CONOCIMIENTO Y CONOCIMIENTO EN EDUCACIÓN POSPANDÉMICA: UNA CONSTRUCCIÓN NECESARIA

Jonas Emanuel Pinto MAGALHÃES¹

Marise Nogueira RAMOS²

Resumo: A pandemia do novo coronavírus (SARS-Cov-2) manifesta-se como a maior crise sanitária vivida em um século pela humanidade, mas seus impactos expandem-se para diferentes âmbitos da vida social. Dentre esses estão os múltiplos processos de formação humana, particularmente a educação escolar. Os inevitáveis desdobramentos políticos, econômicos e sócio-culturais desse evento, vivenciado em nível planetário, convida-nos a pensar sobre o papel da educação nesse cenário ainda indefinido, mas que desafia as projeções e prescrições da chamada “educação para o século XXI”, sustentadas pela apologia ao ideário da pós-modernidade. Neste ensaio, oferecemos nossa reflexão acerca das perspectivas político-pedagógicas que reforçam e/ou redefinem a função social da educação e da escola em razão dos abalos provocados pela pandemia no tempo de longa duração. Sem a pretensão de propor um receituário, assumimos a defesa de preceitos, pressupostos e princípios que devem orientar a formação humana considerando as lições e implicações da pandemia para as futuras gerações.

Palavras-chave: Educação para o Século XXI; Pandemia Covid-19; Educação Pós-Pandemia.

INTRODUÇÃO

Para aqueles que vislumbram a superação das relações de exploração capitalistas e vêem a educação como instrumento vital para a formação de uma consciência coletiva apta a enfrentar, no plano ideológico e material, os fundamentos que sustentam a sociedade de classes, mantém-se apropriada a advertência contida na III das teses de Marx sobre

¹ Pedagogo da Escola de Serviço Social da Universidade Federal Fluminense (UFF). Niterói, Rio de Janeiro, Brasil. Email: jonasmanuel@id.uff.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6144-9854>

² Professora Associada da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. Email: ramosmn@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5439-3258>

<http://doi.org/10.36311/1519-0110.2021.v22n2.p245-268>

Feuerbach, que lembra àqueles que reduzem a formação do novo homem à simples ação das circunstâncias e de uma educação transformadoras, “que são precisamente os homens que transformam as circunstâncias e que o próprio educador precisa ser educado.” (MARX, 1998, p.100). De outra parte, para os que aderem consciente ou inadvertidamente às teorias “crítico-reprodutivas” da educação, assumindo uma postura imobilista ou fatalista ante ao sentido político das práticas educativas, segue igualmente necessário o conhecido aforisma freireano que insiste em nos lembrar que “se a educação não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. (FREIRE, 2000, p.31)

A educação, enquanto uma prática social, encontra-se imbricada no conjunto de outras práticas sociais orientadas para a produção da existência humana. Seu caráter mediador e contraditório pode tanto favorecer a manutenção das relações de poder e de dominação no interior da estrutura econômico-social, quanto confluir para processos contra-hegemônicos de contestação e subversão da ordem vigente. Analisar as determinações estruturais e conjunturais que conformam ou ampliam o papel da educação, em um polo ou outro, é tarefa fundamental para compreender o fenômeno educativo na sua complexidade e na sua relação com a totalidade. Ao mesmo tempo, situar-se em relação a tais determinantes e condicionantes históricos é fundamental para uma tomada de posição não-neutra sobre aspectos político-pedagógicos, dentre eles a função social e histórica que caberia à educação, em geral, e à escola em particular, no contexto da sociedade de classes.

É pelo conceito de trabalho como princípio educativo originado em Gramsci (2004b), que Saviani (1989, p. 24) nos mostra que a forma dominante da educação decorre das diferentes formas de educar correspondentes ao hodierno modo de produção e que “coloca exigências específicas que o processo educativo deve preencher, em vista da participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo”. Nesse sentido, e considerando os eventos históricos que impactam o processo de acumulação, a estabilidade política e econômica e a sociabilidade instaurada, discutimos os princípios contidos nos principais textos e documentos que propõem a “Educação para o Século XXI”, seus fundamentos, interesses e insuficiências em face do cenário que vem se desenhando desde o início do século XXI e que adquire novos contornos com a pandemia, suscitando novas reflexões acerca da função social da educação e da escola e dos saberes e conhecimentos necessários à educação no contexto pós-pandêmico.

Tendo em vista os objetivos postos, estruturamos este texto em três grandes seções, além desta introdução e das considerações finais. Primeiramente, analisamos no contexto da globalização, do neoliberalismo e da pós-modernidade, as propostas de “Educação para o Século XXI”, contidas no relatório da Unesco “Educação um Tesouro a Descobrir” e na obra de Edgar Morin (1998) “Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro” – encomendada ao autor por esse organismo internacional –, ambas amplamente

divulgadas e disseminadas na literatura pedagógica a partir da virada do século³. Na sequência, focalizamos as implicações da pandemia de Covid-19, especialmente no campo da educação, descrevendo e discutindo as ações e omissões do governo federal, as medidas adotadas por estados e municípios e os discursos e interesses que orientaram a atuação político-institucional e as ações de organizações sociais vinculadas ao movimento “Todos pela Educação” no Brasil. Finalmente, tecemos considerações e refletimos sobre as perspectivas teóricas e históricas que sustentam concepções acerca da função social da educação e da escola. Em diálogo crítico com os fundamentos que orientam as propostas de “Educação para o Século XXI”, apontamos alguns caminhos para repensarmos princípios, saberes e conhecimentos necessários à educação pós-pandemia.

Cabe ressaltar que, considerando tratar-se de um ensaio, nosso esforço é muito mais interpretativo do que genealógico. Como lembra Theodor Adorno (2003, p.17), o ensaio não versa sobre as causas primeiras, mas sobre aquilo que já se conhece. Sendo assim, conforme o filósofo, o ensaio “não começa com Adão e Eva, mas com aquilo sobre o que deseja falar; diz o que a respeito lhe ocorre e termina onde sente ter chegado ao fim, não onde não resta nada mais a dizer”. Desse modo, embora assumamos um posicionamento não-neutro em face das perspectivas teóricas e ético-políticas que nos orientam e que nos mobilizam a pensar e propor outros sentidos para a formação humana em face das implicações de um evento de inegável significado histórico como a pandemia de Covid-19, não temos a pretensão de esgotarmos a discussão ou propormos algum tipo de novo receituário educacional. Afinal, muitos dos princípios político-pedagógicos aqui defendidos não são novidades, fazendo-se presentes em outras de nossas produções e em nossa atuação como docentes e pesquisadores.

EDUCAÇÃO E LÓGICA DO CAPITAL: A PERMANENTE APOLOGIA À “EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI”.

A queda do muro de Berlim e a falência dos regimes socialistas do leste Europeu no início da década de 1990 serviram de emblemas para a construção de uma nova narrativa da história que, constatando o fim da guerra fria, anunciava, no plano político-econômico, a suposta vitória do capitalismo. Legitimava-se, assim, a expansão das reformas neoliberais, inclusive em países da periferia e semiperiferia do capitalismo e alimentava-se a exultação à globalização como um novo e inexorável porvir da humanidade. Não obstante, naquele momento, enquanto as medidas neoliberais mostravam-se insuficientes para recuperação dos índices de crescimento econômico em patamares próximos aos dos anos de ouro do capitalismo, as mudanças no regime de acumulação capitalista e a transição do fordismo-taylorismo para o modelo toyotista

³ Essa discussão está elaborada de forma mais aprofundada no texto a ser apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Políticas Públicas e Formação Humana do primeiro autor deste artigo, orientado pela segunda autora.

favoreceram o progressivo recrudescimento da relação capital-trabalho, a elevação do desemprego estrutural e o aumento da precarização das relações de trabalho.

No plano epistemológico-cultural, ganhavam espaço os paradigmas pós-modernos que, desacreditando do projeto da modernidade, viam o colapso do socialismo real como confirmação de suas teses e assumiam cada vez mais uma postura relativista e/ou indiferente frente às implicações econômicas e às assimetrias socioculturais produzidas pelas mudanças na geopolítica mundial. Num contexto de patente avanço das tecnologias da comunicação e informação, ampliação da esfera dos serviços e da produção imaterial, prevalecia a retórica da sociedade pós-industrial, constituída pela formação de novas redes que demandariam a formação, participação e envolvimento de sujeitos aptos a tirarem proveito das benesses e oportunidades oferecidas pela suposta sociedade do conhecimento.

A educação ocupou papel central nesse novo e fabuloso mundo que se descortinava na narrativa neoliberal, não só porque a ela foi atribuída a função de formação das novas competências e subjetividades adaptadas à sociabilidade da pós-modernidade, globalizada e flexível, mas porque ela mesma passou a se constituir como um ativo passível de autovalorização, assumindo a forma de uma mercadoria sujeita às mesmas flutuações de oferta e demanda e portanto, conformando-se à lógica da competição pela melhor qualidade ao menor custo. Alçada cada vez mais a fator de produção e mercadoria, cuja quantidade de valor agregado proporcionaria também maiores índices de mobilidade social, a educação ornamentaria a narrativa predominante da virada do século XX, adquirindo, pela letra dos intelectuais orgânicos do capital, uma feição renovadora tão necessária à aquiescência daqueles novos tempos⁴. Não por acaso, passou a ser associada, nos documentos dos organismos internacionais, à retórica da sociedade do conhecimento, estando envolta e condensada no slogan da *Educação para o século XXI*.

Assim, entre o final do século XX e início deste século, não foram poucos os intelectuais e atores políticos que se envolveram com o debate e proposição das bases da chamada Educação para o século XXI, incorporando, com menor ou maior ênfase, uma miríade de demandas dos setores empresariais, movimentos sociais, entidades acadêmicas e organizações da sociedade civil em seus programas e propostas de educação nos diferentes níveis e modalidades de ensino, incluindo a esfera da educação não-formal, na perspectiva da “educação ao longo da vida”.

Dentre os textos que sistematizam organicamente tais propostas citamos: *A Educação no século XXI* (2000), organizado por Francisco Imbérron, docente da Universidade de Barcelona; *Educação Pós-Moderna* (1999) de Jean-Pierre Pourtois, da Universidade em Mons na Bélgica; *Educação e tecnologia num mundo globalizado*

⁴ Frigotto (2011) e Ramos (2011), em textos distintos publicados em livro organizado por Juarez Andrade e Lauriana Paiva, discutem as construções ideológicas sobre a relação entre educação e mundo do trabalho inauguradas pela Teoria do Capital Humano, ainda em meados do século XX, seguida, nos umbrais do século XXI, pela tese da sociedade do conhecimento e pela pedagogia das competências.

(2003), publicação da Unesco organizada por John Daniel e Um modelo para a educação do século XXI (1999), publicação que reúne textos de intelectuais brasileiros que gravitavam em torno do então Ministro da Educação do Governo Fernando Henrique Cardoso, Paulo Renato Souza; dentre eles João Batista Araújo e Oliveira, Maria Helena Guimarães de Castro e João Paulo dos Reis Velloso, um dos organizadores do livro.

Considerando os limites e propósitos desse texto, elegemos para apreciação outros dois textos relevantes da época que tiveram maior circulação e significado político em nível nacional e internacional. Referimo-nos ao Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, redigido por Jacques Delors e publicado em 1998 sob o título de Educação: um tesouro a descobrir e ao livro Os Sete saberes necessários à educação do futuro (2000) também encomendado pela Unesco e escrito pelo filósofo francês Edgar Morin.

Delors inicia o prefácio do relatório dando relevo aos avanços da tecnociência, à produção imaterial e ao uso recursivo da cognição e convida-nos a, antecipadamente, pensarmos sobre o futuro do trabalho caso queiramos “evitar o aumento do desemprego, a exclusão social ou as desigualdades de desenvolvimento”. (DELORS, 1998, p.16) Adianta então umas das ideias chave contidas no relatório: o conceito de “educação ao longo da vida”. Justificada por suas vantagens em termos de acesso e flexibilidade, a “educação permanente”, de acordo com ele, deveria ser ampliada não apenas em razão das adaptações exigidas pelo mercado de trabalho, mas por possibilitar o contínuo aperfeiçoamento da pessoa humana, incluindo sua “capacidade de discernir e agir”. Ao mesmo tempo, afinando-se às teses do fim do trabalho, o relatório põe em dúvida sua centralidade na construção da identidade pessoal, apontando para os diferentes fatores que incidiram na diminuição do tempo de trabalho e alertando para a possível tendência de substituição da lógica do pleno emprego pelas formas de flexibilização dos contratos de trabalho: o trabalho em tempo parcial, por tempo determinado e, ainda, a alternativa do autoemprego.

Apesar disso, sugere o autor que caminemos rumo a “uma sociedade educativa”, aproveitando as possibilidades oferecidas pelas novas tecnologias de informação e comunicação, pelo trabalho, pela cultura e o lazer. Em tal sociedade, ainda uma “utopia”, nas palavras de Delors (1998), a aquisição, atualização e utilização dos conhecimentos seriam as “três funções relevantes no processo educativo”. Logo, a educação deveria atentar-se às possibilidades dadas pela sociedade da informação, sem abdicar da histórica missão de transmissão dos saberes básicos da “experiência humana”.

Na concepção de Delors (1998), a escola continua sendo fundamental para formação das competências cognitivas que permitem ao indivíduo continuar a aprender, almejando o ideal de “aprender a aprender”, indispensável, de acordo com o relatório, para a adaptação do sujeito às rápidas mudanças ocasionadas pela ciência e constantemente aplicadas na vida social e na economia. Para isso, preconiza-se uma vasta cultura geral associada ao domínio substancial de um “reduzido número de assuntos”.

Essa cultura geral, que pode ser entendida como equivalente à educação básica, seria o terreno fundante da aprendizagem ao longo da vida. Quanto à formação profissional, ou o aprender a fazer, o relatório aponta que:

Além da aprendizagem de uma profissão, há que adquirir uma competência mais ampla, que prepare o indivíduo para enfrentar numerosas situações, muitas delas imprevisíveis, e que facilite o trabalho em equipe, dimensão atualmente muito negligenciada pelos métodos pedagógicos. (DELORS, 1998, p.18)

Assim, com a emergência da sociedade da informação, haveria a prevalência da dimensão imaterial do trabalho e a conseqüente relevância da aquisição de competências cognitivas:

Já não é possível pedir aos sistemas educativos que formem mão-de-obra para empregos industriais estáveis. Trata-se, antes, de formar para a inovação pessoas capazes de evoluir, de se adaptar a um mundo em rápida mudança e capazes de dominar essas transformações. (DELORS, 1998, p.72)

Tal competência seria mais facilmente adquirida, de acordo com Delors (1998), pela conjugação e/ou alternância de espaços e tempos de aprendizagem com o exercício profissional e a vida social. Outro chamamento, dessa vez para o aprender a ser apela para a necessidade do desenvolvimento da autonomia, da empatia, do discernimento, da responsabilidade social, da solidariedade, da tolerância, da realização de projetos coletivos, e da exigência, não menos importante de “[...] não deixar por explorar nenhum dos talentos que constituem como que tesouros escondidos no interior de cada ser humano” (DELORS, 1998, p.20), o que requereria o desenvolvimento do autoconhecimento. Caberia à educação, tornando conhecimento acessível a todos, contribuir também para o aprender a conviver, ajudando os indivíduos “[...] a compreender o mundo e o outro, a fim de que cada um se compreenda melhor a si mesmo”. (DELORS, 1998, p.50)

Em síntese, propõe-se para o século XXI que a educação se estruture em torno de quatro pilares do conhecimento, ou seja, quatro saberes básicos que constituam aprendizagens a serem desenvolvidas ao longo de toda a vida e que podem ser assim sumarizados:

[...] aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. (DELORS, 1998, p.50)

Em parte, os princípios que fundamentam esses saberes, serão retomados e aprofundados por Edgar Morin (2000), no curto, mas denso texto *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Morin (2000), que escreve este ensaio sob encomenda da própria Unesco, explica que tais saberes não pretendem ser um guia ou conjunto de disciplinas a serem ensinadas, mas, antes exporiam “[...] problemas centrais, ou fundamentais, que permanecem totalmente ignorados, ou esquecidos, e que são necessários para se ensino no próximo século”. (MORIN, 2000, p.15). Enumeramos a seguir esses problemas/saberes e suas relações com os quatro pilares do conhecimento supracitados: as “cegueiras do conhecimento” e “os princípios do conhecimento pertinente”; que remetem diretamente ao “aprender a conhecer”; a “condição humana” e a “identidade terrena” que se relacionam ao aprender a ser; a “compreensão” e a “ética do gênero humano”, que vinculam-se a ideia de aprender a viver juntos e, finalmente, “enfrentar as incertezas” que encontra paralelos com tanto no saber aprender, quanto no saber a fazer.

Morin (2000) questiona a educação por esta não se deter sobre questões epistemológicas e sobre os erros e ilusões do conhecimento. Com isto, a educação acabaria por se abster de fazer conhecer o que é conhecer. O autor defende a integração entre razão e emoção, mesmo com os riscos que ela comporta, por entender que, assim como a emoção pode sufocar a razão, a racionalidade é direta e positivamente ativada pela afetividade. Também distingue a racionalidade construtiva, que é aberta e autocrítica, da racionalização, que seria fechada, mecanicista e determinista. Afirma que “[...] o racionalismo que ignora os seres, a subjetividade, a afetividade e a vida, é irracional.” (MORIN, 2000, p.23) Ele defende, então, a formação da inteligência geral como antídoto contra a fragmentação dos saberes, sem que isso signifique menor capacidade de aprofundamento em temas específicos. Pelo contrário, para o autor: “[...] quanto mais poderosa é a inteligência geral, maior é a sua faculdade de tratar problemas especiais.” (MORIN, 2000, p.36) Crítico da fragmentação dos saberes, Morin se apoia no conceito de complexidade para defender a integração e interdependência do conhecimento local e global, considerando sua multidimensionalidade e rejeitando antinomias. Adverte, no entanto que “[...] não se trata de abandonar o conhecimento das partes pelo conhecimento das totalidades, nem da análise pela síntese; é preciso conjugá-las.” (MORIN, 2000, p. 42)

Para além dos paralelos existentes entre os quatro pilares da educação e os sete saberes necessários à educação do futuro, observamos nesses dois textos de referência que ensejam propostas para a educação do século XXI, a frequente menção à sociedade do conhecimento e/ou da informação, à crítica ao paradigma da ciência moderna e a fragmentação das disciplinas científicas, o apelo a valorização do saberes locais, pessoais e da experiência, todos temas recorrentes e centrais na abordagens teóricas vinculadas à pós-modernidade.

Por seu caráter mais explicitamente político, observa-se no relatório da Unesco, proposições alinhadas aos preceitos neoliberais, como a possibilidade de financiamento privado de pesquisas na universidade e o pagamento de partes dos custos da escolaridade pelos estudantes e sua família, no caso do ensino superior; estabelecimento de parcerias públicos-privadas e envolvimento da sociedade civil e da comunidade na construção e manutenção das escolas, além de uma espécie de *voucher* concedido em forma de créditos geridos por bancos para que jovens possam investir em sua educação ao longo da vida.

Contudo, em ambos os textos são ressaltadas a mudança, a instabilidade e a incerteza como características da sociedade hodierna com repercussões políticas, culturais e econômicas que demandariam a formação do sujeito flexível, aberto e disposto a assumir riscos. Também se aceita a globalização como um fato dado, fenômeno irreversível, cujos benefícios manifestar-se-iam na esfera econômica, política e cultural, devendo ser incorporados com vistas à construção de uma cidadania global, com maior intercâmbio cultural, aceitação das diferentes identidades e promoção e aumento do fluxo de informações possibilitadas pelas novas tecnologias da comunicação.

Refletindo o espírito de um tempo marcado pela ideologia do fim da história e acoçada, ao mesmo tempo, pela avidez neoliberal e pela desmobilização pós-moderna, a educação para o século XXI, contraditoriamente, inverte o sinal da história, ao propor uma educação pós-moderna para uma sociedade que ainda não havia democratizado nem o conhecimento, nem o trabalho e nem a tecnologia. Tais lacunas eram ainda mais evidentes em países como Brasil, o qual, como bem lembra Saviani (2001), sequer tinha conseguido naquele momento universalizar o ensino fundamental e superar o analfabetismo. Conclui o educador brasileiro, naquele momento, que “o grande desafio que ainda se põe para o Brasil em termos educacionais ao ingressar no século XXI, nos vem do século XIX.” (SAVIANI, 2001, s.p.)

Se o século XX terminou sob o signo do fim da história e com a promessa de contínua e irreversível expansão da democracia-liberal rumo a um mundo cada vez mais globalizado, interconectado e aberto, os atentados de onze de setembro, logo no início do século XXI, trataram de mostrar que o emblema da aldeia global não resistiria às tensões existentes entre o ocidente e o oriente. Os impactos políticos e econômicos do ataque às torres gêmeas, símbolo do capitalismo financeiro, incidiriam nas mudanças das relações globais que alteraram a conjuntura geopolítica mundial desde então. Com sua vulnerabilidade territorial posta a nu, a maior potência militar e econômica do mundo reagiu severamente, impingindo a chamada guerra ao terror – consubstanciada pela invasão do Afeganistão e do Iraque – reacendendo no meio intelectual o debate sobre o imperialismo.

Com a perspectiva de elevação da dívida pública – em decorrência dos custos da guerra ao terror – e a expectativa de retração dos investimentos, temia-se que, após os atentados, a economia americana entrasse em recessão. Precavendo-se desse risco, o

governo americano, através do Federal Reserve (FED), injetou milhões de dólares no sistema financeiro, baixou os juros e multiplicou o acesso ao crédito imobiliário. O que se viu, poucos anos depois, com a crise dos *subprimes* foi a formação de uma bolha imobiliária, seu estouro e a subsequente falência em 2008 do banco de investimentos Lehman Brothers e, como efeito dominó, de outras importantes instituições financeiras dos Estados Unidos. O socorro do governo americano veio de pronto, na forma de pacotes de ajuda financeira e resgate dos bancos e agências de investimento, atingindo cifras da ordem de 700 bilhões de dólares. Os efeitos da crise não tardaram a chegar à zona do euro, obrigando os bancos centrais a adotarem medidas semelhantes, aumentando o endividamento público e, posteriormente, induzindo a adoção de drásticas medidas de austeridade, a exemplo do que se viu na Grécia.

Com as consequências da crise sendo sentidas em nível global, insurgem-se novos e velhos críticos dos preceitos neoliberais. Os mais proeminentes economistas (KRUGMAN, 2009, SLIGTZ, 2014, 2020, PIKETTY, 2014, 2019) reavivam as teses keynesianas. Entre liberais progressistas vê-se surgir, ainda que timidamente, um sentimento de mea-culpa que justificará a revisão de princípios e criação de propostas para salvar o capitalismo dele mesmo e manter o mundo civilizado afastado dos riscos da barbárie.

Analisando em retrospectiva a função social atribuída à escola em face das contradições desenvolvidas na relação capital e trabalho ao longo das últimas décadas, no contexto do pós-guerra encontramos a Teoria do Capital Humano que, buscando isolar e reduzir a educação a mero fator de produção, transformou o determinante em determinado, vindo a se constituir como uma ideologia “mantenedora do senso comum”. (FRIGOTTO, 2006). Mesmo resignificada ou metamorfoseada, essa teoria/ideologia obtém adesão social ainda hoje.

Na vigência da crise do capitalismo real (FRIGOTTO, 2010) e mediada pelas teses da sociedade pós-industrial e do fim do trabalho, pela apologia à sociedade do conhecimento, e pelo advento da pós-modernidade, a educação se vê, no fim do século XX, cada vez mais tensionada a cumprir uma função adaptativa e subordinada aos interesses de autovalorização do capital. Rejuvenesce-se a teoria do capital humano através de novas noções: qualidade total, polivalência, flexibilidade, cognitariado, competências e empregabilidade; dimensões essas que vieram a compor a “pedagogia das competências” (RAMOS, 2001) ou do “aprender a aprender” (DUARTE, 2009).

Com o abalo provocado pelos atentados de 11 de setembro 2001 e a crise econômica de 2008, colocam-se sob suspeita os caminhos da globalização e o receituário da doutrina neoliberal. Contudo, reafirma-se o imperialismo norte-americano e renovam-se as promessas de uma educação para século XXI com a defesa reiterada e entusiasmada da incorporação e aproveitamento das novas tecnologias da informação e comunicação na educação, o forte apelo às chamadas metodologias ativas e a introdução na agenda educacional da formação de competências socioemocionais, cujo nascedouro

parece ser os programas de Educação para o Século XXI elaborados pela *intelligentsia* estadunidense⁵.

A pandemia de Covid-19 representa um novo momento na história da humanidade, cujos desdobramentos ainda não se podem avaliar. Todas as dimensões sociais, políticas e econômicas requerem ao menos uma reflexão acerca da pertinência de propostas pedagógicas que se projetam num tempo de longa duração. Os efeitos já em curso não mais correspondem ao cenário idealizado e ideologicamente construído pelos apoletas da sociedade pós-industrial.

EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

A pandemia do novo Coronavírus (SARS-COV 2) já pode ser considerada o acontecimento mais importante do século XXI, até o momento. Num mundo globalizado, que acelera o tempo e comprime o espaço, o fluxo de capitais, pessoas e informações, intensifica-se e eleva exponencialmente as consequências da pandemia e os riscos decorrentes da retração econômica, do aumento da vulnerabilidade social e da incapacidade dos sistemas de saúde em face dos efeitos e impactos que atingem, em maior ou menor medida, nações, populações e grupos sociais em todo mundo.

No que se refere à educação, esses efeitos podem se estender por anos, dada a longa e necessária interrupção do atendimento escolar no ano de 2020. Além do aumento dos índices de abandono e evasão, há riscos não mensuráveis e possíveis prejuízos decorrentes da descontinuidade da trajetória formativa de crianças e jovens a cargo da instituição que há décadas vem se constituindo como principal instância de socialização e desenvolvimento psicológico, cognitivo e socioafetivo das novas gerações: a escola.

Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a interrupção do atendimento escolar chegou a atingir 1,37 bilhão de estudantes, o que corresponde a 80% dos alunos de escolas públicas e privadas em todo mundo. Conquanto um percentual considerável desses alunos tenha voltado a estudar ainda em 2020, as condições postas pelos protocolos sanitários para a reabertura das escolas, a persistência das situações de risco sanitário e os descompassos provocados pelo longo período de afastamento dos alunos, deixam dúvidas sobre o real significado, alcance e efetividade desse retorno às atividades escolares

⁵ Os programas que tomam como o mote “A Educação para o século XXI”, estão bastante disseminadas no território norte-americano, sendo operacionalizadas através de parcerias do Estado Americano com *Think Tanks* Educacionais e Organizações Não-Governamentais, sendo as mais relevantes atualmente os programas CASEL (colaborative for academic social and emotional learning) e Assessment & teaching 21st cent. Skills (ATC21s). Parece plausível inferir que tais programas teriam sido responsáveis pelo impulso dado à temática das competências socioemocionais nos últimos anos, haja visto a forte presença das habilidades não-cognitivas em todos os programas, propostas e textos produzidos naquele país por organizações não-governamentais, órgãos de governo e intelectuais ligados a eles e sua inclusão na agenda educacional da OCDE. Essa hipótese se torna mais plausível se considerarmos que é inicialmente no país norte-americano que o debate sobre a inteligência emocional fecunda e prospera.

Adentrando com virulência ainda maior o ano de 2021, a continuidade e o agravamento da situação pandêmica significam, para muitos países, a extensão de uma crise cujos impactos e consequências econômicas e sociais são incalculáveis. De maneira geral, esse evento catastrófico vem sendo apresentado como uma crise sanitária de grandes proporções que afeta os sistemas públicos e privados de saúde, gera danos à saúde física e psíquica dos indivíduos e tem, como inevitável desdobramento, a retração das atividades econômicas em nível global. Não obstante, suas reais implicações sociais e políticas materializam-se de maneira desigual, dependendo do grau de desenvolvimento socioeconômico das nações, de aspetos político-culturais que as caracterizam e da posição que ocupam na divisão internacional do trabalho.

No Brasil, o ainda precarizado, mas abrangente e universal sistema público de saúde, evitou o colapso do atendimento e a perda de um número ainda maior de vidas, reforçando assim o sentido público da saúde enquanto direito social e responsabilidade do Estado. Em que pese essa relativa vitória sobre o discurso privatista que mercadoriza os direitos sociais, mostrou-se flagrante a exacerbação das desigualdades socioeconômicas e tornou-se evidente a negação de outros direitos sociais e de condições mínimas necessárias à garantia de emprego e renda para uma parcela considerável da população brasileira. Malgrado a importante implementação do auxílio-emergencial para evitar um completo colapso social, muito pouco se tem feito para prover aos grupos de maior vulnerabilidade socioeconômica uma efetiva rede de proteção social. O mesmo se pode dizer em relação a efetivação de outras políticas emergenciais que caminhem no contrafluxo da dinâmica dos inerentes riscos de ampliação da exclusão social no Brasil, exacerbados em função dos efeitos da pandemia.

Essa omissão ficou evidente na maneira como os poderes públicos conduziram as estratégias da educação remota e/ou do ensino híbrido. Transferindo para a família os custos da educação, o governo federal se eximiu da responsabilidade de prover recursos financeiros e materiais que possibilitassem o acesso de qualidade à internet por parte de alunos e suas famílias. Os professores também arcaram com esses custos e, mais ainda, com o ônus pela capacitação necessária à operação de novas ferramentas e modos de se promover o ensino por meio de tecnologias disponíveis. A propósito disso, a própria opção de privilegiar a internet deve ser questionada. O acesso a esse dispositivo de comunicação ainda é restrito à grande parte da população pobre comparado a outras tecnologias como a televisão e o rádio, que possuem maior penetração nas casas e menores custos operacionais. O pouco esforço do governo federal na coordenação e condução de estratégias conjuntas e a falta de cooperação, assessoria e articulação com os sistemas estaduais e municipais por parte do MEC, se traduz pela ausência de uma política nacional construída coletivamente com os entes federativos.

Na ausência dessa coordenação e articulação, coube ao Conselho Nacional de Educação (CNE) - internamente influenciado por representantes do movimento Todos pela Educação – tomar as rédeas na proposição de diretrizes que orientassem secretarias

municipais e estaduais, especialmente no que se refere à validação de estratégias para cumprimento da carga horária escolar, o que incluiu: a desobrigação do mínimo de dias letivos, a reposição da carga horária após o período de pandemia (desvinculando o calendário civil do calendário letivo) e a contabilização do ensino remoto para a integralização e reposição da carga horária.

Nesse cenário de angústias e incertezas, os representantes do empresariado brasileiro não deixaram de se fazer presentes. Organizações Sociais (OS) e Não-Governamentais (ONGs) como a Fundação Lemman, o Instituto Ayrton Senna, o Cieb (Centro de Inovação para a Educação Brasileira) e o Movimento Todos pela Educação buscaram ganhar maior visibilidade midiática e entre os gestores e profissionais de educação, ao proporem “soluções” políticas, pedagógicas e tecnológicas que remediassem os efeitos negativos da suspensão das atividades escolares presenciais. O Movimento Todos pela Educação elaborou duas notas técnicas que buscavam orientar as redes públicas e privadas quanto à adoção do ensino remoto e à implementação de medidas pedagógicas no retorno das atividades presenciais.

A Fundação Lemman notabilizou-se pela criação de ferramentas e ações para fortalecer a aprendizagem remota e reduzir danos à aprendizagem. De outro modo, tem promovido, por meio de parcerias e/ou do financiamento direto, pesquisas sobre a situação das redes e a percepção de alunos, professores e pais sobre o contexto educacional na pandemia. Atuação semelhante vem tendo o Cieb, que além de promover pesquisas, tem oferecido assessoria e elaborado guias e ferramentas tecnológicas para a implementação do ensino remoto, além de emitir notas técnicas sobre estratégias de aprendizagem remota e competências digitais de professores. Já o Instituto Ayrton Senna buscou dar maior destaque a sua proposta de formação de competências socioemocionais, consideradas, segundo a organização social, ainda mais necessárias no contexto de insegurança, estresse e ansiedade decorrentes da pandemia e das situações de isolamento social. O instituto disponibilizou em seu site o primeiro módulo de um curso voltado para educadores e produziu, em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), um material chamado de “Volta ao Novo – Programa de Desenvolvimento de Competências Socioemocionais”.

Embora atuando em diferentes frentes, essas organizações unificam seus discursos alinhando suas propostas às demandas empresariais. Noções como responsabilidade social, inovação, eficiência, eficácia, resiliência ganham destaque no discurso dos representantes dessas organizações que, com frequência, são chamados pelos grandes meios de comunicação a apresentarem seus diagnósticos e propostas para educação brasileira agora e no pós-pandemia.

A busca de maior visibilidade, protagonismo e legitimidade junto à opinião pública por essas organizações nesse momento de crise não é fortuita. A perspectiva e expectativa de muitas delas é de que seus dispositivos pedagógicos, ora apresentados, possam ser capitalizadas no futuro, revertendo-se em novas parcerias e assessorias junto

aos sistemas públicos de ensino focadas na oferta de soluções e ferramentas que ampliem sua participação na educação, em especial, no ensino à distância. Por trás de uma “desinteressada” contribuição para os problemas educacionais, as organizações sociais ligadas ao empresariado brasileiro miram alterações mais profundas na concepção e organização da educação escolar no Brasil. A fala da diretora-presidente do Cieb não deixa dúvidas a esse respeito. Questionada sobre as lições deixadas pela pandemia para o futuro do ensino básico, Lúcia Dellagnelo, arremata: “[...] a ideia de que, no século 21, devemos oferecer uma educação híbrida [...] hoje, a gente fala que aprendizagem tem que ser ubíqua, ou seja, tem que acontecer em qualquer circunstância, em qualquer lugar e qualquer tempo”. (KOCHHANN, 2020, p. 1)⁶. Nada menos surpreendente, se consideramos que para um grande representante da burguesia como Jorge Paulo Lemman, não há problema algum em admitir com franqueza seu entusiasmo com a janela de possibilidades abertas pela pandemia, que não pode ser desperdiçada, pois “toda crise é cheia de oportunidades”.⁷

Contudo, e paradoxalmente, a longa interrupção das atividades presenciais e a parcial transferência da responsabilidade da educação escolar para a família evidenciou aspectos da função social da escola, há anos invisibilizados e secundarizados pela incorporação do ideário do capital humano que, no plano microeconômico, vê a escola como um instrumento para a ascensão e mobilidade social. As dificuldades encontradas pelas famílias na estruturação de rotinas de estudo e no apoio pedagógico aos estudantes implodem os argumentos conservadores em favor da educação domiciliar e reafirmam a importância da educação formal e do professor enquanto profissional qualificado para lidar com a complexidade da tarefa educativa de sujeitos com necessidades, características e demandas das mais diversas.

Reitera-se a concepção de escola como instância socializadora e educativa e que, para além dessas funções, cumpre um papel fundamental na reprodução econômica e social ao prover às famílias, especialmente aquelas dos extratos menos favorecidos, alimentação para crianças e adolescentes, ao mesmo tempo em que libera tempo para inserção dos pais nas atividades produtivas, sem o ônus da mobilização de recursos destinados aos cuidados com as crianças, principalmente aquelas que frequentam a pré-escola.

Certamente um dos aspectos mais dramáticos do fechamento temporário das escolas no Brasil foi a ampliação do fosso que separa estudantes negros e pobres daqueles que por suas condições socioeconômicas conseguiram, de fato, minorar, ao menos em parte, os efeitos negativos da interrupção da rotina escolar. As evidentes desigualdades sociais de um país de passado colonial e rígida estrutura de classes, exacerbaram-se potencializando as já flagrantes desigualdades educacionais.

⁶ Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/lucia-dellagnelo-educacao-basica/>

⁷ Disponível em: <https://oglobo.globo.com/economia/jorge-paulo-lemann-que-eu-gosto-mais-que-toda-crise-cheia-de-oportunidades-24375730>

As estratégias de ensino remoto adotadas por estados e municípios privilegiaram a utilização de redes sociais e plataformas digitais de ensino. Entretanto, dados de uma pesquisa sobre o perfil socioeconômico dos estudantes participantes do Enem de 2018⁸, mostram que enquanto 3,7% dos alunos das escolas privadas não têm acesso à internet, esse percentual sobe para 34% quando considerados os alunos das escolas públicas. Ao estratificar o conjunto de todos os alunos em quatro faixas de renda, as disparidades ficam ainda maiores: no quartil de menor renda mais da metade dos estudantes (51%) não tinha acesso à internet em casa. Quando se adota um recorte de raça, negros e indígenas representam os grupos com maior nível de exclusão digital: 35% dos negros e 44% dos indígenas não tinham acesso à internet, percentual que cai para 14% no caso dos brancos. Os números dessa pesquisa corroboram com a recente pesquisa do Instituto DataSenado, na qual constata-se que 26% dos alunos das redes públicas que estabeleceram o ensino remoto não têm acesso à internet, contra 4% dos alunos das redes privadas. Mais ainda: dentre aqueles que têm acesso, 64% acessam à internet exclusivamente por meio de aparelhos celulares.

Além das desigualdades no acesso à tecnologia, as diferenças se evidenciam pelo nível de formação escolar dos pais – o que tem impacto no auxílio pedagógico que as famílias podem oferecer aos alunos – e pelas condições de moradia dos estudantes, muitos dos quais residem em áreas com dificuldades de acesso à água, compartilhando obrigatoriamente cômodos, computadores ou celulares, não sendo raras as situações em que sequer há possibilidade de realização das tarefas escolares em um ambiente privado e com mínimas condições para o estudo.

As condições de acesso à internet e a implementação em caráter emergencial das estratégias de ensino remoto também impactaram o trabalho docente, as condições de trabalho e a saúde dos professores. Não é demais lembrar que antes de professores, esses trabalhadores da educação também são pessoas que assumem suas funções de mães, pais ou provedores da família. Com a suspensão das aulas, essas funções se acumulam, uma vez que muitos dos professores precisam conciliar as atividades de trabalho remoto com os cuidados com a casa, com parentes e, não raro, no apoio e suporte pedagógico aos filhos. No caso dos professores empregados nas escolas privadas, a situação de incerteza e insegurança agudiza-se na medida em que a crise econômica obrigou muitas escolas a flexibilizarem contratos de trabalho, reduzirem seus quadros de professores ou mesmo encerrarem suas atividades definitivamente. Por sua vez, aqueles que conseguem manter o vínculo empregatício perdem com frequência o controle sobre o tempo da jornada de trabalho, que aumenta na medida em são exigidas maior dedicação aos tempos planejamento, formação e reuniões, atividades que, realizadas em sistema de *home office*, borram os limites de tempo e espaço da vida privada desses docentes. A propósito: também o espaço privado da sala de aula é frequentemente invadido, vigiado e policiado ao tornar-se acessível aos pais e

⁸ Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2020/05/internet-nao-chega-a-34-dos-alunos-da-rede-publica-que-fizeram-enem.shtml>

gestores por meio das plataformas digitais, aumentando violentamente os mecanismos de controle e vigilância sobre o trabalho docente. Nesse contexto, é enorme o contingente de professores trabalhando sob intensa pressão e incerteza, sem a devida proteção social do trabalho e com mínimas condições para desenvolverem um trabalho de qualidade, o que intensifica e amplia para a categoria docente o já generalizado processo de precarização do trabalho no Brasil. (ANTUNES, 2000).

Essa situação se agrava se consideramos que num espaço de tempo bastante reduzido, os professores tiveram que se adaptar ao trabalho remoto, assumindo o ônus por sua formação tecnológica, além dos custos com a ampliação dos gastos com a internet. Enfrentaram e ainda enfrentam, o preconceito embutido nos discursos que insistem em desqualificá-los, responsabilizando-os por supostamente não acompanharem as “mudanças tecnológicas”, sem considerar que tais profissionais foram formados e contratados para atuarem no ensino presencial, sendo a tecnologia um aspecto complementar à sua atividade docente. Conquanto as tecnologias da informação e comunicação agreguem ferramentas importantes para o ensino, o ensino remoto representa uma situação de excepcionalidade distinta, tanto no que se refere ao ensino presencial, quanto àquilo que se convencionou denominar de educação à distância. Desqualificação e desprofissionalização combinam-se na perda da autoridade pedagógica, exclusão dos professores das decisões sobre a política educacional, ausência de processos de formação continuada adequados aos novos tempos e da já mencionada precarização do trabalho docente.

A ESCOLA E OS SABERES E CONHECIMENTOS NO PÓS-PANDEMIA

Nos diálogos e embates teórico-práticos que temos nos envolvido direta ou indiretamente durante a pandemia, notamos que parece haver um consenso em torno da constatação de um maior reconhecimento social a respeito da importância da educação escolar na sociedade hodierna. Invisibilizada pelos discursos que sugerem um descolamento entre escola e vida e pela banalização e arrefecimentos dos debates em torno da luta pela qualidade da educação, a escola parece adquirir centralidade enquanto instância e instituição integradora e partícipe dos processos de constituição dos sujeitos como cidadãos, seja qual for a concepção de cidadania presente no imaginário social. Todavia, e contraditoriamente, o reconhecimento social da importância da escola ocorre através de uma frágil articulação entre escola e sociedade que distorce, embora amplie, aquilo que se entende por função social da escola na contemporaneidade. O sentido da integração, socialização, construção da autonomia e formação para participação crítica dos sujeitos na sociedade, disputam espaço com concepções que sugerem que a escola serve à sociedade como instância de contenção social, auxiliando o Estado no gerenciamento da miséria, funcionando assim como mecanismo compensatório que

ajusta os sujeitos à sociabilidade neoliberal e reduz os riscos sociais aos quais estão expostas as camadas mais vulneráveis da sociedade⁹.

Ainda que numa sociedade com tamanho grau de desigualdade a escola acabe, de fato, for funcionar nesse diapasão, cabe-nos desvelar os mecanismos que induzem a educação escolar a desviar-se da sua real função social e política, distorcendo seu potencial sentido crítico-emancipatório. Ao nível do discurso, trata-se de assumirmos como intelectuais críticos a denúncia das mazelas sociais e dos dispositivos que promovem a exclusão, negando aos sujeitos o direito à cidade, ao emprego, à moradia, à saúde, à vida! Ao nível da prática, trata-se de, parafraseando Walter Benjamin (1996), escovar a pedagogia a contrapelo, o que supõe educar e formar os sujeitos para a insubmissão, para a autonomia e não para adaptação¹⁰ a uma sociedade excludente, individualista e que nega a estes sujeitos o direito a uma vida digna e rica de sentidos. Com efeito, trata-se de pensar a educação para além das funções historicamente associadas à escola liberal-republicana: assistência, socialização, integração, adaptação ou mesmo redefinir aquelas reivindicadas pelas perspectivas progressistas: formação cidadã, crítica e emancipatória; tensionando a educação, e não apenas a escolar, a assumir seu sentido transgressor e subversivo, o que não colide com o reconhecimento da necessária apropriação do conhecimento, da cultura e da técnica produzida social e historicamente pelo conjunto da humanidade; antes, o reforça.

Para isso, clareza na definição dos princípios que devem orientar a educação pública brasileira em seus diferentes níveis, considerando a especificidade de um país de capitalismo dependente (FERNANDES, 1981), cujo passado colonial e escravocrata ainda se faz presente nas estigmatização de certos grupos sociais, parece necessária, mas insuficiente. Cabe também, neste momento histórico, pôr em xeque formulações e slogans educacionais ideologicamente orientadas para adaptação dos sujeitos a uma suposta sociedade do século XXI. Esta, fetichizada e idealizada, corresponde muito mais a um tipo de sociabilidade que se quer perpetuar e naturalizar, do que a uma idílica sociedade do conhecimento cujas promessas de oportunidades para todos, combinadas com desenvolvimento humano, social, tecnológico e econômico, cidadania global e prosperidade harmoniosa parecem desmanchar-se como sólidos no ar. Se a partir da crise econômica de 2008 temos sinais nesse sentido, a comprovação material de seu caráter ideológico e cínico chega de maneira mais drástica e evidente, com os desdobramentos, ao nível da geopolítica, da sociabilidade e da intersubjetividade produzidas pelas tragédias e incertezas decorrentes da pandemia de Covid-19.

Nesse sentido, retomando alguns princípios alardeados, propagandeados e vulgarizados pelas propostas de “Educação para o século XXI”, cabe renovar a crítica, à luz dos acontecimentos dos últimos anos e tendo em vista algumas lições que tiramos

⁹ Trabalho de referência sobre este tema é o de Algebaile (2009)

¹⁰ Em Ramos (2001) encontra-se demonstrado que a adaptação é a categoria chave da pedagogia das competências e não a autonomia, como propalam os apologetas da pós-modernidade.

com os desarranjos políticos, sociais e educacionais produzidos ou intensificados pela pandemia. Tomemos para isso dois dos principais pressupostos e proposições contidos nos documentos antes analisados: a sociedade do conhecimento e os quatro saberes fundamentais para a educação do século XXI.

1) SOCIEDADE DO CONHECIMENTO:

Se é verdade que as novas tecnologias da informação e do conhecimento (NTICs), as inovações da tecnociência aplicadas à indústria e aos serviços e o acúmulo de conhecimento científico produzido nas últimas décadas, permitem inferir que vivemos sob a égide de uma sociedade que demanda, valoriza e induz cada vez mais a formação ampla, centrada e combinada nos domínios da ciência, da cultura e da técnica, o fato é que, diferentemente do que se tem alardeado, os recursos, instituições e estratégias que permitem a real inserção nessa sociedade não encontram-se democratizados ou acessíveis ao conjunto dos sujeitos que dela querem participar. Em que pese a volumosa quantidade de informação e conhecimento produzidas, disponibilizadas e disseminadas pela internet em artefatos tecnológicos como os smartphones e tablets e a ampliação das instituições educacionais em todos os níveis e modalidades, seu acesso ainda segue prerrogativas e parâmetros dirigidos pela lógica do mercado, portanto, na prática, estão mais perto de se constituírem como propriedade privada do que como bens públicos. Assim sendo, saber o que o conhecimento representa na sociedade que tem na propriedade privada o seu fundamento, parece ser um (meta)conhecimento imprescindível para as gerações cada vez mais imersas e sujeitas à mercadorização e à mercantilização do conhecimento. Não se trata de um saber de natureza epistemológica ou transdisciplinar como aparece indicar Morin quando reivindica o “conhecer o que é conhecer”. Embora esse também pareça ser um saber importante, trata-se aqui de compreender o conhecimento na sua dimensão sociopolítica. Que interesses presidem a sua produção? A quem ele serve? Como tem sido apropriado? Que lógicas interferem na maneira como ele é ou não produzido/disseminado/democratizado/distorcido? Em tempos de pandemia, o domínio dessas questões talvez ajudasse a um maior número de pessoas, a debater e entender como a propaganda, via fakenews ou pesquisas enviesadas, promoveram medicamentos sem eficácia comprovada como a *bala de prata* contra a Covid-19, elevando a demanda e a produção de alguns fármacos e conseqüentemente, os lucros dos laboratórios.

Outras questões candentes são: a importância da quebra de patentes das vacinas, os interesses políticos presentes nas estratégias de desinformação durante a pandemia, a apologia ao ensino híbrido e às potencialidades pedagógicas das NTICS por empresários da educação interessados em expandir os negócios da educação à distância e do e-learning, com sérias implicações para o conjunto da sociedade. O enfrentamento dessa realidade depende da apreensão do que é conhecimento, não em seu sentido pragmático-utilitário, mas na sua dimensão político-ideológica, devendo, portanto, ser incorporada

como tema/conteúdo ou problema a ser tratado trans, inter e disciplinarmente no currículo escolar.

2) SABER-APRENDER, SABER-FAZER, SABER-SER E SABER CONVIVER:

Tais competências, que receberam a alcunha de pilares da Educação do século XXI, teriam o mérito de apontar para o desenvolvimento amplo dos sujeitos: intelectual, profissional, afetivo, social, etc. No entanto, carregam como vício de origem um deformado entendimento da formação humana como um processo individual cujo mote aprender a aprender expressa o signo maior de uma falso, mas sedutor pressuposto: é possível se apropriar de qualquer conhecimento, desenvolver quaisquer habilidades técnicas ou mesmo aprender a dominar os mais variados aspectos socioemocionais necessários à vida pessoal e profissional, adquirindo competências individualizantes e autossuficientes que, ao mesmo tempo que livra o sujeito da dependência em relação aos processos formais de educação e concede o privilégio (ou obrigação) de continuar a aprender ao longo da vida, representa o coroamento do investimento pessoal em seu próprio capital: o capital humano. Ignora-se aqui o fato de que o processo de formação e aprendizagem que nos acompanha, mesmo após o término do percurso escolar, é uma prática social desenvolvida a partir de um conjunto de relações sociais, marcadas por conflitos de classe, gênero, raça, dentre outros, o que, de início, já coloca o problema da educação como um processo que jamais se autonomiza, mas, ao contrário, ocorre sempre em função e no conjunto de uma práxis de/com outros sujeitos.

De outro modo, tais saberes só podem ser pensados como competências distintas por um exercício de abstração que fragmenta aquilo que encontra unificado na cognição e consciência humana. Saber-ser não é um domínio de uma competência que possa se desenvolver apartada de conhecimentos de natureza histórico-social, culturais ou mesmo técnicas, assim como o Saber-aprender não ocorre de maneira independente da convivência, cuja aprendizagem ocorre não exclusiva ou privilegiadamente em instâncias formais de socialização como a escola e o trabalho, mas pela experiência do diálogo, e também do conflito, seja este familiar, comunitário, social ou político. Ao tratarmos esses saberes como uma estrutura estável que se desenvolve continuamente, mas sempre sob determinados parâmetros e objetivos, à maneira de uma competência— esta mesma uma noção polissêmica e controversa —, ignoram-se as determinações estruturais e pessoais que respondem por diferentes modos de convivência, oportunidades de aprendizados, práticas e formas de ser, na maioria das vezes fruto da ação combinada das condições sociais, econômicas e culturais com as escolhas (possíveis) dos sujeitos.

Por mais nobres que possa parecer, por exemplo, educar para a convivência harmoniosa, democrática e solidária na ótica de uma cidadania global, seria no mínimo ingenuidade crer que a solidariedade, a justiça e a responsabilidade coletiva sejam assumidas coletivamente por intermédio de uma competência desenvolvida por

processos educativos. Como tem demonstrado a pandemia, ao contrário disto, agentes econômicos e políticos que compõem parte da elite intelectual de países e organizações nacionais e supranacionais adotam, consciente e intencionalmente, posturas que favorecem a desagregação social, o conflito, a exclusão e diferencial do acesso à saúde.

Colocada como objetivos numa perspectiva de formação *omnilateral* ou, para usar um termo mais recorrente nos discursos educacionais progressistas, de formação integral dos indivíduos¹¹, os quatro saberes enunciados pela Unesco poderiam parecer, à primeira vista, convergirem com a proposta de educação dos sujeitos em seu sentido mais pleno e abrangente. Contudo, quando analisada a partir do diagnóstico dos seus consultores sobre a inexorável tendência da sociedade contemporânea – leia-se do capital – de excluir os menos adaptáveis, flexíveis, resilientes e resignados em face das incertezas e mudanças que decorrem do mundo do trabalho, fica claro que o que se pretende é uma formação de cidadãos e trabalhadores de novo tipo para uma sociedade que deve ignorar as contradições e conflitos e buscar sempre o apassivamento e o consenso, numa realidade que, ao contrário, exige confronto, enfrentamento e desvelamento dos mecanismos de exclusão que, não raramente, são dissimulados por estratégias político-empresariais.

Estas promovem políticas de concertação de interesses divergentes, ações de responsabilidade social, discursos públicos ou outros dispositivos de valorização das diferenças, da diversidade, da importância do meio ambiente, das ações de assistência aos mais vulneráveis, sem jamais pôr em questão os fundamentos da dominação e da exploração que estão na base da estrutura de classes.

Em face disso e em contraposição, propomos que a pedagogia assume seu lado subversivo, transgressor e desvelador, desenvolvendo saberes e conhecimentos que contribuam para que os sujeitos aprendam porque devem aprender, do que precisam para aprender e com quem podem contar ou lutar para garantir esse direito. Sem perder de vista a necessária aquisição de habilidades de natureza mental ou manual, que elas não estejam desvinculadas dos fundamentos técnicos, científicos e culturais que permitem o desenvolvimento da perícia nas suas mais variadas manifestações: no trabalho, na arte, no esporte etc. Por fim, que o aprender a conviver e a ser se faça pelo diálogo humanizado, mas sem a ocultação e o enfrentamento dos interesses díspares, a identificação e compreensão das relações entre o processo de devir próprio da ontologia do ser social e as estruturas históricas que determinam sentidos, oportunidades e possibilidades de ampliação ou limitação do desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões.

¹¹ Sobre a formação *omnilateral* na perspectiva da filosofia materialista-histórica, há uma vasta literatura brasileira disponível. Seria excessivo para o propósito deste artigo decliná-las. Por ora, sobre o tema, reiteramos obras já citadas como as de Frigotto (2006), Saviani (2001, 2020) e Gramsci (2004). Convergente com a problemática deste artigo, encontramos em Ramos (2020) reflexões sobre essa concepção educacional no atual contexto da pandemia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Gostaríamos de encerrar este ensaio lembrando que, em momentos de profundos retrocessos sociais, políticos e econômicos como os que vivemos hoje, é de se esperar que os trabalhadores optem por se organizarem em torno de pautas defensivas, entrenchando suas lutas no sentido da resistência coletiva aos ataques impetrados pela burguesia e pelo Estado contra direitos historicamente conquistados pela classe trabalhadora. Se essa opção parece justificável do ponto de vista tático, quando se trata de uma estratégia que almeja alterar a correlação de forças entre capital e trabalho, tal opção deve ser vista como um momento necessário, mas insuficiente para mudar o estado de coisas que se perpetuam na sociedade de classes. Reivindicar novos espaços de participação, ampliar a esfera de influência dos trabalhadores docentes e construir uma pauta de lutas que caminhe no contrafluxo dos processos de precarização, proletarianização e desprofissionalização do trabalho docente, são ações fundamentais para conferir maior unidade aos discursos e práticas em defesa da escola e do trabalho docente e forjar uma consciência socioprofissional que, sem excluir a dimensão “econômico-corporativa” da profissão docente, se alargue em direção ao sentido “ético-político” da profissionalidade docente. (GRAMSCI, 2004a)

Assumida em nossa consciência socioprofissional, essa postura leva-nos a (re) afirmar a autonomia docente (em sua forma sempre relativa e relacional); que recusa a ser domesticada pela racionalidade técnico-instrumental que, cindindo a unidade entre teoria e prática, opera a separação da concepção e execução, padroniza, desistoriciza e esvazia de sentido o currículo e controla, administra e burocratiza o trabalho docente. Ao constituirmos nossa consciência socioprofissional como professores crítico-reflexivos (PIMENTA, 2002) e não como meros técnicos de instrução e ensino, devemos reivindicar a participação direta, qualificada e efetiva no debate e definição dos métodos alternativos de aprendizagem a serem privilegiados em situações de excepcionalidade, como a interrupção das aulas presenciais por um longo período; e na redefinição, ajuste e flexibilização curricular demandadas pelas restrições e mudanças nos contextos intra e extra-escolar decorrentes da pandemia. Contudo, num plano mais amplo e pensando no cenário pós-pandemia, trata-se de construir um novo sentido para a função social da escola na sociedade de classes.

Ao nível das instituições escolares, tal sentido pode ser construído, de maneira consciente e dialética, nas teias que enredam e constroem, a partir dos diálogos e confrontos entre os sujeitos da escola, uma responsabilidade coletiva. Assumi-la é, portanto, uma tarefa de todos os professores, independentemente da modalidade, nível de ensino, ou esfera em que atuem. Como nos ensinou o mestre Paulo Freire, só pode haver ética onde há responsabilidade e recusa de determinismos e fatalismos. Trata-se, como disse em sua última obra escrita em vida, de “[...] reconhecer que a história é tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro, [...] é problemático e não inexorável”. (FREIRE, 1996, p.20) Que estes e outros *saberes necessários à prática*

educativa sobre quais escreveu o patrono da educação brasileira possam inspirar também a nossa prática política, em tempos em que o maior bem coletivo, a vida, encontra-se, mais do que nunca, sob constante e perigoso risco.

MAGALHÃES, J. E. P.; RAMOS, M. N. Knowledge and knowledge in post-pandemic education: a necessary construction. *ORG & DEMO* (Marília), v. 22, n. 2, p.245-268, Jul./Dez., 2021.

Abstract: The new coronavirus pandemic (SARS-Cov-2) manifests itself as the greatest health crisis experienced in a century by humanity, but its impacts expand to different spheres of social life. Among these are the multiple processes of human formation, particularly school education. The inevitable political, economic and socio-cultural consequences of this event, experienced on a global level, invite us to think about the role of education in this still undefined scenario, but which challenge the projections and prescriptions of the so-called “education for the 21st century”, supported by the apology of the ideas of post-modernity. In this essay, we offer our reflection on the political-pedagogical perspectives that reinforce and/or redefine the social function of education and school due to the shocks caused by the pandemic in the long term. Without intending to propose a prescription, we assume the defense of precepts, assumptions and principles that should guide human formation considering the lessons and implications of the pandemic for future generations.

Keywords: Education for the 21st Century;- Pandemic Covid-19; Post-Pandemic Education.

Resumen: La pandemia del nuevo coronavirus (SARS-Cov-2) se manifiesta como la mayor crisis de salud experimentada por la humanidad en un siglo, pero sus impactos se expanden a diferentes esferas de la vida social. Entre estos se encuentran los múltiples procesos de formación humana, en particular la educación escolar. Las inevitables consecuencias políticas, económicas y socioculturales de este evento, vivido a nivel global, nos invitan a reflexionar sobre el papel de la educación en este escenario aún indefinido, pero que desafían las proyecciones y prescripciones de la llamada “educación para el siglo XXI”, apoyado en la apología de las ideas de la posmodernidad. En este ensayo ofrecemos nuestra reflexión sobre las perspectivas político-pedagógicas que refuerzan y / o redefinen la función social de la educación y la escuela ante los choques provocados por la pandemia en el largo plazo. Sin pretender proponer una receta, asumimos la defensa de preceptos, supuestos y principios que deben orientar la formación humana considerando las lecciones e implicaciones de la pandemia para las generaciones futuras.

Palabras clave: Educación para el siglo XXI; Pandemia Covid-19; Educación pospandémica.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. O ensaio como forma. In: ADORNO, Theodor W. **Notas de literatura**. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2003. p. 15-45

ALBUQUERQUE, Roberto Cavalcanti de; VELLOSO, João Paulo dos Reis. **Um modelo para a educação do século XXI**. São Paulo: José Olympio, 1998.

ALGEBAILLE, Eveline. Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2000.

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1996

CASTELLS, Manuel. **Ruptura: a crise da democracia liberal**. Rio de Janeiro: Zahar, 2018

DANIEL, John S. **Educação e tecnologia num mundo globalizado**. Brasília, DF: Unesco, 2003.

DELLAGNELO, Lúcia. **Entrevista com KOCHHANN**, Luiz Eduardo. 27 abr. 2020. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.grupo.com.br/lucia-dellagnelo-educacao-basica/>. Acesso em: 15 set. 2021.

DELORS, Jacques (org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Brasília, DF: MEC, UNESCO, 1998.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. São Paulo: Autores Associados, 2000.

FADEL, Charles; BILIAK, Maia; TRILLING, Berning. **Educação em quatro dimensões**: as competências que os estudantes precisam ter para atingir sucesso. São Paulo: Instituto Ayrton Sena, 2016.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Novos fetiches mercantis da pseudoteoria do capital humano no contexto do capitalismo tardio. In: ANDRADE, Juarez e PAIVA, Lauriana (orgs). **As políticas públicas para a educação no Brasil contemporâneo**: limites e contradições. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004a. v. 1

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004b. v. 2

HARARI, Yuval Noah. **21 Lições para o Século 21**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

HARARI, Yuval Noah. **Sapiens: uma breve história da humanidade**. Rio de Janeiro: L&PM, 2015.

HARVEY, David. **O novo imperialismo**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

IMBERNÓN, Francisco. **A educação no século XXI**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

KRUGMAN, Paul R. **A crise de 2008 e a economia da depressão**. Amsterdã: Elsevier, 2009.

LEVITSKY, Steven; ZIBLATT, Daniel. **Como as democracias morrem**. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

MARX, Karl; FRIEDRICH, Engels. **A ideologia alemã**. São Paulo. Martins Fontes. 1998.

MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2014.

PIKETTY, Thomas. **Capital e Ideologia**. Bilbao: Deusto, 2019.

PIKETTY, Thomas. **O capital no século XXI**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

POURTOIS, Jean-Pierre. **Educação pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

RAMOS, Marise. **Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

RAMOS, Marise. A pedagogia das competências a partir das reformas educacionais dos anos de 1990: relações entre o (neo)pragmatismo e o (neo)tecnicismo. In: ANDRADE, Juarez e PAIVA, Lauriana (orgs). **As políticas públicas para a educação no Brasil contemporâneo: limites e contradições**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011.

RAMOS, Marise. Politecnia: ensino médio integrado frente ao contexto de pandemia. In: SILVA, Letícia e DANTAS, André (orgs.). **Crise e pandemia: quando a exceção é regra geral**. Rio de Janeiro: EPSJV, Fiocruz, 2020, p. 147-162.

RANCIÈRE, Jacques. **O ódio à democracia**. São Paulo: Boitempo, 2015.

RUNCIMAN, David. **Como a democracia chega ao fim**. São Paulo: Todavia, 2018.

SAVIANI, Dermeval. Educação no Brasil: concepção e desafios para o século XXI. **Revista HISTEDBR on-line**. Campinas, n. 3, 2001.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide; ORSO, Paulino. **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020, p. 7-30.

SETTI, Rennan; Jorge Paulo Lemann: O que eu mais gosto é que toda crise é cheia de oportunidades. **Jornal O Globo**. Rio de Janeiro, 16 abr. 2020. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/economia/jorge-paulo-lemann-que-eu-gosto-mais-que-toda-crise-cheia-de-oportunidades-24375730>. Acesso em: 15 set. 2021.

STIGLITZ, Joseph, **O Preço da Desigualdade**. Lisboa: Bertrand, 2014.

STIGLITZ, Joseph. **Povo, poder e lucro**: capitalismo progressista para uma era de descontentamento. Rio de Janeiro: Record, 2020.

Submetido em: 22/09/2021

Aceito em: 24/11/2021

