


EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE: APROPRIAR-SE DE UMA HERANÇA E TRANSFORMAR A SOCIEDADE

Marili M. S. Vieira*

 <https://orcid.org/0000-0002-8472-8212>

Marcelo M. Bueno**

 <https://orcid.org/0000-0001-6942-7203>

Eduardo C. Abrunhosa***

 <https://orcid.org/0000-0003-0526-8957>

Como citar este artigo: VIEIRA, M. M. S.; BUENO, M. M.; ABRUNHOSA, E. C. Educação na contemporaneidade: apropriar-se de uma herança e transformar a sociedade. *Todas as Letras – Revista de Língua e Literatura*, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 1-17, jan./abr. 2025. DOI: <https://doi.org/10.5935/1980-6914/eLETOL17102>.

Submissão: 18 de maio de 2024. **Aceite:** 1º de agosto de 2024.

Resumo: O artigo reflete sobre a ideia de uma nova escola para o novo século ou um outro professor para um novo ser humano. A pergunta que move a investigação é: “O que deveria ser perene na escola e o que deveria ser ajustado?”. Em uma abordagem bibliográfica e hermenêutica, constrói-se um argumento que parte da história da educação, analisando princípios educacionais e curriculares, e da valorização do papel que exercem a educação escolar e os professores na formação humana. Conclui-se que o novo ser humano é constante em cada momento histórico e que necessita se apropriar de conceitos historicamente acumulados, em permanente interação com as utopias.

* Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), São Paulo, SP, Brasil. E-mail: marili.vieira@mackenzie.br

** Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), São Paulo, SP, Brasil. E-mail: marcelo.bueno@mackenzie.br

*** Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), São Paulo, SP, Brasil. E-mail: eduardo.abrunhosa@mackenzie.br

Palavras-chave: Finalidade educativa da escola. Visão de ser humano. História da educação e sociedade. Formação humana. Professor.

INTRODUÇÃO

Se você quiser construir um navio, não dê ordens para as pessoas juntarem madeira. Ao contrário, ensine-as a desejar a imensidão e a infinitude do mar
(Saint-Exupéry, 2015, p. 83).

A pergunta que nos mobiliza diante de como se configura a educação brasileira nesses primeiros 20 anos do século XXI concerne a como as discussões em torno do tema têm apontado a necessidade de um novo professor voltado para um novo ser humano em formação. A frase atribuída a Saint-Exupéry, tomada como epígrafe, inspira a pensar o papel da educação e de alguma forma dialoga com as reflexões que serão aqui apresentadas. O que significa um novo professor? Por que um novo professor? Um novo professor para um novo homem? Pedimos licença para usarmos a norma culta e nos referimos ao termo “homem” como sinônimo de ser humano, conforme a história cunhou até pouco tempo, não havendo nisso qualquer preconceito quanto ao gênero feminino, mas permitindo maior fluidez no texto.

Como pesquisadores e educadores envolvidos com estudos e pesquisas sobre a relação entre a cidade e a educação, sobre a sociedade e a educação, no âmbito da Cátedra Unesco UniTwin – A cidade que educa e transforma, bem como voltados para a formação de professores, após muitas leituras, inclusive leituras atuais vindas de instituições não vinculadas à área da educação, tais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Mundial etc., acabamos chegando à conclusão de que falar de um novo professor para um novo homem seria uma ação semelhante à de um cachorro correndo atrás do próprio rabo. Ele corre, corre, mas nunca o alcança. Todo tempo histórico se contrapõe ao tempo anterior e se antecipa ao tempo seguinte, e, portanto, haverá sempre um novo ser humano a ser formado, considerando os avanços e/ou retrocessos conquistados ou perdidos nas atividades desenvolvidas na sociedade como um todo.

Temos insistido na afirmação da necessidade de uma nova escola há séculos. A cada momento histórico, político e/ou social, fazemos denúncias sobre os erros de nossas práticas pedagógicas e, a cada época, sugerimos novas soluções. Paulo Freire (1992, p. 91-92) aponta esse constante e necessário movimento em direção à utopia:

Não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens. A utopia implica essa denúncia e esse anúncio, mas não deixa esgotar-se a tensão entre ambos quando da produção do futuro antes anunciado e agora um novo presente. A nova experiência de sonho se instaura, na medida mesma em que a história não se imobiliza, não morre. Pelo contrário, continua.

Diante dessa afirmação, entendemos que tentar responder à pergunta sobre qual o professor que queremos formar e, conseqüentemente, para qual ser humano envolve encarar uma tensão que é a ela inerente, pois, sempre que achamos

que existe um novo homem, buscaremos encontrar um novo professor. No entanto, ao respondermos à pergunta, correremos o risco de nos imobilizarmos, porque estaremos sempre olhando para o futuro e abandonando o presente. O presente mescla o passado, os homens dos vários passados e o próprio futuro.

Portanto, para darmos conta de entender quem é o novo homem e formar o professor para a nova escola, necessitamos examinar o passado e identificar o que dele permanece, o que queremos que permaneça, o que foi conquistado e não deve ser perdido, para então permitirmos que a utopia nos leve ao homem do futuro.

A ideia de “homem novo” não é nova. Sempre, a cada grande evento que marca a sociedade, ressurge a discussão sobre que cidadão ou cidadã queremos formar.

Durkheim (1955, p. 27) afirma o seguinte:

Em Atenas, procurava-se formar espíritos delicados, prudentes, sutis, embebidos da graça e harmonia, capazes de gozar o belo e os prazeres da pura especulação; em Roma, desejava-se especialmente que as crianças se tornassem homens de ação, apaixonados pela glória militar, indiferentes no que tocassem às letras e às artes. Na Idade Média, a educação era cristã, antes de tudo; na Renascença toma caráter mais leigo, mais literário; nos dias de hoje a ciência tende a ocupar o lugar que a arte outrora preenchia.

As mudanças necessárias na educação e na sociedade em geral têm sido apontadas e anunciadas em muitos artigos e livros. Estudiosos de muitas áreas, como a filosofia, a sociologia, a psicologia e a educação, descrevem os impactos das rápidas mudanças no mundo do trabalho e da tecnologia, no comportamento e nas formas de aprender das pessoas (Bauman, 2021; Giddens, 2002; Beck, 2013; Castells, 2012).

As reflexões recentes em torno das melhorias e mudanças necessárias na educação, na formação de professores, nas práticas educacionais e no currículo têm se centrado muito na tecnologia digital, no metaverso, nas competências necessárias para lidar com a inteligência artificial (IA). Os *softwares* educacionais parecem ocupar o lugar da ciência. Diante dessas inovações tecnológicas, novamente estamos procurando o novo homem e o novo professor para esse novo aluno.

Nesse âmbito, não podemos simplesmente continuar denunciando que temos uma nova sociedade e que ela demanda um novo professor. Isso é redundante. Sempre teremos o novo e desconhecido diante de nós. No entanto, em se tratando de Brasil, esse novo parece velho, pois refletir sobre a educação na sociedade contemporânea tem sido uma tarefa desafiadora na medida em que as políticas públicas adotadas desde o início da República no Brasil convergem para aquilo que o professor e antropólogo brasileiro Darcy Ribeiro (1922-1997) denominou projeto, isto é, a crise educacional brasileira na verdade não é crise, e sim um projeto político do Estado.

Se olharmos a trajetória da educação brasileira desde a década em 1930, veremos que nunca houve uma crise, mas sim uma ideia, uma visão de mundo, uma mentalidade, uma ideologia que garantisse o fracasso da formação emancipatória da maioria. Com relação ao privilégio do conhecimento e, conseqüentemente, da riqueza, Carlota Boto (1996) descreve a preocupação dos iluministas com os direitos dados ao *homem novo*, em que esse igualitarismo poderia sair do

controle diante do conhecimento de que, com direitos constituídos, todos os indivíduos poderiam alcançar a divisão das riquezas, extirpando os privilégios. Nosso país, como ex-colônia e periférico do sistema capitalista, foi submetido pela manutenção da dependência e, subjetivamente, da condição de inferioridade no sistema internacional.

Segundo Immanuel Wallerstein (2004), é possível reconhecer que a expansão e a generalização do universo mercantil causam impacto não apenas na realidade das coisas materiais, como também na materialidade do processo de consciência. É assim que os indivíduos, à medida que introjetam o valor mercantil e as relações mercantis como padrão dominante de interpretação dos mundos possíveis, aceitam o mercado – e confiam nele – como o âmbito em que, naturalmente, podem – e devem – desenvolver-se como seres humanos.

Outro aspecto que consideramos ao tratar dos modos de ser em diferentes tempos é a questão dos direitos. Wallerstein (2004, p. 33, 65) descreve a ausência de direitos e também como incluir para excluir:

[...] a cidadania foi inventada como um conceito de inclusão do povo nos processos políticos. Mas, aquilo que inclui também exclui. A cidadania confere privilégios, e os privilégios são protegidos quando não incluem todos. [...] Estados fortes são sua garantia (dos capitalistas), seu sangue e o elemento crucial da criação de seus grandes lucros.

Articulando essa narrativa histórico-educacional na formação desse novo sujeito com o que vivemos como docentes em nossas salas de aula, especialmente nas periferias das grandes cidades, podemos paradoxalmente identificar um modelo educacional estagnado no início do século XIX, porque encontramos, ainda, nos processos desenvolvidos na educação formal, toda sua fragilidade, suas incertezas, sua incapacidade e mais dúvidas do que soluções, e, sobretudo, o fracasso tornou-se função social que se consolida cada vez mais. Os discursos educacionais buscam acompanhar as mudanças de demandas sobre a formação que a escola formal oferece para a sociedade. Uma sociedade que, ao longo dos últimos três séculos, mudou drasticamente. Mas há uma relutância na escola para que se efetivem essas mudanças. Essa relutância é ora de forças que, nas palavras de Wallerstein (2004), incluem para excluir, ora vem de lutas para que não se perca a essência da formação integral em meio a tantas “inovações”.

Retomar, portanto, o que significa formar o ser humano de modo integral é uma tarefa que se coloca diante de nós. Na realidade, é uma tarefa que se coloca diante de cada geração de educadores e líderes sociais, nos diferentes tempos históricos, na tentativa de preservar e inovar a sociedade em que vivemos. Portanto, destacamos que cada momento histórico-social lida com o passado e com o futuro, sempre se questionando e sempre vislumbrando novas possibilidades de vida, de atuação.

Considerando essa demanda, as perguntas que nos movem são:

- De todo o movimento histórico, no presente em nossa escola e em nosso sistema educacional, o que é perene, o que deve se ajustar, mudar, ser inovador, e o que deve ficar, permanecer como essencial nos processos educacionais?
- Quem é o ser humano que estamos formando?

- De que professores precisamos para a formação do ser humano?
- Que professores precisamos formar para essa nova-velha escola?

Para construirmos uma resposta sobre que professor devemos formar e de que escola precisamos para essas gerações, recorreremos a alguns postulados de António Nóvoa (2009, 2019), de António Nóvoa e Yara Alvim (2020, 2021) e da filosofia clássica. Faremos uma breve excursão por alguns períodos da história para apontar finalidades educativas e perfis de professores que foram surgindo e que hoje se mesclam com a nossa existência.

Ao final, tentaremos responder se há realmente um novo homem, para o qual se exige um novo professor.

MUDANÇAS SOCIAIS E FINALIDADES EDUCACIONAIS

Cada época traz seus desafios para a humanidade: “Toda educação varia sempre em função de uma ‘concepção de vida’, refletindo, em cada época, a filosofia predominante que é determinada, a seu turno, pela estrutura da sociedade” (Azevedo, 2010, p. 39).

Refletindo sobre a história da educação, Fernanda Santos (2017, p. 168), professora da Universidade do Amapá, afirma que

A partir do século XVI nasciam os corpos profissionais que se especializaram na educação, podendo tomar a forma de corporações ou congregações religiosas. Na história da educação, essa é a forma mais efusiva que se reconhece a necessidade de preparar mestres para exercer atividades de ensino.

Já no século XVII, com o nascimento das ciências e com toda reflexão que se faz em torno do aprendizado humano, os pensadores estavam empenhados em saber qual a capacidade do conhecimento, isto é, sua origem (nascimento), sua certeza (verdade) e a sua extensão (limite); e é por isso que, nesse contexto que antecedeu o Iluminismo¹, tivemos as importantes correntes filosóficas que buscaram respostas a essas questões, a saber: o racionalismo² e o empirismo³. É nesse século que João Amós Comenius⁴ ganhou visibilidade, reconhecido hoje como pai da didática, ligado à congregação dos Irmãos Morávios, com uma defesa da racionalidade, de um ensino simples, que considerasse a criança em sua particularidade, mas um ensino associado à piedade e à moral. Foi um educador que em seu tempo já propunha uma educação integral do ser humano.

No século XVIII, em virtude do Iluminismo e, consequentemente, da Revolução Francesa, algumas mudanças ocorreram, e os desafios de educar para formar um novo homem para essa nova sociedade foram se evidenciando. Por isso, a corrente filosófica iluminista propôs a difusão máxima da educação e da

1 O Iluminismo, também conhecido como Século das Luzes e Ilustração, foi um movimento intelectual e filosófico que dominou o mundo europeu no século XVIII e tinha como objetivo principal a crença na razão como forma de entender o mundo e os fenômenos da natureza.

2 O racionalismo é uma corrente filosófica que atribui particular confiança à razão humana, ao passo que acredita que é dela que se obtém o conhecimento verdadeiro por completo.

3 O empirismo é uma teoria filosófica que argumenta que todo o conhecimento humano deve ser adquirido de experiências sensoriais.

4 Jan Amos Komensky defendia uma educação menos formal e estéril, típica do escolasticismo da Baixa Idade Média, propondo uma sistematização dos conhecimentos e o estabelecimento de um sistema universal de educação. Ele sustentou a ciência ao mesmo tempo que exaltava a majestade divina. Uma de suas principais obras, *Didática magna* (1628-1632), expõe esses princípios.

cultura, que não mais eram encaradas como privilégios de poucos, mas passaram a ser instrumentos de renovação da vida social e individual. O objetivo da filosofia iluminista foi difundir a educação entre todos os homens e torná-la algo universal por meio da difusão da *Enciclopédia* francesa⁵.

A luz, metáfora da razão desde Platão, ganha no século XVIII, na França, grandes aliados. Eles se autodenominaram “Os filósofos”, homens livres e iguais da República das Letras. Embora de origens socioeconômicas distintas e vivendo em um país dividido em muitos estados, com uma sociedade estratificada, Diderot, D’Alembert, Voltaire, La Mettrie, Holbach, Condillac, Montesquieu, Rousseau, entre outros, vislumbraram a possibilidade de se tornarem famosos e viram nesse círculo a chance e a oportunidade única de serem reconhecidos por seus escritos. Assim, nasce o ideal das Luzes. Esses filósofos tiveram como intenção escrever para um público novo, de não especialistas, e com isso ilustrar, iluminar, esclarecer, dar as luzes, ou seja, combater o obscurantismo filosófico, moral, político ou religioso que, segundo eles, ainda imperava na sociedade daquela época. Portanto, era preciso extirpar de uma vez e substituir o obscurantismo pela luz, que iluminaria as trevas. Essa nova mentalidade não foi exclusividade francesa, teve ramificações na Inglaterra, Alemanha, Itália e em outras regiões da Europa Ocidental.

A *Enciclopédia* é a grande obra francesa de uma parte desses filósofos. O texto passou por censuras e proibições, e grande parte das edições acabou circulando mesmo de forma clandestina. A maioria dessas proibições eram em razão das teses antirreligiosas, não que esses pensadores fossem ateus, mas entendiam que os dogmas religiosos eram o símbolo máximo do obscurantismo. A *Enciclopédia* é a síntese máxima das Luzes, tendo Diderot à frente como seu editor e o matemático Jean Le Rond D’Alembert como seu coeditor. Reuniu temas que perpassaram a filosofia, as artes, as ciências, a geografia, a política, a economia, as técnicas, entre tantos outros assuntos, distribuídos em 17 volumes de texto e 11 de ilustrações, além de alguns suplementos.

Para D’Alembert, fatos históricos como o movimento reformista religioso ocorrido no século XVI, um pouco antes do Renascimento, e a própria filosofia cartesiana foram expressões fundamentais para que a sociedade do século XVIII colhesse os frutos que haviam sido plantados anteriormente e, assim, contribuissem definitivamente para as Luzes. Para ele, a Idade Média representou um momento de trevas e atraso, perpetuados pela divulgação dos dogmas religiosos, como lemos em suas palavras no *Discurso*:

Que se acrescente a essa desordem o estado de escravidão em que quase toda a Europa estava mergulhada, a devastação da superstição que nasce da ignorância e por sua vez a reproduz, e ver-se-ão os obstáculos que impediam a volta da razão e do gosto; somente só a liberdade de agir e de pensar pode produzir grandes coisas, e ela não precisa senão de luzes para precaver-se contra os excessos (cf. D’Alembert; Diderot, 2015, p. 139).

Por isso, ao fazer referência ao Século das Luzes, afirma que mesmo para os mais desatentos é impossível não perceber que “houve uma notável mudança em nossas ideias; mudanças essas que, pela rapidez, parecem nos prometer uma outra, ainda maior” (cf. D’Alembert; Diderot, 2015, p. 4), inclusive D’Alembert

⁵ A *Enciclopédia* foi uma das primeiras existentes no mundo, com 35 volumes, 71.818 artigos e 2.885 ilustrações. Foi editada por Jean Le Rond D’Alembert e Denis Diderot no século XVIII.

identifica em sua época um tempo de grandes transformações que atinge todas as áreas do conhecimento:

Assim, desde os princípios das ciências profanas até os fundamentos da revelação, da Metafísica às questões de gosto, da Música à Moral, das discussões escolásticas dos teólogos aos objetos do comércio, dos direitos dos príncipes aos dos homens, da lei natural às leis arbitrárias das Nações, enfim, desde as questões que mais nos tocam às que pouco nos interessam, tudo foi discutido, analisado ou pelo menos agitado. O fruto ou resultado desta efervescência generalizada dos espíritos tem sido uma nova luz sobre alguns objetos, uma nova obscuridade sobre muitos, assim como os efeitos do fluxo e do refluxo do oceano levam ao rio certas matérias e dele afastam outras (cf. D'Alembert; Diderot, 2015, 2015, p. 5).

A tese de que o século XVIII é o Século das Luzes, da filosofia, também é compartilhada por Diderot ao afirmar no verbete “Enciclopédia”: “Hoje, quando a Filosofia avança a grandes passos, submetendo ao seu império todos os objetos de sua competência, quando o seu tom é o dominante, ela começa a sacudir o jugo da autoridade e do exemplo, apoiando-se nas leis da razão” (cf. D'Alembert; Diderot, 2015, p. 167). Para Diderot, uma boa observação valia mais do que mil teorias, e é por isso que os iluministas rejeitam os sistemas filosóficos e valorizam o conhecimento construído a partir da experiência e da observação da natureza, como lemos neste outro trecho do verbete:

Aristóteles e Platão são questionados, e chegou o tempo em que obras que ainda gozam da mais alta reputação perderão parte dela ou cairão totalmente no esquecimento; certos gêneros de literatura que, por falta de uma vida real e de costumes subsistentes que lhes sirvam de modelos, não podem ter uma poética invariável e sensata, serão negligenciados; e os que permanecerem, cujo valor intrínseco será mantido, tomarão uma forma inteiramente nova. Tudo isso é efeito do progresso da razão, que derruba todas as estátuas e reergue algumas das quais foram derrubadas; aquelas dos homens raros, contemporâneos nossos no século de Luís XIV (cf. D'Alembert; Diderot, 2015, p. 167).

O espírito da filosofia do século XVIII é de muita confiança na humanidade e na sua potencialidade. Para eles, as conquistas humanas sobre a natureza e o próprio desenvolvimento cultural evidenciam um notável progresso da civilização, e esse aspecto pode ser observado, mais uma vez, em outra passagem do verbete “Enciclopédia”, de Diderot:

Não se sabe até onde o homem pode ir. Sabe-se menos ainda até onde iria a espécie humana, do que ela seria capaz, se seus progressos não fossem interrompidos. Mas as revoluções são necessárias, sempre aconteceram e sempre acontecerão (cf. D'Alembert; Diderot, 2015, p. 174).

Nesse contexto, de uma crença exagerada na humanidade e nas suas capacidades, é que podemos identificar as grandes influências nas finalidades da educação. Talvez pensássemos que, àquela altura, houvéssemos atingido o ápice de qual tipo de conhecimento serviria para o futuro da humanidade e, conseqüentemente, de qual escola precisaríamos. Gauthier e Tardiff (2014, p. 144, grifo nosso) dão especial destaque ao que Rousseau propôs para a educação do ser humano:

A educação não deve sobrepor à criança uma cultura como segunda natureza artificial, mas deixar a criança se desenvolver livremente [...] a educação deve imitar a natureza e seguir o desenvolvimento natural da criança em todos os pontos de vista: afetivo, moral, intelectual. Assim, poderá nascer um homem melhor em uma sociedade melhor.

Infelizmente, essa crença ilimitada na racionalidade humana gerou nos séculos subsequentes inúmeros conflitos, fome, miséria, dominação, pobreza e duas grandes guerras mundiais. Enfim, a educação para esse homem novo do Iluminismo não foi capaz de levá-lo ao reconhecimento de suas reais necessidades e, ao que nos parece, falhou em seu objetivo principal, como bem identificaram os pensadores da chamada Escola de Frankfurt⁶, críticos que eram das teses iluministas. Essa escola, de análise e pensamento filosófico e sociológico, surgiu na Universidade de Frankfurt, situada na Alemanha (1922), e tinha como objetivo estabelecer um novo parâmetro de análise social com base em uma releitura da filosofia marxista. A teoria estabelecida pelos seus intelectuais é chamada de teoria crítica por dois motivos: primeiro, porque faz uma crítica social do desenvolvimento intelectual da sociedade que incide sobre as teorias iluministas; e, em segundo lugar, porque propõe uma leitura crítica do marxismo, com novas propostas para além dele, sem perder de vista os principais ideais da esquerda.

Ao final do século XIX, conhecido como o Século da História, e no início do século XX, o desenvolvimento da ciência e os desdobramentos do campo da filosofia, nas áreas da sociologia e da psicologia, geraram muitas mudanças no mundo. É um período de tensões e revoluções na Europa e de ebulição de ideias e de ideologias sobre democracia, direitos humanos e de nacionalismo. A América Espanhola e o Brasil vivem seus processos de independência e de consolidação de seus sistemas políticos. De acordo com Gauthier e Tardiff (2014), nesse período há uma ampliação da compreensão de que existe uma ligação mais estreita entre educação e evolução política e econômica. A democracia despenca e fica evidente que esta será possível somente pelo processo educacional. Há uma esperança de que, pelos processos de educação, haverá um fortalecimento social e político nas novas repúblicas.

Assim se consolidou a escola como a conhecemos hoje. Naquele tempo, lutando contra o trabalho infantil e pela formação de pessoas que pudessem trabalhar numa sociedade que se industrializava, a escola se organiza. Os Estados assumem a responsabilidade pela educação e a escola pública se impõe como obrigatória para garantir a formação da identidade cívica e nacional. Nóvoa (2019) pontua claramente que, nas palavras de Viñao Frago (2004), a escola triunfou. As ideias de pedagogia, de uma ciência de educação, voltada para as práticas pedagógicas ganham força.

A criação de escolas normais prolifera, pois

No centro da cena estão os professores. São eles os responsáveis pela disciplina escolar, no duplo sentido do termo: ensinam as disciplinas, as matérias do programa, em aulas dadas simultaneamente a todos os alunos; e asseguram a

6 A primeira geração foi composta pelos filósofos e sociólogos Theodor Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse, Erich Fromm, Otto Kirchheimer, Friedrich Pollock e Leo Löwenthal. Esses pensadores compuseram as primeiras bases do pensamento frankfurtiano e da teoria crítica, além de receberem importantes contribuições de teóricos associados ao Instituto de Pesquisa Social, como Walter Benjamin e Ernst Bloch. A segunda geração foi formada pelos filósofos e sociólogos Axel Honneth, Albrecht Wellmer, Jürgen Habermas, Oskar Negt, Franz Neuman e Alfred Schmidt.

disciplina, *as regras de comportamento e de conduta dos alunos* (Nóvoa, 2019, p. 3, grifos do autor).

A escola, o processo de educação do ser humano, do século XVII ao XIX praticamente não mudou. Mesmo em meio a mudanças (ensino jesuítico, ensino mútuo), de fato a tradição pedagógica, o modo de ensinar, continuava o mesmo. É esse método que se passa a questionar ao final do século XIX. Alinhados com o espírito de desenvolvimento científico da época, “vários autores preconizam a necessidade de superar a tradição e de fundar a pedagogia sobre a ciência (Gauthier; Tardiff, 2014, p. 163).

Porém, mal a escola se estabeleceu, e o início do século XX surge com novas demandas e desafios. Após a Primeira Guerra Mundial, há, novamente, o desejo de salvar a humanidade e, portanto, formar um certo tipo de humano. Em 1920, inicia-se o movimento da Escola Nova, com o intento de transformar a educação. Após a Primeira Guerra Mundial, com o movimento escolanovista, impulsionado principalmente por John Dewey, a questão mais importante era formar um novo homem, o homem ideal, o homem que se afasta da barbárie. Estamos percebendo que o ideal de ser humano é sempre colocado em questionamento, a cada momento histórico, a cada desafio que enfrentamos.

De acordo com Antônio Nóvoa (2019), vários historiadores da educação afirmam que o movimento escolanovista foi o mais importante na educação. É um movimento que modifica o olhar de todos, direcionando-o não mais para os professores ou para os prédios grandiosos comuns no final do século XIX, que marcavam a República, mas sim para as crianças, para como elas aprendem, para o que elas sentem, para seus desejos e suas necessidades. A concepção desse período ainda se faz presente hoje na ideia de protagonismo do estudante, na de metodologias ativas, de diferenciação pedagógica.

Afirma-se, desde o século XX, que, para formar o homem, os professores não podem mais ser o centro do processo. Devem tornar-se orientadores, mediadores. No entanto, a cultura da escola, a memória incrustada nas pessoas sobre a organização de uma sala de aula, a própria mobília, a lousa como centro da sala, isso não se quebrou, não acompanhou o movimento. Afastamos o professor do cenário e pusemos o foco no aluno, mas, com raras exceções, não mexemos, efetivamente, na estrutura da escola. Mas queríamos um novo homem.

Queremos um aluno novo, porém, no que tange às escolas brasileiras na atualidade, o que encontramos nas periferias das cidades são escolas públicas em situação precária, com alunos que se encontram nas camadas menos favorecidas da população, com o mínimo de apoio para o enfrentamento do processo educacional. Os prédios são trancafiados com grades, cadeados e barras de ferro. As janelas, muitas delas quebradas, sem cortinas, mostram a indiferença de transeuntes e dos governos. Eles têm o que merecem? Por mais interesse que a comunidade tenha para retirar a ideia de que são merecedores do descaso, o tempo e o espaço a movem para a realidade cruel da ignorância e da desigualdade. A utopia existe quando se percebe que é na escola que fazem a última refeição do dia, se não a única. Receber o material escolar, em que o livro didático, dado como mercadoria de enorme lucro, é a única referência material do programa governamental, a bandeira de uma educação para todos em níveis diferentes.

A parceria público-privada, raiz das relações patrimonialistas, tem nessas escolas uma renda garantida. Dentro da sala de aula, os alunos interessados e que têm entendimento sobre a importância da escola devido à sua história e às

experiências familiares percebem que sonhar e buscar uma condição melhor de vida é a política da sobrevivência. A vida pobre, difícil, da casa para o trabalho, de fracasso em fracasso, de poucos sonhos e muitas desilusões deixa marcas que, para eles, não os tiram do seu lugar. Como pensar em uma escola nova para esse aluno com tantas adversidades e que a escola talvez não tenha nenhum significado para ele?

Retornando à reflexão histórica e social, a Segunda Guerra Mundial quebra a ilusão do homem ideal. Mas, ainda assim, esse idealismo colocado sobre a escola como lugar de “libertação, de iluminação” ainda faz parte do nosso cotidiano e se desdobrou em outros movimentos mais progressistas.

Nóvoa e Alvim (2021) nos lembram de que, na década de 1970, duas grandes obras marcaram a sociedade: *A reprodução*, de Pierre Bourdieu, e *Sociedade sem escolas*, de Ivan Illich. Mas, em função do espírito que se vivia naquele período, os leitores interpretaram as duas obras de forma literal de seus títulos, e a escola foi questionada e desvalorizada. O professor perdeu mais uma vez *status*, e podemos dizer que houve um desânimo dos alunos pelo conhecimento. Essa foi também uma década marcada pelo tecnicismo, na qual se enfatizava a construção de planejamentos de aulas e semestres por meio de objetivos instrucionais, em uma tentativa de prever e controlar os resultados de aprendizagem (e de ensino).

A década de 1980 foi muitas vezes chamada de década de transição, período em que ainda vivíamos a Guerra Fria e já iniciávamos avanços na tecnologia, com o surgimento da internet, a Apple lançando o Macintosh, entre muitos outros acontecimentos. A sociedade avança tecnologicamente, mas ainda vive com os receios e medos advindos do período pós-Segunda Guerra Mundial. A escola também vive uma dualidade: é lugar da denúncia, lugar de luta contra a opressão, e também, especialmente no Brasil, da abertura política, com o movimento das Diretas Já, um período com ênfase na formação de cidadãos para o exercício da democracia.

Nos anos 1990, não só no Brasil, houve uma dedicação especial às organizações escolares, ao seu funcionamento. É um mundo voltado para os movimentos de qualidade total na educação. A linguagem do mundo corporativo, das competências e habilidades, inunda a escola. O poder aquisitivo do povo melhora, e o consumismo começa a aumentar, este reforçado pelo maior alcance da mídia. Em relação à educação, há uma preocupação com a aprendizagem dos alunos, que vinha num processo de enfraquecimento desde a década anterior.

Nas palavras de Nóvoa (2009, p. 13) “Perto do final do século XX, importantes estudos internacionais, comparados, alertaram para o problema das aprendizagens”. A inclusão passa a ser foco de estudos e pesquisas, e a escola, repentinamente, é cobrada para se adaptar à inclusão. Há desdobramentos mais tecnicistas vindos da década de 1980, de planejamento e controle, com a entrada de avaliações de larga escala, como o *Programme for International Student Assessment* (Pisa), desenvolvido pela OCDE. A partir de 1997, outros programas de avaliação em grande escala se instalam para verificar as aprendizagens dos alunos, como, no âmbito do ensino médio, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), já no âmbito do ensino superior. Conclusões são lançadas afirmando que, se os alunos não aprendem, é o professor que não soube usar tudo o que estava a seu favor para que o aluno aprendesse.

Em um mundo hoje globalizado, os desafios são muitos, diversos e complexos. Qualquer ação voltada para melhorar a educação será complexa. Demandará tecnologia, ciência, conhecimento, formação. Demandará olhar para os avanços e exemplos de outros países. Mas, de igual modo e com igual ênfase, requererá que se parta do território, ou dos territórios diversificados do país, com sua diversidade e suas divergências.

EDUCAÇÃO BRASILEIRA: NOVAS PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO DO SER HUMANO

O Brasil, como país, viveu a escola a partir do século XIX, repetindo muitos dos movimentos vivenciados no restante do mundo. Anísio Teixeira foi responsável por trazer ao Brasil as ideias da Escola Nova e empenhou um movimento com líderes e intelectuais para a implementação no país. Mas, já no século XXI, percebemos que, entre reformas e Leis de Diretrizes e Bases da Educação⁷, continuamos buscando compreender que ser humano formar, com que escola e com que tipo de professor. De fato, nossas lutas por vezes não chegam às questões pedagógicas, pois estamos nos engalfinhando nas lutas políticas e econômicas, esvaziando a escola e os educadores das condições necessárias para colocarem em prática a ciência da educação, as práticas pedagógicas que possam garantir a formação humana, porém esforços não faltam.

Com todos esses avanços nas teorias educacionais, nos processos de ensino-aprendizagem, a escola foi inundada de novas tecnologias e de novas perspectivas para os educandos, porém o ser humano continua com seus velhos desafios, que são estruturais. E é na escola pública que a maioria dos alunos não é invisível, pois são visivelmente colocados à margem das possibilidades pedagógicas de acesso ao conhecimento. Não sabemos como salvá-los. Alguns violentos brigam e xingam como se dissessem bom dia ao acordar e dizem que não há chance de ter sorte ou de ter uma vida melhor sem burlar as regras. O fracasso os acompanha a cada tentativa de ensiná-los o que já vem tirado desde a alfabetização. A grande maioria desses alunos passa por muitas dificuldades dentro de casa. São surras, abandonos, drogas, bebidas e palavrões, rodeados de péssimas condições de moradia e de higiene.

A minoria dos alunos que chegam com os seus pais e que por eles são cobrados conseguem avançar, lentamente, na formação. Seus pais participam da escola como comunidade e conquistam uma leitura de mundo com consciência de si e dos caminhos que podem ajudar seus filhos a seguir. Esses pais desejam também que seus filhos fiquem longe das ruas, do tráfico ou da vida fácil e curta. A luta por isso é incessante, pois a venda de drogas está na lógica do capital, dentro das escolas (públicas e privadas), nas subjetividades construídas pela busca do prazer, do alívio e da comparação do que eles veem pela grande mídia. No meio de tanto assombro, da falta de oportunidade e da luta pela vida, vimos alunos, também, brilhantes como remadores contra a correnteza que sofrem pela visão única das subjetividades neoliberais, em que o serviço público é uma peste, uma empreitada para pobres e a manutenção do engano e do autoengano.

A escola gratuita, como muitos dizem, é uma escola que vale a pena? Essa escola pública foi arremetida como dispositivo de controle e permanência

7 Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB): Lei nº 4.024/61, Lei nº 5.692/71 e Lei nº 9.394/96.

das *indiferenças* e da sociedade dos privilégios. A escola pública tornou-se escola para pobre e preto, e aí está a raiz do nosso problema, da permanência dos *quatro pecados capitais* de José Murilo de Carvalho (2017)⁸ e da garantia dos privilégios. Aliás, e não por acaso, é a pobreza que, em todos os aspectos, sustenta a riqueza que também, em todos os aspectos, a promove.

No âmbito das escolas privadas, os problemas não são tão diferentes na medida em que a maioria dessas instituições veem no “negócio” educação a chance de obter lucros descabíveis e, por isso, não estão preocupadas com a formação humana de seus alunos. No que tange à formação dos professores, sabemos dos problemas que a carreira docente passa nesses últimos anos, porém sabemos também da importância da educação e do papel do professor numa sociedade cada vez mais desenvolvida e carente de bons profissionais na área.

Já em 2008, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), em pronunciamento conjunto por ocasião do Dia Internacional do Professor, revelavam preocupação com a valorização do magistério e com a falta de interesse dos jovens por essa profissão. As pesquisas divulgam não só a queda na demanda pelas licenciaturas e no número de formandos, mas também a mudança de perfil do público que busca a docência. De acordo com Gatti e Barreto (2009), o que de fato precisa ser feito para tornar a carreira de professor mais atrativa?

Essa é a maior preocupação nesses primeiros anos do século XXI, pois o problema da atratividade da carreira docente não é um fenômeno nacional. Mesmo os países que não registram problemas de escassez de docentes manifestam preocupação em atrair bons profissionais. A Finlândia, por exemplo, país que se destaca pelos excelentes resultados no sistema educativo e onde a profissão docente é valorizada pela sociedade, tem se preocupado em tornar a carreira docente mais atrativa.

Diante desse cenário, em que a docência vem deixando de ser uma opção profissional procurada pelos jovens, é necessário considerar o problema e discutir que fatores interferem nesse posicionamento, ou seja, por que tem decrescido a demanda pelas carreiras docentes, especialmente na educação básica. A questão é importante porque o desenvolvimento social e econômico depende da qualidade da escolarização básica, mais ainda na emergência da chamada sociedade do conhecimento. Depende, portanto, dos professores no seu trabalho com as crianças e os jovens nas escolas.

Adentramos o século XXI, e nesses primeiros 24 anos, quase um quarto de século, o que se viu? O desenvolvimento acelerado de tecnologias como a IA, a internet das coisas, a conectividade ampliada, entre tantos avanços, que nem nos damos conta de acompanhar. Mas, com isso, também um olhar para a educação como um negócio rentável.

Agora, não é mais o professor o foco do processo educacional, mas também não é mais o aluno propriamente, é a aprendizagem. No entanto, é um foco em um processo de aprendizagem cujo discurso é um, mas a ação se observa na “exterioridade”. O olhar é para a organização estrutural, o seu *layout*, as estratégias e os *softwares* de aprendizagem e de acompanhamento das aprendizagens, a gamificação, porque o aluno poderá aprender a aprender, aprender a conhecer.

8 O historiador brasileiro José Murilo de Carvalho (1939-2023) descreve a ideia de que há quatro pecados capitais na formação histórica de permanência incrustada em nossa sociedade, a saber: escravidão, latifúndio, patriarcalismo e patrimonialismo.

É um discurso complexo. Um discurso confuso, em que se afirma a importância da educação, se foca a aprendizagem, mas não se valoriza o docente como responsável pelo processo. Aliás, a palavra ensino sai da equação.

Continuamos a preparar o homem para o futuro e agora podemos afirmar que é um futuro que muda com tanta velocidade que sequer nos damos conta de saber que profissões serão exigidas, que ser humano será demandado. Por isso, afirmamos que temos que formar homens e mulheres que saibam se reinventar sempre, que saibam inovar, que sejam empreendedores, mas pautados em sólidos conhecimentos. Porém, como empreender num país de tantas dificuldades? Nóvoa e Alvim (2021, p. 11), em artigo recente, nos provocam com uma pergunta: “O ano de 2020 marca, inevitavelmente, um tempo de transformações profundas na educação, na escola e nas aprendizagens. Positivas? Negativas? Desejáveis? Indesejáveis?”.

Grosso modo, hoje ouvimos, especialmente durante a pandemia, que um dos principais papéis da escola é acolher as crianças, cuidar para que tenham alimentação, para que não sejam violentadas, para que não fiquem nas ruas. Ao mesmo tempo, em graus diferentes, dependendo da classe social envolvida, defendemos a formação do empreendedor, da pessoa que se reinventa sempre; inovação é a palavra essencial para captar as atenções; também ouvimos que temos que formar para que cada um assuma sua responsabilidade diante de sua atuação cidadã na sociedade. Convive-se com a ideia de que a escola tem que fazer a denúncia das lutas sociais e, ao mesmo tempo, tem que formar o ser humano que convive com a diversidade. Há um transbordamento da atuação, das funções da escola.

Tanto Libâneo (2012) como Nóvoa (2009) identificam o dualismo da escola: a escola dos ricos focada nas aprendizagens de sólidos conhecimentos, como elementos estruturantes, e a escola pública para acolher e cuidar. Não há consenso sobre a finalidade da escola. Os grupos de estudiosos, pesquisadores e educadores pensam de modo divergente. Então, qual deve ser a essência da escola? O que vai nos unir em torno de pensar a escola? Parece não haver mais a busca pela essência da escola e da docência. Conforme afirma Pivatto (2007), professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), a educação revela uma identidade incerta e variável. Não apresenta uma concepção do que ela entende por ser humano ou por humanização. De acordo com Pivatto (2007, p. 338):

Variam as concepções de ser humano e, conseqüentemente, percebe-se um mosaico de visões de educação e alguma tímida ideia de humanização. Além disso, as teorias educacionais sucedem-se com velocidade, deixando rastros fugazes inexpressivos, e contrastam-se por enfoques modais.

Dialogando com a pergunta de Nóvoa e Alvim (2021), as mudanças que temos vivenciado na educação apontam uma tendência indesejável para o futuro. Então, voltamos às questões iniciais:

- De que homem novo estamos falando?
- Que professor precisamos formar para esse novo homem?
- Serão essas as perguntas que devemos fazer?
- Teremos que formar dois tipos de professores para atender aos dois tipos de alunos, pobres e ricos?

- O professor que vai providenciar a inclusão?
- O professor que vai administrar a tolerância e gerir a diversidade?
- O professor que vai garantir as aprendizagens?
- Ou será que já estamos formando dois tipos diferentes nos cursos de formação de professores: aqueles cursos mais popularizados, escolas privadas, em sua maioria EaD, que cobram valores irrisórios em suas mensalidades e que são massificadas e padronizadas, contra os cursos nas universidades públicas ou privadas, com poucos alunos em sala de aula e forte ênfase nos saberes dos conteúdos e saberes para ensinar os conteúdos?
- Ainda, vamos tribalizar a educação e formar professores dentro de cosmovisões diversas, como as que hoje convivem no mundo?

Na história da educação, vimos que estamos sempre pensando no novo homem, pois ele sempre existe, em todas as gerações. Esse é nosso discurso e é nosso desejo. Mas o que falta? Como recentemente perguntou o professor Libâneo em um evento sobre currículo e formação docente: “Onde estamos errando?”.

Argumenta-se que as informações mudam e se alteram em velocidades que não mais dominamos, e, como justificativa, temos que ensinar as competências, pois as informações estão disponíveis para os alunos. Mas como ensinar sem valorizar o ensino? E como fica o ensino de conteúdos que advêm de uma herança cultural? Eles devem ser abandonados? A instrução deve ser abandonada porque temos uma geração que tem acesso a informações que mudam muito?

Finalizamos essas reflexões sobre a formação do “novo homem” com a provocação inerente à pergunta dos professores Nóvoa e Alvim (2021, p. 6): “Será que, pela primeira vez na história, iremos conceber a educação não como preparação para a vida e para o trabalho, mas como uma atividade inerente à condição humana?”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um artigo intitulado “Nada é novo, mas tudo mudou⁹”, Nóvoa e Alvim (2020) afirmam que a educação é definida, sempre, ao longo de um grande curso na história, nunca por um período curto. Mas, em alguns momentos, afirmam os autores, temos que fazer escolhas que são decisivas e que não há nada que seja inevitável, nem histórias já decididas. Todo dia definimos um pouco ou muito da história do futuro. Não temos como parar a história. Mas não podemos passar uma régua e afirmar que agora tudo é novo. Como apontado no início deste artigo, precisamos enfrentar a tensão existente entre um passado intolérável e um futuro a ser construído.

Denunciamos, hoje, que os professores são antiquados, resistentes ou que são malformados, corremos atrás de soluções as mais variadas, mas nos comportando como o animal que corre atrás do próprio rabo. No entanto, precisamos parar para retomarmos, e novamente acordarmos quais são as finalidades educativas da escola. Precisamos identificar o que é perene na escola. Em meio a uma dinâmica veloz e contínua de mudanças, que devem, sim, ser acompanhadas,

9 *Nothing is new, but everything has changed*

especialmente por educadores sérios e comprometidos com a profissão, o que deve mudar e o que deve permanecer?

Em meio a tudo que muda, Nóvoa e Alvim (2021, p. 10) afirmam que a escola continua fundada em “dois gestos: adquirir uma herança e projetar um futuro”. Para tanto, propomos que o que deve ser perene na escola é o conhecimento histórica e socialmente construído e acumulado. Podemos e devemos usar novas formas para trabalhar com ele. Podemos e devemos ajustar o trabalho com esses conhecimentos às necessidades das novas gerações. É nossa obrigação fazer isso incorporando todos os avanços das diversas ciências que estudam a psicologia da aprendizagem, que apontam a necessidade de um mundo mais inclusivo, colaborativo. Acreditamos que há uma natureza humana, porém em constante evolução cultural, que precisa ser levada em conta por aqueles que pensam o processo de ensino e aprendizagem no país.

No entanto, não existe, nem existirá, um novo homem, nem um novo professor sem o conhecimento sistematizado, conhecimento histórico e socialmente construído e acumulado. Precisamos retomar o conteúdo da escola sem sermos transmissores de conteúdo de modo bancário.

Esse novo homem precisa se apoiar nos ombros de gigantes. Newton afirmou a célebre frase: “Se eu vi mais longe foi por estar sobre os ombros de gigantes”. Portanto, o velho novo homem, ou poderíamos dizer, o mesmo ser humano em essência ontem e hoje, é aquele que para dominar o conhecimento sobe nos ombros de gigantes.

Se queremos formar o novo homem, precisamos de professores que conheçam os conteúdos social e historicamente construídos e acumulados, e não apenas professores que dominam as formas diferentes de colocar informações ao acesso dos alunos. Precisamos novamente valorizar a profissão docente e devolver aos professores o seu trabalho, que é o de ensinar a pensar a partir do que a humanidade já desenvolveu. Certamente assim, o novo homem vai continuamente emergindo e criando utopias.

Por isso, a manutenção e a valorização dos cursos de formação de professores no século XXI, marcado pela tecnologia, pelo utilitarismo e pelo imediatismo, são necessidades históricas, pois o resgate intelectual é condição indispensável para a promoção do contraponto neste mundo de tanta fluidez efêmera. Assim, a presença desses cursos nas universidades brasileiras é um fator que reforça ainda mais a forte tradição acadêmica, pedagógica, humanista e científica que a sociedade desenvolveu ao longo da história e que necessita continuar a desenvolver. Terminamos citando as sábias palavras de Jean-Jacques Rousseau (1995, p. 142), filósofo iluminista: “Não desanimai-vos e nem apressai-vos: a educação é uma profissão em que é preciso saber perder tempo para ganhá-lo”.

THE CHALLENGES OF BRAZILIAN EDUCATION IN THE 21ST CENTURY

Abstract: The article reflects on the idea of a new school for the new century, or another teacher for a new human being. The question that drives the investigation is: what should be perennial in school, and what should be adjusted? In a bibliographic and hermeneutic approach, an argument is constructed that starts from the history of education, analysing educational and curricular principles, of action and appreciation of the role that school education and teachers play

in human formation. It is concluded that the new human being is constant in each historical moment and that he needs to appropriate historically accumulated concepts, in permanent interaction with utopias.

Keywords: Educational purpose of the school. Meaning of being human. History of education and society. Human formation. Teachers.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, F. *Manifesto dos pioneiros da educação nova* (1932) e dos educadores (1959). Recife: Massangana, 2010.
- BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.
- BECK, U. *Sociedade de risco: rumo a uma outra modernidade*. São Paulo: Editora 34, 2013.
- BOTO, C. *A escola do novo homem*. São Paulo: Editora Unesp, 1996.
- CARVALHO, J. M. de. *O pecado original da república: debates, personagens e eventos para compreender o Brasil*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2017.
- CASTELLS, M. *Networks of outrage and hope – social movements in the internet age*. Cambridge: Polity Press, 2012.
- D'ALEMBERT, J. Le R.; DIDEROT, D. *Enciclopédia: discurso preliminar e outros textos*. São Paulo: Editora Unesp, 2015. v. 1.
- DURKHEIM, E. *Educação e sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, 1955.
- FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Unesco, 2009.
- GAUTHIER, C.; TARDIFF, M. *A pedagogia*. São Paulo: Vozes, 2014.
- GIDDENS, A. *As consequências da modernidade*. São Paulo: Editora Unesp, 2002.
- LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.
- NÓVOA, A. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.
- NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. *Educação & Realidade*, v. 44, n. 3, p. e84910, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?format=html&lang=pt#>. Acesso em: 16 fev. 2024.
- NÓVOA, A.; ALVIM, Y. Nothing is new, but everything has changed: a viewpoint on the future school. *Prospects*, v. 49, p. 35-41, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09487-w>.
- NÓVOA, A.; ALVIM, Y. Os professores depois da pandemia. *Educação & Sociedade*, v. 42, p. 1-16, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.249236>.
- PIVATTO, P. S. Visão de homem na educação e o problema da humanização. *Educação*, v. 30, n. 2, p. 337-363, 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/view/562>. Acesso em: 16 fev. 2024.

ROUSSEAU, J.-J. *Emílio ou da educação*. 2. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1995.

SAINT-EXUPÉRY, A. de. *Cidadela*. São Paulo: Via Leitura, 2015.

SANTOS, F. O Colégio Jesuíta no contexto do século XVI: formação de um novo homem. *Revista Esboços*, v. 24, n. 37, p. 167-182, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/esbocos/article/view/2175-7976.2017v24n37p167>. Acesso em: 16 fev. 2024.

VIÑAO FRAGO, A. *Escuela para todos*. Madrid: Marcial Pons Historia, 2004.

WALLERSTEIN, I. *Utopística ou as decisões históricas do século vinte e um*. São Paulo: Vozes, 2004.