

## OS PROFESSORES DEPOIS DA PANDEMIA

ANTÓNIO NÓVOA<sup>1</sup> 

YARA CRISTINA ALVIM<sup>2</sup> 

**RESUMO:** O título “Os professores depois da pandemia” chama a atenção para a necessidade de mudanças profundas na educação e no trabalho docente. O texto parte de uma crítica a três ilusões correntes, acentuadas pela resposta à Covid-19, que difundem as ideias de que as aprendizagens acontecem “naturalmente” numa diversidade de tempos e ambientes, de que a escola física vai dar lugar à “escola virtual” e de que a pedagogia pode ser substituída pelas tecnologias. Em alternativa a essas “ilusões”, sublinhamos que a educação implica sempre uma *intencionalidade*, o que nos conduz a valorizar o papel dos professores na *construção* de um espaço público comum da educação, na *criação* de novos ambientes escolares e na *composição* de uma pedagogia do encontro.

**Palavras-chave:** Espaço público comum da educação. Metamorfose da escola. Novos ambientes escolares. Pedagogia do encontro. Professores.

### TEACHERS AFTER THE PANDEMIC

**ABSTRACT:** The title ‘Teachers after the pandemic’ draws attention to the need for profound changes in education and teaching work. The text starts from a critique of three current illusions, accentuated by the response to Covid-19, which spread the ideas that learning happens ‘naturally’ in a diversity of times and spaces, that the physical school will give way to the ‘virtual school’, and that pedagogy can be replaced by technologies. As an alternative to these ‘illusions,’ we emphasize that education always implies an *intentionality*, which leads us to value the role of teachers in the *construction* of a common public space for education, in the *creation* of new school environments, and in the *composition* of a ‘relationship pedagogy.’

**Keywords:** Common public space for education. Metamorphosis of the school. New school environments. Relationship pedagogy. Teachers.

1. Universidade de Lisboa – Instituto de Educação – Lisboa, Portugal. E-mail: [novoa@reitoria.ulisboa.pt](mailto:novoa@reitoria.ulisboa.pt)

2. Universidade Federal de Juiz de Fora – Faculdade de Educação – Departamento de Educação – Juiz de Fora (MG), Brasil. E-mail: [yara.alvim@uff.br](mailto:yara.alvim@uff.br)

Editor de Seção: Lício C. Lima

## PROFESORES DESPUÉS DE LA PANDEMIA

**RESUMEN:** El título “Profesores después de la pandemia” llama la atención sobre la necesidad de cambios profundos en la educación y el trabajo docente. El texto parte de una crítica a tres ilusiones actuales, acentuadas por la respuesta al Covid-19, que difunden las ideas de que el aprendizaje ocurre “naturalmente” en una diversidad de tiempos y espacios, que la escuela física dará paso a la “escuela virtual” y que la pedagogía puede ser reemplazada por tecnologías. Como alternativa a esas “ilusiones”, destacamos que la educación siempre implica una *intencionalidad*, lo que nos lleva a valorar el papel de los profesores en la *construcción* de un espacio público común para la educación, en la *creación* de nuevos entornos escolares y en la *composición* de una pedagogía del encuentro.

**Palabras-clave:** Espacio público común para la educación. Metamorfosis de la escuela. Nuevos entornos escolares. Pedagogía del encuentro. Maestros.

*Para Paulo Freire, nascido há cem anos, e que não morre, pelo contrário, continua.*

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 (FREIRE, 1992, p. 91-92).

## Abertura

**E**m 2020, tudo mudou. Com a pandemia, terminou o longo *século escolar*, iniciado 150 anos antes. A escola, tal como a conhecíamos, acabou. Começa, agora, uma outra escola. A era digital impôs-se nas nossas vidas, na economia, na cultura e na sociedade, e também na educação. Nada foi programado. Tudo veio de supetão. Repentinamente. Brutalmente.

Nada foi programado, mas tudo estava pronto. Há acontecimentos, alguns até de grande importância, com pouco impacto no futuro. Há outros que, num instante, tudo mudam. São “acontecimentos” que ocorrem em sociedades que já reconhecem a necessidade de transições e dispõem dos “instrumentos” para as concretizar (NÓVOA; ALVIM, 2021).

É isso que nos diz Condorcet, nas suas conhecidas *Memórias sobre a Instrução Pública*, a propósito da Revolução Francesa: “De repente, um acontecimento feliz abriu um caminho imenso para as esperanças do género humano; um breve instante colocou um século de distância entre o homem de hoje e o de amanhã” (CONDORCET apud BACZKO, 1982, p. 9). É isso que se passa, hoje, com este acontecimento infeliz, a Covid-19. Em poucos meses, deram-se transformações que, na normalidade dos tempos, teriam demorado décadas.

Desde o início do século XXI que se vêm reforçando as tendências de crítica à escola, e sobretudo à escola pública e aos professores. Por um lado, através de uma dinâmica crescente de retraimento da educação em espaços domésticos, protegidos, com as famílias a resguardarem os seus

filhos da exposição pública e do contacto com os outros diferentes. Por outro lado, graças a uma expansão sem precedentes de uma “indústria global da educação” (VERGER; LUBIENSKI; STEINER-KHAMSI, 2016), fortemente assente no digital, com ofertas privadas, mas interessada sobretudo na produção de conteúdos, materiais e instrumentos de gestão para a educação pública.

A Covid-19 deu um grande impulso a essas tendências, que se apresentam, agora, como uma “inevitabilidade” para o futuro. Com discursos atraentes, inovadores, empreendedores, criativos, nega-se a herança histórica da escola e procura-se fomentar uma educação esvaziada das dimensões públicas e comuns, pautada pelo ritmo do “consumismo pedagógico” e do “solucionismo tecnológico”.

Muitos, seduzidos pelo canto dessas sereias, aderem acriticamente a modas e a um *pathos* da novidade que é tudo menos transformação. Outros, assustados, recusam qualquer debate, e querem imaginar o presente como um parêntesis até que as coisas voltem a um “normal” que imaginam feliz. Pela nossa parte, recusamos encerrar-nos nesta dicotomia entre o “ilusionismo futurista” e a resignação. É preciso compreender a *espessura* do presente e agir pela construção de uma *outra escola*, não pelo seu desaparecimento.

A questão digital merece-nos uma atenção especial ao longo do texto. Não nos esquecemos das reflexões avisadas de Michel Serres quando, em 2012, publicou a *Polegarzinha*, geração que habita o mundo teclando com os dedos. Depois de percorrer os três grandes tempos históricos da educação e da pedagogia – a escrita, o livro e o digital –, o autor explica que as tecnologias obrigam a sair do formato espacial do livro e da página:

Espaço de circulação, oralidade difusa, movimentos livres, fim das classes classificadas, distribuições díspares, serendipidade da invenção, velocidade da luz, novidade dos sujeitos e dos objetos, procura de uma outra razão...: a difusão do saber já não pode ter lugar em nenhum dos campi do mundo, ordenados, formatados página a página, racionais à antiga, imitando os campos do exército romano (SERRES, 2012, p. 47).

Hoje, não é possível pensar a educação e os professores sem uma referência às tecnologias e à “virtualidade”. Vivemos conexões sem limites, num mundo marcado por fraturas e divisões digitais. É preciso enfrentar com lucidez, e coragem, essas tensões: entre um empobrecimento da diversidade e a valorização de diferentes culturas e modos de viver; entre uma diminuição da privacidade e da liberdade e a afirmação de novas formas de democracia e participação; entre a redução do conhecimento ao digital e a importância de todo o conhecimento, humano e social.

Sabemos que o grande “mercado global da educação” vai continuar a crescer nos próximos anos. O que fazer? Pela nossa parte, o mais importante é reforçar a esfera pública digital, desenvolver respostas públicas na organização e na “curadoria” do digital, criar alternativas sólidas ao “modelo de negócios” que domina a Internet, e promover formas de acesso aberto e de uso colaborativo. É com base nesses princípios que podemos imaginar uma apropriação do digital nos espaços educativos e a sua utilização pelos professores, sem cairmos no disparate de reproduzir “à distância” as aulas habituais ou na ilusão de que as tecnologias são neutras e nos trazem soluções “prontas-a-usar”.

Paulo Freire, em epígrafe, refere-se à necessidade de *denunciar* e de *anunciar*. Denunciar sem anunciar é renunciar. Anunciar sem denunciar é iludir. Na tensão freiriana, queremos introduzir um terceiro termo: *enunciar*. É esta a razão do nosso texto. Pensar sem ceder ao imediatismo. Só conseguiremos *enunciar* outras possibilidades se nos libertarmos da tirania do presente. Então, poderemos cumprir a nossa responsabilidade perante a humanidade futura.

Sugerimos, para cada parte do texto, um andamento musical. Porque não há um único ser humano neste planeta que não tenha relação com a música: “a maior parte da humanidade não lê livros, mas canta e dança” (STEINER, 2006, p. 9). A música une-nos e liberta-nos. Como a educação.

O texto parte de uma crítica a três ilusões perigosas:

- Primeira – a ilusão de que a educação está em todos os lugares e em todos os tempos, e que acontece “naturalmente” num conjunto de ambientes, sobretudo familiares e virtuais;
- Segunda – a ilusão de que a escola, como ambiente físico, acabou e, a partir de agora, a educação terá lugar sobretudo “à distância”, com recurso a diferentes “orientadores” ou “facilitadores” das aprendizagens;
- Terceira – a ilusão de que a pedagogia, como conhecimento especializado dos professores, será substituída pelas tecnologias, “dopadas pela inteligência artificial”.

Em alternativa a essas “ilusões”, utilizaremos três termos para salientar que a educação implica sempre uma intencionalidade, obriga a um esforço de *construção*, de *criação* e de *composição* das condições, dos ambientes e dos processos propícios ao estudo e ao trabalho dos alunos. É esse esforço que define o papel dos professores. Por isso, iniciamos o título dos três movimentos deste texto com as mesmas palavras:

- O papel dos professores na *construção* de um espaço público comum da educação;
- O papel dos professores na *criação* de novos ambientes escolares;
- O papel dos professores na *composição* de uma pedagogia do encontro.

O título escolhido, “Os professores depois da pandemia”, inspira-se na conferência de Theodor Adorno, “A educação depois de Auschwitz”, proferida em 1966 (ADORNO, 2003). Dito de outro modo: como superar tragédias tão profundas e manter essa *esperança* sem a qual não é possível educar? Eis a razão por que somos professores.

Recordem-se as perguntas feitas por Stefan Zweig, escritor austríaco falecido no Brasil em 1942, diante de uma vida repartida entre a juventude da “Era Dourada da Segurança” e a maturidade marcada pela desesperança frente a uma Europa estilhaçada pelas guerras, pelo fanatismo e pelos nacionalismos do século XX. Já no Brasil, terra onde buscou refúgio, Zweig redescobre a obra do filósofo francês do século XVI, Michel de Montaigne, que também viveu uma França dilacerada pelo ódio das guerras religiosas de seu tempo.

Como manter a esperança diante da “horrrível recaída do humanismo na bestialidade” (ZWEIG, 2015, p. 19)? O escritor busca e encontra na vida de Montaigne o sentido: ter sido “ele próprio razoável, manter-se humano em um tempo de desumanidade, manter-se livre em meio à loucura das massas”.

A lucidez é a chave da liberdade. A máxima de Montaigne, “o homem de entendimento não tem nada a perder”, reatualiza-se na máxima de Zweig: “a loucura de seu tempo não é uma calamidade enquanto você mantiver a sua lucidez” (2015, p. 26).

O que é a lucidez senão a capacidade humana do pensar? Em *A Vida do Espírito*, Hannah Arendt (1971) evoca o pensar como faculdade que nos distingue e nos singulariza como humanos. Escritora e testemunha ocular de um mundo de Deshumanização, Arendt evoca a “necessidade urgente

da razão”, entendida como a atividade do pensar, que se alicerça pelo sentido, não pela cognição. O que nos humaniza não é mais conhecimento, mais técnica, mais verdade, mas a busca de sentido para nossas ações.

Se as catástrofes históricas, como o Holocausto e a Primeira Guerra Mundial, tornam os sujeitos emudecidos e empobrecidos de experiências, também a vida cotidiana das cidades aceleradas é um campo de impossibilidade da experiência:

A jornada do homem contemporâneo já quase não contém nada que ainda possa se traduzir em experiência. [...] O homem moderno volta à noite para casa extenuado por uma imensidade de acontecimentos – divertidos ou tediosos, insólitos ou comuns, atroz ou prazerosos – sem que nenhum deles se tenha convertido em experiência (AGAMBEN, 2005, p. 22).

No contexto de impossibilidade da experiência, é preciso, como nos adverte Jorge Larrosa, construir uma linguagem para a conversação, para que possamos elaborar com os outros, o sentido ou a ausência de sentido de nossa experiência (2015, p. 38). Elaborar o sentido de nossa experiência é nos colocarmos na tensão freiriana entre a denúncia de um presente cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado por nós, mulheres e homens. Acreditamos que só podemos enunciar através de uma linguagem para a conversação.

## Primeiro Movimento: *Andante con Moto*

### O Papel dos Professores na Construção de um Espaço Público Comum da Educação

*(Andante con moto. Em ritmo do andar humano, agradável e compassado. A educação está na cidade? Certamente. Contudo, não pode ceder aos ritmos da “cidade”, ao frenesim de um presente permanentemente ocupado. A educação precisa da calma do tempo, com movimento. Talvez ouvir Schubert,<sup>1</sup> recordando George Steiner e a sua indignação: então alguns nazistas ouviam e tocavam, ao que parece de forma sublime, as suas obras e depois iam cumprir o “dever”, torturando e matando nos campos de concentração.)*

A indignação de George Steiner diante de nazistas sensíveis ao som agradável de Schubert e indiferentes aos horrores cometidos nos campos de concentração encontra eco nas indagações de Hannah Arendt diante do julgamento do nazista Eichmann, ocorrido no ano de 1961. Ao acompanhar o processo de um dos principais responsáveis pela organização do extermínio de judeus na Alemanha, Arendt se indaga não apenas pela monstruosidade dos atos de Eichman, mas por se ver diante de um homem “absolutamente vulgar”, que não apresentava “nenhum sinal de convicções ideológicas firmes ou de motivos maldosos específicos”. O que o caracterizava “não era a estupidez mas a irreflexão” (ARENDR, 1971, p. 14).

A ausência de pensamento, na análise de Arendt, não se relacionava à ausência de conhecimento, mas à incapacidade de refletir sobre as atrocidades cometidas. A “banalidade do mal” estava não apenas na monstruosidade daquelas atrocidades, mas na ausência da faculdade de pensar. A partir de Arendt e de Steiner, perguntamo-nos: é possível ouvir Schubert em ritmo de andar humano? É possível parar e pensar, produzir sentido sobre o que nos acontece?

A pandemia da Covid-19 parou o mundo. Fechou as escolas. No entanto, foi capaz de pausar a indústria global da educação, o consumismo pedagógico, a privatização da educação e o discurso da urgência da escolarização? A pausa no frenesim dos sujeitos passantes da cidade, que se veem, mas não se olham, esbarram-se, mas não se encontram, foi acompanhada pela pausa do pensar a escola e de produzir outros sentidos sobre sua finalidade educativa diante da fragmentação dos laços sociais e do empobrecimento da faculdade dos sujeitos de “intercambiar experiências” (BENJAMIN, 1996)?

Olhando retrospectivamente, quando, ao final do século XIX se consolidaram os grandes sistemas de ensino, a escola tornou-se obrigatória. As sociedades atribuíram a uma instituição especializada a responsabilidade principal da educação das novas gerações, pelo menos no que dizia respeito à aquisição das bases da cultura e do conhecimento. A escola funcionava “isolada” da sociedade e, apesar de inúmeras tentativas de ligação com as famílias e as comunidades, assim se manteve ao longo do século XX. A escola pôde, desse modo, cumprir a sua missão, e também proteger as crianças, sobretudo no que diz respeito ao trabalho infantil.

Esse *contrato* tornou-se obsoleto à medida que as famílias deram mais atenção à educação escolar e as sociedades adquiriram maior permeabilidade e conectividade. Já no relatório da UNESCO, coordenado por Edgar Faure, *Aprender a Ser*, se recomendava a utilização “para fins educativos de todos os tipos de instituições existentes, educacionais e outras, e as múltiplas atividades económicas e sociais” (1972, p. 207).

Progressivamente, a ideia de uma “aprendizagem ubíqua”, isto é, que acontece em todos os espaços e em todos os tempos, impôs-se no imaginário educativo (GROS; KINSHUK; MAINA, 2016). A junção entre os princípios de uma educação *lifelong* (ao longo da vida) e *lifewide* (ao largo da vida), alimentada pela valorização de todas as formas de educação e aprendizagem (formais, informais, experienciais, em situação de trabalho etc.), deve ser vista, também, no âmbito de uma importante mudança da demografia e do trabalho.

A serem verdade as projeções de uma esperança de vida acima dos 100 anos e de uma diminuição do trabalho devido aos processos de automatização, que consequências poderemos retirar para a educação? 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? Será que a educação deixará de ser pensada, primordialmente, para as primeiras idades, mesmo prolongando-se “ao longo da vida”, e passará a desenvolver-se numa dinâmica intergeracional?

De modo caótico, dramático, a Covid-19 tornou inevitáveis essas perguntas, ao eliminar, em poucos dias, as fronteiras escolares erguidas nos dois últimos séculos. Estamos perante um choque inédito na história da educação. Por agora, prevalecem as ilusões, ilustradas, sobretudo, pela possibilidade de a escola ser substituída pela “casa” e pelas “tecnologias”. Citemos o jogo de palavras de François Dubet: “A escola na escola é melhor do que a escola em casa e do que a escola digital” (DUBET, 2020, p. 111).

Primeiro, é preciso dizer que a “casa” é o contrário da “escola”. Em casa, estamos entre iguais; na escola, entre diferentes: e o que nos educa é a diferença. Em casa, estamos num ambiente privado; na escola, num ambiente público: e não pode haver educação, se alguma coisa comum não acontecer num espaço público (GREENE, 1982). Em casa, estamos num lugar que é nosso; na escola, num lugar que é de muitos: e ninguém se educa sem iniciar uma viagem juntamente com os outros. A grande vantagem da escola é ser diferente da casa. Por isso, é tão importante a colaboração entre a escola e as famílias, porque são realidades distintas e ganham, uma e outra, com essa complementaridade.

Em segundo lugar, é preciso dizer que as tecnologias, por si só, não educam ninguém. É difícil

evitar uma das frases mais famosas do século XX – “o meio é a mensagem”. Na época, a referência dirigia-se aos “meios de comunicação” e Marshall McLuhan acertava no alvo: “[a] mensagem de qualquer meio ou tecnologia é a mudança de escala, ritmo ou padrão que introduz na vida humana” (MCLUHAN, 1969, p. 21). Hoje, a frase ganha outra dimensão, face às possibilidades infinitas do digital. Ninguém, no seu perfeito juízo, poderá negar a sua importância. No entanto, as questões tecnológicas não são apenas tecnológicas, são pedagógicas e políticas. A nossa pergunta é a mesma de Gert Biesta, ainda antes da pandemia: “chegou a hora de desistir da escola moderna, e das suas promessas, entregando-a nas mãos da Pearson, da Google e de outros capitalistas educacionais, ou devemos tentar uma vez mais e, nesse caso, o que devemos fazer?” (BIESTA, 2019, p. 657).

As ilusões da “casa” e das “tecnologias” alimentam-se mutuamente e transportam uma terceira ilusão: com recurso ao digital e graças a um acompanhamento por parte dos pais, ou de algum “tutor”, as aprendizagens aconteceriam de modo natural ou espontâneo. É uma ilusão perigosa e errada. Num dos grandes livros da pedagogia contemporânea, *La Mystification Pédagogique*, Bernard Charlot explica que “a educação não se pode fazer por simples imersão da criança no meio social”, pois é necessária “uma mediação entre a criança e os modelos sociais” (CHARLOT, 1976, p. 262).

O *contrato* entre a escola e a sociedade, estabelecido no final do século XIX, tem de ser revisto. A Covid-19 já o revogou. É preciso pensar o que designamos por *capilaridade educativa*, metáfora que procura traduzir uma distribuição da educação por diferentes espaços e tempos. Todavia, essa capilaridade deve assentar em duas bases: o *comum* e a *convivialidade*; melhor dizendo, a construção do comum e a construção da convivialidade.

O filósofo francês Alain escreveu, em 1932, que “a cultura comum faz florescer as diferenças” (ALAIN, 1990, p. 58). A afirmação merece ser revisitada, neste mundo de fragmentações e separações, neste tempo marcado pelo abrigo em “identidades fechadas” e em “espaços domésticos”. A educação deve ser vista, acima de tudo, como uma forma de produzir o comum, aquilo que, valorizando as diferenças, nos faz pertencer a uma mesma humanidade.

Aprender e estudar em comum é a melhor forma de promover uma vida em comum, uma sociedade convivial. Para isso, precisamos de uma educação pública que nos permita ir além do espaço que já habitamos, e chegar mais longe. Não há educação sem o desejo de poder ser *outro alguém*. Muitos citam, imperfeitamente, a célebre frase de Píndaro – “torna-te no que és” –, quando a versão exata é “torna-te no que aprendeste a ser” (QUÉRINI, 2016). A educação não serve para nos fecharmos no que “já somos”, serve para aprendermos a começar o que “ainda não somos”.

Chegamos, assim, à nossa primeira tese: para levantar esse *espaço público comum da educação* são necessários *construtores*. Precisamos de professores que assumam plenamente essa missão. São eles que, em proximidade com as famílias, os poderes locais, as entidades públicas e privadas, podem construir as condições para uma capilaridade educativa baseada no comum e na convivialidade.

Esse *espaço público comum* só terá sentido no quadro de uma forte participação social, com capacidade de deliberação. Não se trata, apenas, de consultar, mas de organizar processos de decisão sobre as políticas de educação. Nada se fará sem mudanças de fundo na vida familiar, social e do trabalho. Na verdade, o contrato celebrado no final do século XIX destinava-se, também, a libertar o tempo das famílias e uma nova organização do trabalho. A Covid-19 revelou, com nitidez, que toda a vida familiar e económica é regulada pelo ritmo da escola. Construir um novo *contrato* entre a escola e a sociedade implica, inevitavelmente, novas articulações entre os tempos familiares, sociais e laborais. Entretanto, não é isso mesmo que esperamos para depois da pandemia?

Tudo deve ser feito sem lançar as crianças na agitação dos tempos que correm. Por isso, quisemos que esta parte do texto fosse lida ao som de um *andante con moto*. Movimento, sim, mas ao ritmo humano, porque o tempo da escola é lento, precisa de um passo seguro, pausado. A escola só vale a pena se for diferente da sociedade.

## Segundo Movimento: *Allegro Moderato*

### O Papel dos Professores na Criação de Novos Ambientes Escolares

(*Allegro moderato. A sonata n. 2 para violoncelo e piano de Heitor Villa-Lobos apresenta um andamento ligeiro e alegre, passando de moderato a cantabile a scherzando e finalmente a vivace.*<sup>2</sup> *É uma bela maneira de pensar os ambientes escolares: moderados, “cantantes”, lúdicos e vivos. Sem a construção de novos ambientes escolares, os esforços de transformação das práticas pedagógicas estão condenados ao fracasso.*)

No primeiro movimento, apresentámos o *contrato* entre a escola e a sociedade estabelecido no final do século XIX. Nessa mesma época, e como parte desse contrato, consolidou-se uma forma ou *modelo escolar* que, nos seus traços essenciais, se mantém ainda hoje... ou se mantinha até à Covid-19.

Todos reconhecemos facilmente esse *modelo* cada vez que entramos numa escola: um edifício com características próprias, constituído, sobretudo, por salas de aula de dimensões semelhantes, nas quais um professor dá aulas a grupos de alunos de idades próximas. Esse retrato grosseiro destina-se apenas a ilustrar um *ambiente* que, no essencial, prevaleceu nas escolas de todo o mundo entre o final do século XIX e o princípio do século XXI.

Tal *ambiente* organiza uma determinada maneira de “fazer escola”. Há atividades que se adequam a ele, outras não. É um ambiente adequado para dar aulas, para cumprir um determinado programa de ensino, para um trabalho individual dos professores. Não é adequado para estudar e trabalhar com os outros, para realizar atividades diferentes, para fazer pesquisa, para diálogo e cooperação, para um trabalho colaborativo dos professores.

Há muitas tendências que apostam numa desintegração das escolas. Nós, não. Consideramos que as dinâmicas de “desescolarização”, nas suas diversas e distintas modalidades, são sedutoras, mas, se fossem concretizadas, traduzir-se-iam em maiores desigualdades e injustiças sociais. A escola, com todos os seus defeitos e limites, é ainda uma das poucas instituições que pode proteger os mais pobres e vulneráveis.

Para cumprir essa promessa, a escola precisa de mudanças profundas. O modelo escolar está no fim. Precisamos de uma *metamorfose da escola*, de uma transformação da sua forma (NÓVOA, 2020). O mais importante é construir ambientes escolares propícios ao estudo e ao trabalho em conjunto. Aprender não é um ato individual, precisa dos outros. A auto-educação é importante, mas não chega. O que sabemos depende, em grande parte, do que os outros sabem. É na relação e na interdependência que se constrói a educação.

Estamos a falar da arquitetura? Certamente. Precisamos de desenhar ou remodelar os edifícios escolares com a mesma ousadia e criatividade com que foram pensados no século XIX. Agora, têm de ser espaços abertos, adaptáveis e flexíveis; com condições para estudo individual e em grupo, lugares para a pesquisa, o uso das tecnologias digitais e uma relação de trabalho entre alunos e entre alunos e professores. É provável que esses novos edifícios tenham espaços de uso público e

outros de uso exclusivo de professores e alunos. Talvez os centros de ciência viva em Portugal ([www.cienciaviva.pt](http://www.cienciaviva.pt)) ou as naves do conhecimento no Brasil ([www.navedoconhecimento.rio](http://www.navedoconhecimento.rio)) possam ser boas inspirações. Contudo, há milhares de exemplos, em todo o mundo, que vale a pena conhecer.

Estamos a falar de currículo? Certamente. A matriz curricular que predominou no século XX está esgotada. Se olharmos para as dinâmicas contemporâneas da ciência e da arte, facilmente encontraremos novos *entrelaçamentos* disciplinares. O ensino deve organizar-se por grandes temas (OPERTTI, 2021). As metáforas do *laboratório* e do *atelier* podem ajudar-nos a definir os novos ambientes escolares. No laboratório, trabalha-se em conjunto, estuda-se a realidade, resolvem-se problemas. No atelier, dá-se largas à expressão e à imaginação, cria-se, antecipa-se o futuro. Há um erro crasso em certos desenvolvimentos tecnológicos. Dizem-nos que, dentro em breve, será possível falar línguas diferentes sem necessidade de aprender línguas ou fazer contas sem necessidade de aprender aritmética. Talvez. Entretanto, não nos esqueçamos de que a aprendizagem de uma disciplina não se destina apenas a adquirir uma “competência”; destina-se, acima de tudo, a formar um ser humano. Esse processo não pode ser substituído por um *chip*.

Estamos a falar de pedagogia? Certamente. Nas últimas décadas, os discursos sobre a aprendizagem tornaram-se dominantes. Toda a educação parece reduzir-se à aprendizagem, e a uma aprendizagem mensurável: os alunos são aprendentes, as escolas são ambientes de aprendizagem, os professores são facilitadores de aprendizagem... No entanto, é preciso dizer que, se os seres humanos aprendem, é quase sempre porque são ensinados. Não desvalorizemos, pois, os dois termos de uma mesma equação. Sem professores, a nossa educação será muito mais pobre e limitada.

Os novos ambientes escolares não surgirão espontaneamente. Os professores têm um papel essencial na sua criação. Graças ao seu conhecimento próprio e à sua experiência profissional, têm uma responsabilidade maior na *metamorfose da escola*. Para isso, devem fazer apelo às suas capacidades de colaboração e construir pontes, dentro e fora da profissão, na escola e na sociedade.

Aos que acreditam numa educação inteiramente digital, dizemos que tal não é possível, nem desejável, pois nada substitui a relação humana. Os meios digitais são essenciais, mas não esgotam as possibilidades educativas. Grande parte das nossas vidas e culturas, da nossa criatividade, das histórias, das produções efémeras e espontâneas, dos laços e relações entre nós, dos nossos sonhos, não estão na Internet. Há um património humano, impossível de digitalizar. Sem ele, a educação ficaria reduzida a uma caricatura digital. Felizmente, as novas gerações de professores já são digitais, e conhecem bem as possibilidades e os limites das tecnologias. Sem ilusões e sem fantasmas.

Aos que se referem aos professores como “práticos”, dizemos que a dimensão prática é fundamental, mas como *praxis*, sempre em diálogo com a teoria. Além disso, observamos, com Simone Weil, que não basta saber ou fazer alguma coisa, é preciso refletir sobre aquilo que se sabe e que se faz (WEIL, 1966, p. 80). Dito de outro modo: é necessário que nos tornemos conscientes daquilo que sabemos e que sejamos capazes de um trabalho de sistematização, de escrita e de partilha. Para isso, a colaboração é imprescindível. Encontra-se aqui a chave da nova profissionalidade docente.

Com essa consciência, com essa capacidade coletiva de ação e reflexão, os professores podem ser criadores dos novos ambientes escolares. Não se trata de percorrer uma *terra incognita*. Em todo o mundo – e também no Brasil e em Portugal –, milhares de professores têm avançado nas direções que aqui se apontam. Temos de os conhecer, de os estudar, de conversar com eles, para assim nos sentirmos mais seguros e confiantes em relação ao futuro.

Como na música, há várias formas de alegria. Como no conto de Guimarães Rosa, “As margens da Alegria” (ROSA, 2005), a alegria está no minúsculo e no acontecimento que eclode às

margens do movimento acelerado da grande cidade, que se anuncia com sua narrativa de futuro presentificada no ruído das máquinas e nas monumentais construções que violentam a paisagem. A alegria se faz no olhar da criança que se encanta com o que ainda sobrevive às margens da cidade do futuro: uma pequena ave, que surge no terreirinho de terra, entre a casa e as árvores da mata. A alegria do menino estava naquele encontro inesperado e irrepetível, que pausa o tempo. O ritual de exibição do peru imperial para o menino, com seu grugulejar e seus rodopios, fazia daquele encontro um “para sempre”. Até que a criança é levada pelos braços dos tios para um passeio na grande cidade. Ao voltar, corre para o terreirinho e não encontra mais o peru. “Tudo perdia a eternidade e a certeza”, quando se encanta com um pequeno vagalume que voa no terreiro. “Era outra vez em quando, a Alegria” (ROSA, 2005, p. 53).

A escola tem de ser um espaço de abertura (reencontramos aqui a capilaridade educativa), mas, também, de recolhimento. O tempo escolar é diferente do tempo social. A escola tem de “desacelerar” e de “descoincidir” (JULLIEN, 2020). Os novos ambientes escolares têm de permitir às crianças e aos jovens *experiências* que, de outro modo, nunca teriam tido. Por exemplo, o silêncio e a escuta, num tempo em que só ouvimos o som das nossas palavras. Por exemplo, a compreensão do outro, num tempo de tantas “proclamações identitaristas”. Por exemplo, a capacidade de nos “desconectarmos” para, assim, descobrirmos que o digital não esgota toda a existência humana. Ainda vamos a tempo?

## Terceiro Movimento: *Molto Vivace*

### O Papel dos Professores na Composição de uma Pedagogia do Encontro

(*Molto vivace. O último movimento teria de traduzir a vivacidade do encontro. Uma das passagens da 9ª sinfonia de Beethoven é aqui recordada numa interpretação da West-Eastern Divan Orchestra, fundada por Daniel Barenboim e Edward Said para juntar músicos de países do Oriente Médio.*<sup>3</sup> *A nona terá sido uma das primeiras composições musicais a dar lugar de destaque à voz humana e essa orquestra é um exemplo notável do diálogo e da criação em comum. Eis os dois elementos que fundam uma pedagogia do encontro.*)

No primeiro movimento, referimos a necessidade de um novo *contrato* entre a escola e a sociedade. No segundo, defendemos a criação de novos *ambientes* escolares. Agora, neste terceiro movimento, procuraremos apresentar o sentido de uma pedagogia do *encontro*.

A educação funda-se sempre em dois gestos: adquirir uma herança e projetar um futuro. Na conclusão do seu livro mais recente, *Éducation ou Barbarie*, Bernard Charlot explica que a educação é humanização, o que significa “socialização e entrada numa cultura” e “singularização e subjetivação”: “Pelo simples facto de nascer na espécie humana, todo ser humano tem direito à humanização, portanto à entrada num grupo social e numa cultura e a tornar-se um sujeito singular” (CHARLOT, 2020, p. 319). O erro de muitas correntes pedagógicas é desvalorizar um desses gestos.

Data de 1971 a célebre resposta de Olivier Reboul à pergunta clássica “o que vale a pena ensinar?": “Vale a pena ensinar o que une e o que liberta” (REBOUL, 2000, p. 81). Por um lado, o que integra cada indivíduo, de um modo duradouro, numa comunidade tão vasta quanto possível. Por outro lado, o que nos dá a possibilidade de ir mais longe, através do conhecimento científico, artístico, literário.

Essa resposta magnífica tem de ser vista à luz de um terceiro termo: entre o indivíduo e a sociedade há a humanidade. Por isso, a educação do ser humano é determinada por duas dimensões: *ser livre e não estar só* (REBOUL, 1980, p. 113). É nessa tensão que se define uma pedagogia do encontro, no seu sentido mais amplo. Para a apresentar e mostrar como os professores são centrais para a sua composição, deixamos seis apontamentos inacabados.

- Primeiro – a pedagogia é sempre uma relação humana. Temos necessidade dos outros para nos educarmos. Os professores têm um papel fundamental na criação das melhores condições para que essa relação tenha lugar. O digital pode ser útil para manter os laços, mas nunca substituirá o encontro humano. Porque o sonho é um elemento central da educação, e as máquinas talvez possam pensar, e até sentir, mas nunca poderão sonhar. Mas, também porque a educação implica um vínculo que transforma, ao mesmo tempo, alunos e professores, e, pela Internet ou “à distância”, essa possibilidade fica diminuída.
- Segundo – não há ensino sem conhecimento, sem um encontro intenso, por vezes duro e difícil, com o conhecimento. No entanto, a relação pedagógica faz-se também “com perguntas e dedos no ar, desentendimentos, sobranceiras franzidas, sussurros, suspiros, olhares de surpresa, risos, tédio que os alunos podem manifestar de maneira mais ou menos expressiva” (CALAFAT, 2020, p. 46). Para um professor, não há nada mais importante do que saber lidar com a imprevisibilidade de cada momento, transformando cada incidente ou circunstância numa ocasião de aprendizagem.
- Terceiro – a pedagogia não pode ser a repetição monótona do que já conhecemos, mas deve ser, como a pesquisa, um gesto de procura, de descoberta, de curiosidade. Como bem explica Gilles Deleuze (2003), a docência organiza-se a partir daquilo que procuramos, não daquilo que sabemos. É nesse sentido que todo o ensino é experimental. Pode haver dois livros iguais, mas não duas formas iguais de os ler. Pode haver dois programas de ensino iguais, mas não duas formas iguais de dar as aulas. Essa ideia alerta-nos contra as tendências de um “consumismo” que domina a “indústria global de educação”.
- Quarto – o encontro não se dá com um “conhecimento acabado”, pronto, concluído. Como explica Bernard Stiegler, quando um professor ensina matemática, física ou biologia, imagina que está a transmitir saberes “constituídos” que, na verdade, já estão “destituídos”: “o que se ensina nas escolas nos nossos dias é, desde logo, um saber destituído, de modo cada vez mais rápido, pela realidade” (STIEGLER, 2018, p. 91). Essa consciência deveria levar-nos a ensinar *todas as disciplinas como se fossem história* (POSTMAN, 1981), isto é, a procurar que os alunos compreendam as origens e a evolução dos diferentes conhecimentos, que sejam capazes de os contextualizar e de lhes dar sentido.
- Quinto – as neurociências têm dado contributos muito importantes para perceber o funcionamento do cérebro e os processos de aprendizagem. Por vezes, infelizmente, alimentam uma visão redutora e até alguns equívocos (NÓVOA; ALVIM, 2020). Todavia, nas suas melhores páginas, explicam que “a consciência é uma grande peça sinfónica”, que as emoções têm valor cognitivo e que não é possível separar *sentir e saber*: “O universo dos afetos constitui o alicerce para essa inteligência mais elevada que as mentes conscientes vieram gradualmente a desenvolver, a expandir e a impor” (DAMÁSIO, 2020, p. 253).

- Sexto – a pedagogia é um processo conjunto de construção das aprendizagens, mas é também uma forma de pertencimento mútuo. O princípio da *reciprocidade* é central para pensar e praticar uma pedagogia do encontro. Como escreve Boris Cyrulnik (2021), adoecemos quando somos privados da presença do outro. A empatia, como capacidade de nos colocarmos no lugar de outro e de sentirmos *com* ele, é um elemento fundamental da educação.

Esses seis apontamentos inacabados constituem outros tantos desafios para os professores. Pode haver *encontro* no espaço virtual? Certamente que sim, desde que se valorize a dimensão comum, a construção conjunta das aprendizagens. O digital não é apenas mais uma “tecnologia”; instaura uma nova relação com o conhecimento e, por isso mesmo, uma nova relação pedagógica, redefinindo o lugar e o trabalho dos professores.

O princípio da conectividade, e da urgência da conectividade, estabelece novas formas de ação de professor e uma nova relação com o conhecimento profissional docente (NÓVOA, 2017). Integrar o digital no trabalho docente é mais do que incorporar uma “tecnologia”, é reconhecer as reverberações que os novos modos de ser, de agir e de pensar – constituídos na era digital – provocam na escola e ser capaz de os integrar como referências fundamentais no reposicionamento dos professores.

Nesse sentido, a questão da *autoria pedagógica* do professor é decisiva para pensar as mudanças na educação e na escola. É muito vulgar a afirmação de que, hoje, qualquer um de nós traz no bolso, no seu celular, mais informações, dados e imagens do que a ciência acumulou ao longo de séculos. Como trabalhar essa infinidade de “conhecimentos”? Como compreender a sua constituição? Como separar o verdadeiro do falso, o real do fictício, os factos das opiniões? Numa palavra, como *aprender a pensar*, sabendo que nunca o poderemos fazer sozinhos. É para isso que precisamos dos professores, para comporem uma pedagogia do encontro.

## Coda

A situação dramática provocada pela Covid-19 obrigou-nos a dar respostas imediatas, urgentes, sem a necessária preparação e reflexão. O recurso indiscriminado aos meios digitais foi a solução possível para manter certa “continuidade educativa”, a fim de não cortar todos os laços com os alunos e proteger a saúde pública. Todavia, esse não pode ser o futuro.

As tentativas dominantes de impor novas lógicas educativas baseiam-se em três eixos. Por um lado, um retraimento em espaços domésticos, com um apelo forte a tendências individualistas de consumo da educação. Por outro lado, uma redução da educação às aprendizagens, isto é, a tudo aquilo que pode ser medido e comparado, o que Gert Biesta designa por “indústria global das medidas em educação” (2015). Finalmente, o eixo que liga as tendências de privatização aos grandes gigantes do digital, que se apresentam, agora, como os “salvadores” da educação pública.

Diane Ravitch (2020) é uma das autoras que, de forma mais sistemática, tem denunciado essas “novas” lógicas educativas, desenvolvidas por “bilionários imprudentes” que têm procurado “reinventar” e “redesenhar” a educação nos Estados Unidos da América, através da privatização, do empreendedorismo e do digital. Estão a vender o “sonho” de uma educação cada vez mais individualizada, com o recurso a sofisticadas soluções tecnológicas. As escolas e os professores seriam dispensáveis ou, pelo menos, teriam um papel secundário na educação do futuro.

O nosso texto é escrito contra essa visão. Nesse sentido, pode ser lido como um *manifesto em defesa da valorização e da transformação da educação pública* e do triplo papel dos professores na *construção* de um espaço público comum da educação, na *criação* de novos ambientes escolares e na *composição* de uma pedagogia do encontro.

Ao percorrermos a história da educação, desde o final do século XIX até aos nossos dias, quisemos “recordar” os desafios que temos pela frente. Se houver uma rutura no projeto histórico da escola, não perderemos apenas uma geração, perderemos um dos patrimónios mais importantes da humanidade. O que nos mobiliza não é anunciar a morte *dessa* escola, é enunciar o surgimento de uma *outra* escola.

Nos próximos tempos, vai decidir-se grande parte do futuro da educação. Não podemos ficar indiferentes e permitir, com a nossa ausência ou o nosso alheamento, que se imponham, como se fossem “naturais” e “inevitáveis”, visões mercantilistas e consumistas da educação. Não é só o futuro da escola que está em causa, é mesmo o futuro da nossa humanidade comum. Nunca, como hoje, foi tão urgente uma educação que contribua para a democratização das sociedades, para a diminuição das desigualdades de acesso ao conhecimento e à cultura, para a construção de formas participadas de deliberação: porque decidir não é apenas escolher, é também produzir a obrigação de agir e de respeitar a decisão tomada coletivamente em nome de um interesse comum (URFALINO, 2021).

Sabemos, pelo menos desde John Dewey, que a democracia é mais do que uma forma de governo, “é, primordialmente, uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada” (1952, p. 126). A escola deve ser um espaço de liberdade, onde se aprende “a fabricar o que é comum” (MEIRIEU, 2020). Nesse sentido, sem cairmos em ilusões ingênuas, temos de responder “sim” à pergunta formulada pelos nossos colegas François Dubet e Marie Duru-Bellat: “A escola pode salvar a democracia?” (2020).

O mais recente livro de Bruno Latour, *Où suis-je?*, que tem um curioso subtítulo, “Lições do confinamento para uso dos terrestres”, constrói-se a partir de uma releitura da *Metamorfose* de Kafka: “Estamos a passar de uma *mutação* desesperante para uma *metamorfose* mais prometedora. É certo que asfixiamos por detrás das máscaras, mas iremos finalmente, talvez, assumir uma *outra forma*” (LATOURE, 2021, p. 101). Somos, todos, “corpos engendrados e mortais que devemos as nossas condições de habitabilidade a outros corpos engendrados e mortais de todos os tamanhos e de todas as origens” (LATOURE, 2021, p. 127).

É uma bela maneira de pensar o *comum* em educação. Todos dependemos de todos. Todos nos devemos inspirar mutuamente. As ideias que aqui trouxemos fazem parte, já hoje, de um acervo de experiências e de realidades que têm lugar no mundo. Não precisamos de inventar nada. Precisamos apenas, e já não é pouco, de conhecer o que se faz, de enunciar o trabalho de professores nos mais diversos lugares, de debater, de partilhar, de nos envolvermos coletivamente na produção de futuros.

Com a pandemia, o futuro mudou muito. A tragédia da Covid-19 acordou-nos? Ainda bem. Neste presente incerto, precisamos de afirmar que há sempre a possibilidade de *outros futuros*. Nem tudo se esgota no imediatismo do presente. Só o ser humano sabe que há futuro. É isso que nos distingue de todos os outros seres vivos (INNERARITY, 2011). Voltar à normalidade? Não. Este é o tempo de inventar, isto é, de construir coletivamente *uma outra* educação.

## Contribuições dos Autores

Problematização e Conceitualização, Nóvoa A e Alvim YC; Metodologia, Nóvoa A e Alvim YC; Análise, Nóvoa A e Alvim YC; Redação, Nóvoa A e Alvim YC.

## Notas

1. E se este movimento do nosso texto fosse lido ao som de Schubert, Trio n. 2, Op. 100? Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nioKJNp8ADE>. Acesso em: 27 fev. 2021.
2. E se este movimento do nosso texto fosse lido ao som da Sonata n. 2 para violoncelo e piano de Heitor Villa-Lobos? Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zG-Ygecn6X4>. Acesso em: 27 fev. 2021.
3. E se este movimento do nosso texto fosse lido ao som da 9ª sinfonia de Beethoven, Op. 125? Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=D2pRI7hOH5U>. Acesso em: 27 fev. 2021.

## Referências

- ADORNO, T. **Modèles critiques**. Paris: Payot, 2003.
- AGAMBEN, G. **Infância e História**: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- ALAIN. **Propos sur l'éducation**. Paris: Quadrige/PUF, 1990.
- ARENDT, H. **A vida do espírito**. Instituto Piaget: Lisboa, 1971. (Volume 1: Pensar.)
- BACZKO, B. **Une éducation pour la démocratie**. Paris: Éditions Garnier Frères, 1982.
- BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**. 10. ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1996.
- BIESTA, G. Resisting the seduction of the global education measurement industry: notes on the social psychology of PISA. **Ethics and Education**. Abingdon, v. 10, n. 3, p. 348-360, 2015. <https://doi.org/10.1080/17449642.2015.1106030>
- BIESTA, G. What kind of society does the school need? Redefining the democratic work of education in impatient times, **Studies in Philosophy and Education**. Dordrecht, v. 38, n. 6, p. 657-668, 2019. <https://doi.org/10.1007/s11217-019-09675-y>
- CALAFAT, G. Fiction de la continuité pédagogique, **Par ici la sortie!**. n. 1, p. 44-55, 2020.
- CHARLOT, B. **La mystification pédagogique**. Paris: Petite Bibliothèque Payot, 1976.
- CHARLOT, B. **Éducation ou barbarie**. Paris: Economica, 2020.
- CYRULNIK, B. **Des âmes et des saisons**: Psycho-écologie. Paris: Odile Jacob, 2021.
- DAMÁSIO, A. **Sentir & Saber**: a caminho da consciência. Lisboa: Temas e Debates, 2020.
- DELEUZE, G. **Pourparlers (1972-1990)**. Paris: Éditions de Minuit, 2003.
- DEWEY, J. **Democracia e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1952.
- DUBET, F. À l'école: que faire après le virus ?, **Esprit**. n. 464, p. 107-114, 2020.
- DUBET, F.; DURU-BELLAT, M. **L'école peut-elle sauver la démocratie?** Paris: Seuil, 2020.

- FAURE, E. (coord.). **Apprendre à être**. Paris: UNESCO/Fayard, 1972.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- GREENE, M. Public education and the public space, **Educational Researcher**. v. 11, n. 6, p. 4-9, 1982.
- GROS, B.; KINSHUK; MAINA, M. (eds.). **The future of ubiquitous learning: learning designs for emerging pedagogies**. Heidelberg: Springer, 2016.
- INNERARITY, D. **O futuro e os seus inimigos**. Lisboa: Teorema, 2011.
- JULLIEN, F. **Politique de la décoïncidence**. Paris: L'Herne, 2020.
- LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- LATOURET, B. **Où suis-je?** Paris: La Découverte, 2021.
- MCLUHAN, M. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. São Paulo: Cultrix, 1969.
- MEIRIEU, P. **Ce que l'école peut encore pour la démocratie**. Paris: Autrement, 2020.
- NÓVOA, A. Firmar a posição como professor. Afirmar a profissão docente, **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p.1106-1133, 2017.
- NÓVOA, A. La notion de réforme en éducation est-elle encore pertinente aujourd'hui? **Revue Internationale d'Éducation**, Sèvres, n. 83, p. 23-31, 2020. <https://doi.org/10.4000/ries.9283>
- NÓVOA, A.; ALVIM, Y. Nothing is new, but everything has changed: a viewpoint on the future school. **Prospects**, Paris, v. 49, p. 35-41, 2020. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09487-w>
- NÓVOA, A.; ALVIM, Y. Covid-19 e o fim da educação: 1870-1920-1970-2020. **Revista História da Educação**, [s. l.], v. 25, p. 1-19, 2021. <https://doi.org/10.1590/2236-3459/110616>
- OPERTTI, R. **Ten clues for rethinking curriculum**. Genève: UNESCO/IBE, 2021.
- POSTMAN, N. **Enseigner c'est résister**. Paris: Le Centurion, 1981.
- QUÉRINI, N. Deviens ce que tu es, **Les Cahiers philosophiques de Strasbourg**. Paris, n. 40, p. 189-213, 2016. <https://doi.org/10.4000/cps.354>
- RAVITCH, D. **Slaying Goliath: the passionate resistance to privatization and the fight to save America's public schools**. New York: Alfred A. Knopf, 2020.
- REBOUL, O. **Filosofia da educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1980.
- REBOUL, O. **Filosofia da educação**. Lisboa: Edições 70, 2000.
- ROSA, J. G. **Primeiras estórias**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2005.
- SERRES, M. **Petite poucette**. Paris: Le Pommier, 2012.
- STEINER, G. **George Steiner: Entretien avec Bruno de Cessole**. Paris: Éditions du Centre Georges Pompidou, 1994.

STEINER, G. **Le silence des livres**. Paris: Arléa, 2006.

STIEGLER, B. Transmettre l'amour du non-savoir. In: MEURIEU, P. **Le plaisir d'apprendre**. Paris: Autrement, 2018. p. 84-93.

URFALINO, P. **Décider ensemble**: la fabrique de l'obligation collective. Paris: Seuil, 2021.

VERGER, A.; LUBIENSKI, C.; STEINER-KHAMSI, G. (eds.). **The 2016 World Yearbook of Education: the Global Education Industry**. London: Routledge, 2016.

WEIL, S. **Sur la science**. Paris: Éditions Gallimard, 1966.

ZWEIG, S. **Montaigne**. São Paulo: Mundaréu, 2015.

## Sobre os Autores

ANTÓNIO NÓVOA foi Reitor da Universidade de Lisboa (2006–2013) e é professor do Instituto de Educação da mesma instituição. É doutor em História pela Universidade de Sorbonne (Paris) e em Ciências da Educação pela Universidade de Genebra (Suíça). Tem título de Doutor Honoris Causa por várias universidades brasileiras e portuguesas. Atualmente, é Embaixador de Portugal na UNESCO e membro da Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação

YARA CRISTINA ALVIM é professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (MG, Brasil), além de Bacharel e Licenciada em História pela mesma instituição. É doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (Brasil) e Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino de História (GRUPEH-CNPq).

Recebido: 28 fev. 2021

Aceito: 23 abr. 2021