

Que educação para quais futuros? Entrecruzamento de olhares a partir da casa global

Célio da Cunha & Lucimar Dantas

Resumo

Este artigo apresenta uma síntese expandida dos trabalhos que compõem o dossier Os futuros da educação: aprendendo a solidarizar-se, ora publicado pela Revista Lusófona de Educação, por ocasião do lançamento do terceiro relatório da Unesco. Traça um panorama das reflexões de autores de diferentes partes do mundo sobre os futuros da educação, a partir dos seus locais de fala, áreas de estudo e contextos epistemológicos. As reflexões e propostas para os futuros da educação apresentadas passam por temas como a racionalidade e o papel do Estado, a educação na era do antropoceno, a evolução das ideias pedagógicas, o lugar do ensino superior e da universidade no século XXI, a análise de contextos sociais, econômicos e políticos na criação de políticas educativas e a crise de sustentabilidade dos modelos educacionais. Como eixo comum, defende-se a refundação da instituição escolar e dos seus modelos e uma educação para a sustentabilidade humana.

Palavras-chave:

futuros da educação; ideias pedagógicas; cidadania; antropoceno; políticas públicas.

What education for which futures? Crossing of views from the global house

Abstract: This paper presents an expanded synthesis of the works that make up the dossier *The futures of education: learning to sympathize*, now published by Revista Lusófona de Educação, on the occasion of the launch of the third Unesco report. It provides an overview of the reflections of authors from different parts of the world about the futures of education, based on their places of speech, study areas and epistemological contexts. The reflections and proposals for the futures of education presented cover themes such as rationality and the role of the State, education in the anthropocene era, the evolution of pedagogical ideas, the place of higher education and the university in the 21st century, the analysis of social, economic and political contexts in the creation of educational policies and the crisis of sustainability of educational models. As a common axis, it defends the refounding of the school institution and its models and an education for human sustainability.

Keywords: futures of education; pedagogical ideas; citizenship; anthropocene; public policy.

¿Qué educación para qué futuros? Una mirada cruzada desde la casa global

Resumen: Este artículo presenta una síntesis ampliada de los trabajos que componen el dossier *El futuro de la educación: aprendiendo a simpatizar*, que ahora publica la Revista Lusófona de Educação, con motivo de la publicación del tercer informe de la Unesco. Ofrece un panorama de las reflexiones de autores de diferentes partes del mundo sobre los futuros de la educación, en función de sus lugares de expresión, áreas de estudio y contextos epistemológicos. Las reflexiones y propuestas para los futuros de la educación presentadas abarcan temas como la racionalidad y el papel del Estado, la educación en la era antropocena, la evolución de las ideas pedagógicas, el lugar de la educación superior y la universidad en el siglo XXI, el análisis de contextos sociales, económicos y políticos en la creación de políticas educativas y la crisis de sostenibilidad de los modelos educativos. Como eje común, defiende la refundación de la institución escolar y sus modelos y una educación para la sostenibilidad humana.

Palabras clave: futuros de la educación; ideas pedagógicas; ciudadanía; antropoceno; políticas públicas.

Quelle éducation pour quel avenir ? Regards croisés de la maison mondiale

Résumé : Cet article présente une synthèse élargie des travaux qui composent le dossier « Les futurs de l'éducation : apprendre à être solidaire », publié par Revista Lusófona de Educação, à l'occasion de la parution du troisième rapport de l'Unesco. Il donne un aperçu des réflexions d'auteurs de différentes régions du monde sur l'avenir de l'éducation, en fonction de leurs lieux de parole, de leurs domaines d'étude et de leurs contextes épistémologiques. Les réflexions et propositions pour les futurs de l'éducation présentées couvrent des thèmes, tels que la rationalité et le rôle de l'État, l'éducation à l'ère anthropocène, l'évolution des idées pédagogiques, la place de l'enseignement supérieur et de l'université au XXIe siècle, l'analyse des contextes sociaux, économiques et politiques dans la création des politiques éducatives et la crise de durabilité des modèles éducatifs. Comme axe commun, l'article défend la refondation de l'institution scolaire et de ses modèles et une éducation à la durabilité humaine.

Mots-clés: futurs de l'éducation; idées pédagogiques; citoyenneté; anthropocène; politique publique.

Pouco tempo depois da constituição pela Unesco de uma Comissão Mundial para elaborar o terceiro grande relatório mundial da educação de sua história¹ intitulado *Os futuros da educação: aprendendo a tornar-se*, o mundo é surpreendido pela pandemia do coronavírus, de origem desconhecida, que já ceifou em escala planetária milhões de vidas de todas as idades e segmentos sociais. As razões e fundamentos da Unesco para a produção de um novo relatório já se evidenciavam como imperativos e urgentes diante das rupturas e pendências do tempo presente. Com a célere disseminação de um «fator invisível» que desafia diuturnamente as melhores mentes das ciências médicas que, além de provocar óbitos assustadores, acirra e radicaliza o panorama das múltiplas desigualdades e redimensiona os rastros de pobreza, a urgência de mais um relatório prospectivo converteu-se como premência inadiável. Na medida em que o vírus se expandia com o surgimento de novas cepas ainda mais agressivas, a essencialidade da educação tornava-se crescentemente mais à vista. Talvez por ser a educação um tipo diferente de vacina capaz de enfrentar no plano humano, não somente o Sars-Cov-2, como também diversas outras pandemias como as das desigualdades e discriminações que há séculos obstruem cidadanias e interrompem vidas. Obstruem o direito à educação e impedem que milhares de crianças e jovens tenham a oportunidade de estudos que os conduziriam para uma vida com mais sentido e perspectivas.

Assim, neste cenário de desafios de desigualdades multiplicadas por um vírus sem pátria e sem ideologia, mentes de todo o mundo, em diferentes campos e com diferentes perspectivas, se mobilizam em busca de rumos e de saídas desse enorme labirinto em que se configurou o mundo contemporâneo derivado das contradições e paradoxos que foram se acumulando ao longo dos tempos. Se por um lado, investigadores e instituições de pesquisa das ciências da saúde não medem esforços em busca de vacinas e medicamentos que possam, ao menos, atenuar o sofrimento humano, por outro, evidencia-se a importância da educação devido aos seus efeitos estruturantes para a construção de políticas públicas com maior poder de enfrentamento de injustiças e desigualdades.

Assim, na esteira da desafiadora proposta da Unesco em pensar os futuros da educação fundados em aprendizagens transformadoras do próprio sujeito e, por conseguinte, dos cenários que fomentam pobreza e desigualdades, o CeIeD por intermédio da Revista Lusófona de Educação, decidiu elaborar um *dossier* para reunir reflexões de pensadores e investigadores de diversos países. As contribuições reunidas, como veremos, são de inestimável alcance para uma nova visão da educação em perspectiva sistêmica, abrangendo contributos nos planos de concepções teóricas e de políticas e práticas pedagógicas em todos os níveis e modalidades da educação.

No plano teórico, as considerações de Carlos Roberto Jamil Cury revelam-se fundamentais quanto à imprescindibilidade dos direitos à educação. Apoiando-se na perspectiva apontada por Bobbio (1986, 1987, 1992, 1996, 2017) em direção à busca

de um destino comum mediante ações através do pequeno lume de razão, ele acredita que esta possibilidade supõe a disseminação de valores da democracia e da paz e coloca em primeiro plano o direito à educação como a trilha capaz de iluminar em cada um e em todas as pessoas o horizonte de desfrute da liberdade e da igualdade, sendo a educação um dos instrumentos para a construção de uma «racionalidade iluminada». Não qualquer educação, mas uma educação que tenha centralidade no primado da cidadania. Por isso, diz Cury (2021) que cada um traz consigo uma luz responsável por ampliar a capacidade de escolha e que a sua ativação não se pode dar por ação assistemática nem deriva de um acaso bem sucedido

Uma das condições para se encontrar o caminho dos horizontes anteriormente imaginados, segundo Cury (2021, p. 108), é a presença de um Estado que, “enquanto ente racional, deve seguir a razão e seus ditames”, competindo a ele “assegurar condições para que seus cidadãos ajam segundo o seu próprio arbítrio para o que são necessárias as luzes da razão”. Nessa linha de imaginar possibilidades, a educação deve “adquirir a dimensão de direito social, isto é, como uma aquisição própria de coletivos nas quais o outro é não só visto *ut singulus*, como indivíduo singular, mas também *ut socius*, como membro de entidades coletivas” (Cury, 2021, p. 110). Todavia, adverte Cury (2021, p. 112)

só em um planeta mundializado onde se possa realizar a essência da humanidade, pondo-se ênfase no que é comum à espécie humana é que a superioridade axiológica da humanidade vista *ut genus* pode sobrepor-se-á uma visada dos países como nações particulares.

A ideia de um planeta mundializado, ou seja, de espaços planetários de convergência, mesmo com todos os limites políticos, econômicos e culturais que existem, constitui um enorme desafio, mas que precisa ser enfrentado pela razão humana.

A partir desses pressupostos, Cury (2021) visualiza duas vias. A primeira via é a desconstrução de preconceitos oriundos de um passado de caminhar à margem, como no caso dos “cativos, ou de imposições coloniais, propiciadoras de práticas e visões racistas e xenófobas” (Cury, 2021, p. 112). É indiscutível que preconceitos e discriminações seguem impedindo a construção de paisagens humanas de racionalidade e lucidez; a segunda via, uma vez em curso a desconstrução de preconceitos e discriminações e uma vez admitindo que a lei não basta para desmontar um processo historicamente sedimentado, é a de construção positiva da alteridade que comporta 3 estágios, respectivamente o da tolerância (quem tolera admite a paz); a aceitação (respeito pelo outro); e o reconhecimento (ver o outro como um igual).

Em termos de desdobramento para as políticas públicas, Cury (2021), mais uma vez, apoia-se em Bobbio (1987) em seu argumento de que colocar indivíduos desiguais

por nascimento nas mesmas condições de partida, poderá ser necessário adotar o princípio da discriminação positiva. A propósito, Cury cita a lei de cotas no Brasil, uma política que teve, entre outros, o objetivo de reparar discriminações e desumanidades históricas sedimentadas ao longo de sua formação.

Contudo, a tese da discriminação positiva como pressuposto de uma política de educação para a redução de múltiplas injustiças e busca de maior igualdade se defronta na atualidade com acentuados impasses e resistências. Impasses que se multiplicam em várias direções e que impedem o delineamento de alternativas que poderiam ser valiosas para a construção de culturas civilizatórias à altura do nosso tempo. Entre esses impasses, sublinha-se a continuidade do distanciamento entre os países pobres e ricos. As políticas de efeitos paliativos, como salientou Reinert (2016, p. 336)

As atuais políticas, com seus efeitos paliativos, correm o risco de minar o potencial de desenvolvimento das ajudas financeiras e sociais. O sistema que se está criando pode ser descrito como ‘colonialismo do bem-estar social’ um termo cunhado pelo antropólogo Robert Paine (...)

A esse obstáculo, acrescente-se a crise contemporânea das democracias que, invadidas pelo populismo negacionista, constitui mais uma ameaça, oportunamente caracterizada numa pergunta feita por Mounk (2019, p. 303) “Será que a crise atual terminará em uma conversão drástica do liberalismo antidemocrático à democracia iliberal, seguida por uma queda gradual rumo à ditadura total?”. Perguntas como essas se multiplicam e apontam a profundidade da crise atual. Além disso, registra-se, como bem mostrou Tom Nichols em seu oportuno livro *A morte da competência*, a resistência para superar posições ortodoxas. “As pessoas não se limitam a acreditarem em coisas parvas, mas resistem ativamente a aprender só para não terem de abdicar dessas crenças” (Nichols, 2018, p. 11). A rigor, como chamou atenção Kakutani (2018), os princípios iluministas da razão estão sob ataque, atingindo seu ápice em governos como o de Trump.

Para além desses obstáculos que colocam à margem a importância da educação como ferramenta para a construção de caminhos de lucidez e de racionalidade, um outro, o dos impasses e problemas da educação no antropoceno foi objeto de importantes reflexões levadas a efeito por Christoph Wulf, da Universidade de Berlim. Os efeitos da excessiva e irracional exploração do meio ambiente, da mudança climática, do desmatamento e tantos outros danos à natureza constituem hoje uma ameaça real à sobrevivência do planeta. Como diz (Wulf, 2021), o mandamento do Deus cristão de que as pessoas deveriam subjugar a Terra foi realizado no antropoceno, sendo que agora os efeitos negativos não intencionais e imprevistos deste desdobramento são tão fortes que colocam o futuro em situação de risco. Nesta linha de argumentação se

situa a pergunta de Voynet (2010, p. 36): “Não obstante, parece ser certo que a maioria dos cânceres, distúrbios de imunidade e indisposições sistêmicas que apresentam um aumento mundial possuem causas ambientais. Como podemos não levar essa situação em consideração?”

Diante dessa situação, salienta Wulf (2021), faz parte da educação ocupar-se do debate sobre as condições do planeta e sobre a questão da sustentabilidade com fundamento nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) aprovados pela Organização das Nações Unidas, em 2015. No que tange especificamente à educação, observa Wulf (2021), os ODS destacam a formação integral e a educação inclusiva. O programa é baseado em uma concepção de formação e desenvolvimento com ênfase nos direitos e na dignidade humana, na justiça e no respeito à diversidade cultural. Formação e educação são entendidas como «bem comum» e direito fundamental de todas as pessoas. Assim sendo, diante dos desafios do antropoceno, conceito proposto pelo cientista holandês Paul Crutzen, Prêmio Nobel de Química pelas pesquisas realizadas sobre as camadas de ozônio, Wulf (2021) imaginou as contribuições da educação com vistas a melhores cenários de desenvolvimento sustentável como se proclama nos ODS. Para tanto, ele alerta, apoiando-se em Lyotard para os perigos das «narrativas mitificadas» da humanidade, pois elas podem causar ilusão quanto às metas do desenvolvimento sustentado previstas nos ODS. Segundo o autor (2021) utopias e pensamentos utópicos exercem um grande fascínio no âmbito da educação, do qual não se consegue escapar, pelo que se justifica a importância de um desenvolvimento sustentado na perspectiva de aprendizado mimético, ritual e gestual.

Como a educação para o desenvolvimento sustentável expressa a preocupação com o futuro do planeta, processos miméticos, rituais e gestuais desempenham papel relevante no processo de conversão de práticas tradicionais em práticas sustentáveis. A prática da solidariedade das atitudes e das ações contribui para o avanço de uma cultura da sustentabilidade em todos os segmentos sociais. Nesta perspectiva, a educação pode desempenhar papel de relevo na construção de uma cultura da sustentabilidade que se legitime por consensos construídos democraticamente.

Assinale-se que as ideias de Wulf (2021), no que tange à importância de práticas miméticas, ritualísticas e de gestos em perspectiva de educação para o desenvolvimento sustentável situam-se na linha de busca de um «lume da razão» como imaginaram Bobbio e Cury (2021), de modo a converter o processo educativo em processo transformador. Todavia, a incorporação de «comportamentos sustentáveis» para usar a expressão de Wulf (2021), demanda entre outras condições, a presença de sistemas de ensino crescentemente renovados e qualificados que possam proporcionar às novas gerações de crianças e adolescentes conhecimentos e valores à altura das transformações estruturantes decorrentes dos notáveis avanços da ciência e da

tecnologia. Sob esse aspecto sobressaem reflexões fundamentais de Maurice Tardif em sua abordagem sobre os futuros da educação.

As novas veredas que precisam ser abertas para uma pedagogia do “aprender à devenir” (Tardif, 2021) requerem uma escola educadora e liberadora de potencialidades. Para esse intento temos a crença de que as perguntas desafiadoras de Tardif (2021), se respondidas, e doravante equacionadas pelos sistemas de ensino, possam de fato delinear um novo paradigma pedagógico: Quais são as concepções e teorias educacionais que poderão permanecer a médio e longo prazo? Quais as novas instituições, práticas pedagógicas e atores que emergirão nos próximos decênios? Como ficará o ensino e a aprendizagem e qual será o papel docente? Como será a criança e o aluno do futuro? São questões fundamentais que se colocam em movimentos de complexidade consideravelmente agravados devido às implicações multidimensionais da crise sanitária mundial que multiplica as interrogações e potencializa as dificuldades e obstáculos. Por isso, Tardif (2021) considera impenetrável o futuro da educação. Em sua privilegiada condição de conhecedor da evolução das ideias pedagógicas pondera que é necessário confiar na história: Deste modo, “antecipar o futuro é buscar no passado as linhas de força que entrecruzam e estruturam nosso presente que, ao serem tensionadas, nos fazem, por hipótese, compreender que haverá efeitos a longo prazo sobre nossos descendentes e sobre os descendentes de nossos descendentes” (Tardif, 2021, p. 74). São tensões e choques de ideias que “revelam que a educação, o ensino, a pedagogia, são realidades humanas e culturais de extrema relevância”. Como o racionalismo, que está no centro de nossa civilização continuará permeando ideias e práticas educacionais, Tardif (2021) chama a atenção para os efeitos perversos da racionalização que inclui, além de pesada burocracia, a perda da autonomia dos professores e da escola. O que é hoje chamado de racionalização consiste em uma subordinação ultrajante da educação à economia, colocando em risco o potencial emancipatório da razão educativa.

A subordinação da educação à economia e à lógica de mercado continuam em célere ascensão com as avaliações em larga escala que estão transformando o ideal educativo em processos contábeis e algorítmicos. Ou como alertou Teodoro (2021) em conferência sobre os futuros da educação, a nova governança educacional com base em índices está sendo feita por números, chegando mesmo esse estudioso a perguntar se não seria o caso também de se pensar num índice do esforço capaz de indicar a dimensão da luta existencial de um aluno no contexto de múltiplas desigualdades e condições de pobreza e desumanidade.

Além da subordinação das políticas educativas ao império dos mercados, Tardif (2021) chama a atenção para alguns aspectos que precisam ser discutidos no que tange ao futuro da educação. Entre os desafios do tempo presente sublinha a crescente

consciência da educação como bem público e os efeitos da democratização do acesso, deixando à margem «a pedagogia da autoridade absoluta». Lembra o surgimento de uma nova ordem de valores pedagógicos como o respeito às crianças e às diferenças e destaca a adaptação da escola às necessidades do estudante e maior liberdade de seus interesses. A este cenário, juntam-se as implicações das novas tecnologias que levam as escolas a se tornarem mais abertas, com a disponibilização cada vez mais rápida e acessível de informações com efeitos concretos no processo educativo, engendrando “novas práticas de ensino, essencialmente virtuais” (Tardif, 2021, p. 79) e abrindo espaços para outras alternativas de formação. Então pergunta Tardif (2021, p. 74): “A educação escolar por si só esgota o potencial da pedagogia do futuro?”; “Deve estar limitada às relações professor-aluno na sala de aula para sempre?”. São indagações que inquietam e com força para deflagrar mudanças nos sistemas escolares da atualidade. São indagações para as quais não existem respostas imediatas e que demandam reflexões e construção conjunta entre os atores do processo educativo. Esse horizonte de possibilidades tem pela frente o obstáculo do panorama educacional dos países pobres e emergentes que têm muita dificuldade em propor e imaginar caminhos diferentes dos que estão em vigor, situação que contribui para aumentar a distância entre incluídos e excluídos.

A esse conjunto de incertezas e pendências, há uma outra que Tardif sobreleva em importância que são os avanços recentes das ciências da educação. Novas teorias baseadas em fundamentos biológicos e neurológicos estão renovando de forma significativa as concepções de aprendizagem. Sabe-se, por exemplo, que as crianças de hoje tem um repertório muito mais amplo de habilidades intelectuais do que na época de Piaget. Avanços recentes da neuropsicologia destacam a plasticidade relativa do cérebro humano. A aliança, como ele afirma, da psicologia cognitiva com a neurologia poderá, certamente, engendrar práticas inovadoras de ensino tornando a educação inicial e contínua de docentes como a prioridade das prioridades. Ocorre, diz Tardif (2021), que o movimento de profissionalização de docentes iniciado nos Estados Unidos, na década de 1980, com uma concepção diferente da visão artesanal tradicional e com o objetivo de elevar o nível cultural dos professores e enriquecer os conteúdos de formação com a incorporação de novos avanços das ciências da educação e das inovações pedagógicas, está longe de alcançar os objetivos iniciais. O certo é que, em futuro próximo ou mais de médio prazo, a docência colaborativa e interdisciplinar estará na centralidade do processo educativo com implicações estruturantes nas políticas de formação e no projeto pedagógico da escola.

Como parte dos impasses atuais para se imaginar os futuros da educação, Tardif sublinha a crise ecológica e a mercantilização da educação. No campo ecológico ele alerta para as ameaças que a nossa civilização industrial e capitalista representa para o meio ambiente, o que exigirá do mundo escolar esforço redobrado no preparo das

novas gerações. De fato, como mencionou Wulf (2021), os desafios do antropoceno são inúmeros. Em que pese a luta das Nações Unidas sistematizada no programa Objetivos do Desenvolvimento Sustentado – Agenda 2030, o cenário atual de acirrada competitividade por mercados entre os países, em que os meios se sobrepujam aos fins, configura-se como obstáculo cuja superação depende de uma coalizão internacional norteada por princípios éticos de desenvolvimento, perspectiva não muito otimista, face a diversas e complexas circunstâncias que continuam a impedir consensos e convergências. No que tange à mercantilização, Tardif chama a atenção para a primazia produtivista em que ideologias educacionais estão submetendo a escola às lógicas de mercado. “A mercantilização da educação é a negação da educação concebida como formação integral do ser humano” (Tardif, 2021, p. 84). A propósito da primazia da concepção mercadológica, nunca será demais lembrar a obra clássica de Karl Polanyi - *A grande transformação* – editada pela primeira vez em 1944, em que este pensador afirma que “a visão das coisas de Robert Owen revelava-se certa: a economia de mercado, se a deixasse evoluir segundo as suas próprias leis, criaria grandes males permanentes” (Polanyi, 2019, p. 298). Daí deriva a ponderação de Tardif (2021, p. 84) no sentido de que o futuro da educação não pode “ser separado do futuro de nossas sociedades e desta civilização humana que agora se tornou global”.

Entre os efeitos da supremacia do mercado a que se refere Tardif, avulta o da “subalternização das humanidades” que está na centralidade do texto escrito por José Eduardo Franco e Luísa Antunes Paolinelli. Partindo da ideia de que a competitividade econômica entre os países depende de inovações tecnológicas, os líderes das decisões política ocidentais, desde a década de 1960 do século anterior apostaram nas chamadas *hard sciences*, pedindo às escolas maior empenho no desenvolvimento das áreas técnicas e científicas. Como consequência, observam Franco e Paolinelli (2021, p. 120)

as disciplinas das humanidades foram atingidas por uma visão anticlássica e anti-histórica que as entendia, e em parte ainda entende, como acessórias e sem relação com o crescimento econômico ou com a saúde e o bem-estar físico do homem e, por isso, sem utilidade visível.

Outrossim, o acento na primazia do lucro acabou por atingir também a universidade, que seguiu de maneira pouco criteriosa as tendências políticas e econômicas, redimensionando os estudos humanísticos e artísticos considerados pouco competitivos no mercado global. Os autores chamam a atenção para o fato de a universidade ser hoje uma pirâmide identitária invertida, pelo que a consideram também pervertida. Tem-se então que a política de conhecimento está “cada vez mais orientada para privilegiar saberes na Universidade que visam o domínio exterior do universo humano, o domínio do cosmos e o seu progresso, descurando o domínio do universo interior do

ser humano” (Franco & Paolinelli, 2021, p. 121). E com a periferação do interior do ser humano, os rumos das sociedades se tornam incertos abrindo-se, por conseguinte, espaços crescentes de desumanização e conflitos em diversas dimensões.

São de grande alcance as reflexões de Franco e Paolinelli por quanto no interior dos seres humanos residem hoje algumas das principais questões que sucessivas inovações tecnológicas não estão conseguindo preencher ou atender. Por vezes, até as agravam. A crise da racionalidade moderna situa-se, em boa parte, no plano das subjetividades, que demanda uma visão de conjunto interdisciplinar e pluridisciplinar. Não se pode criar fronteiras, tampouco muros, entre ciências e humanidades, tema que há muitos anos foi objeto de outra obra clássica, *As duas culturas*, de Snow (1965), em que afirmou que a aproximação de ambas as culturas, a humanística e a científica, é uma necessidade no sentido intelectual mais abstracto, assim como no sentido mais prático. Sempre que os dois sentidos se desenvolvem separadamente, nenhuma sociedade será capaz de refletir com bom senso. Perde-se, vale anotar, a visão de conjunto e favorecem-se os raciocínios binários.

O livro de Snow foi publicado pela primeira vez em 1959. Nos anos que se seguiram, com o acirramento da competitividade e das políticas neoliberais, a marginalização das humanidades tornou-se ainda mais evidente. Daí a importância da análise de Franco e Paolinelli, que alertam para o perigo de se perder a noção de tempo prospectivo que as humanidades oferecem, ou seja, a capacidade analítica de considerar o distante e o próximo, o passado e o presente, o centro e a periferia, através de visão histórica que não reduz o homem a uma única dimensão, uma só tradição e uma só história. Eis aí um dos fundamentos basilares da concepção de uma educação integral em tempo integral. A educação, ponderam Franco e Paolinelli, deve realizar a formação do homem total. Com este horizonte, os autores grifam a urgência de renovação da universidade que não pode permanecer presa aos interesses economicistas. Por isso, ela “precisa de uma revolução humanista, em que a recuperação do ideal do cultivo da unidade dos saberes possa fazê-la não perder o sentido das origens que marcou a sua identidade e seu superior prestígio” (Franco & Paolinelli, 2021, p. 126), mediante a união entre ciência e a sabedoria. Sabedoria e espiritualidade integram o cultivo da ciência. Em suma, como salientou Marcuse (2007), a primazia da razão tecnológica em detrimento da política converge para uma concepção unidimensional das sociedades.

Uma instituição quase milenar como a Universidade, ao longo de sua história enfrentou e superou desafios que se mostravam intransponíveis. Mas, sempre se manteve altaneira, apesar de não poucas investidas no percurso de sua admirável longevidade. O certo é que, na história das instituições humanas, a universidade sobressai como uma das mais éticas. E a ideia de uma instituição como patrimônio comprometido com o presente e o futuro das sociedades continua viva e atenta aos riscos e perigos iminentes. Nessa direção, avultam as contribuições de José Maria Hernández Díaz, da

Universidade de Salamanca. Diante das várias críticas que são dirigidas hoje à universidade, em sua abordagem Hernández Díaz tenta responder à seguinte questão: Que universidade para o século XXI? Após examinar os modelos históricos oriundos da Inglaterra, da Alemanha de Humboldt e o modelo latino representado pela França e, ter ainda, revisitado as ideias de Ortega y Gasset e Francisco Giner de los Rios sobre as funções e missões da universidade, afirma que ainda que não se possa ter nenhuma certeza de como será o futuro próximo da instituição universitária (Hernández Díaz, 2021). Considera que a busca da excelência norteadada pelo reconhecimento dos pares e na esteira de critérios socialmente relevantes continua a ser um caminho necessário.

Destaca que “una lectura abierta, interdisciplinar y transversal de la transferencia de ciência producida en todos los ambitos del conocimiento cultivados en la universidad seria para nosotros el camino acertado para el devenir de la universidad y de la humanidad” (Hernández Díaz, 2021, p. 141). Tem razão o autor ao apontar esses caminhos futuros, pois, a crescente consciência cidadã de um século que busca e luta pela universalização da cidadania requer da instituição universitária compromissos mais claros e objetivos com os pontos críticos mais prementes, sobretudo no que tange aos segmentos mais vulneráveis. Como lembra Hernández Díaz (2021), a paisagem do campus da universidade nos dias atuais mudou muito. São socialmente diversos, são multiétnicos e interculturais com a presença de afrodescendentes, indígenas, orientais e com predominância feminina. São múltiplos os desafios que se colocam à universidade nos dias de hoje, o que a converte numa instituição indispensável e insubstituível como instância emblemática e independente. Como instância educadora para o bem público terá a responsabilidade indeclinável de busca da igualdade e da equidade, pela pesquisa, pelo ensino e pela disseminação do conhecimento. Destaque-se, neste contexto, a visão de futuro para a universidade lançada recentemente pela *European University Association* (EUA, 2021) que a considera como instituição de forte engajamento social não restrita às suas dimensões físicas, *university without walls*, cuja missão organiza-se em torno de quatro dimensões: (1) aprendizagem e ensino; (2) investigação; (3) inovação e: (4) cultura ao serviço da sociedade.

O novo contexto de desigualdades e diversidade contrasta com a presença crescente de políticas neoliberais que há várias décadas defende o que se convencionou denominar de “menos Estado y más sociedad” (Hernández Díaz, 2021), como ainda o desmantelamento de instituições públicas, inclusive a universidade. Tais políticas contam com o apoio de organismos como a OCDE que, para atender melhor seus objetivos de competitividade instituiu, para a educação básica, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) e, no que tange à universidade fomentou, com o Acordo de Bolonha, uma cultura da qualidade “medida solamente con critérios numéricos y cuantitativos” (Hernández Díaz, 2021, p. 146-147). E continua este estudioso: “En el siglo XXI resulta muy difícil eludir este vendaval de pretendida calidad, al fin más

que real, con el riesgo de quedar fuera del terreno de juego, de parecer residual y marginado quien no comparta la propuesta” (Hernández Díaz, 2021, p. 147).

Como o princípio esperança de Ernst Bloch está sempre presente na mística universitária, o autor insere na agenda de prospectar o futuro da educação a Paideia universitária como uma farol a iluminar os caminhos, ou seja, a universidade tem como principal característica ser uma instituição educadora, pelo que não pode desconsiderar a dimensão humanista de conhecer e entender os estudantes. Da condição de instituição educadora emergem compromissos que transcendem imediatismos. Deve “incorporar una epistemologia decolonial”. Por último, Hernández Díaz (2021, p. 150) assevera que “salvadas estas tristes y preocupantes etapas de pandemia, muchas de las formas actuales de hacer universidad deben volver a sua cauce natural, que es el diálogo y el encuentro directo entre personas”.

Os riscos, advertências e ponderações apontados nas diversas reflexões mencionadas, foram consideravelmente agravados e aprofundadas pelo surgimento e ação em escala mundial de um ator invisível com impressionante capacidade de destruição de vidas, de economias e de perspectivas individuais e coletivas. Entre os países mais afetados pela nova pandemia viral, destaca-se o Brasil, o que motivou Bernardete Gatti e Luiz Carlos Menezes a produzir um texto sobre o futuro da educação no contexto dessa inédita crise. Partem esses estudiosos da situação socioeconômica do Brasil, que consideram um caso extremo no contraste entre a riqueza produtiva e o bem estar social e que faz do Brasil a 7ª nação mais desigual do mundo em termos do índice Gini, cujas repercussões no mapa educacional do país indicam, entre outras mazelas e misérias, a existência de 1,5 milhão de crianças e jovens fora da escola e apenas 48,9% dos estudantes matriculados no 5º ano do ensino fundamental que se classificaram nas provas nacionais censitárias, no nível «adequado ou mais» (Gatti & Menezes, 2021). Diagnósticos como esse foram sobremodo potencializados pelo advento da nova pandemia viral que atingiu o país em todos os quadrantes que, além das centenas de milhares de óbitos, atingiu fortemente a área educacional com implicações futuras imprevisíveis que estão a exigir, como argumentam os autores, um período de travessia com vistas à necessidade de garantir o imperativo ético da equidade socioeducacional.

Propõem esses autores uma política educacional de travessia, de longa travessia, certamente devido aos efeitos duradouros da pandemia no sistema educacional do país, que está comprometendo a educação e a aprendizagem de 48 milhões de alunos matriculados na educação básica. Como salientam e pontuam, a atual emergência de novas ondas de variantes virais no Brasil e em outras partes do mundo, assim como as incertezas sobre a vacinação e seus efeitos atenuadores da pandemia, deixa dúvidas sobre por quanto tempo será preciso conviver com a fase de transição. Como o Brasil é um país federativo com 5.570 municípios que possuem autonomia para decisões, a necessidade de consensos se estabelece como condição estruturante de políticas

que alcancem o *status* de legitimidade. Neste contexto federativo, advertem Gatti e Menezes (2021), propostas centralizadas têm apresentado poucos efeitos, o que torna imprescindível considerar cada região em sua condição social, cultural e econômica. Assim, uma proposta educacional deve considerar as especificidades e circunstâncias que são próprias de cada região ou localidade. Conseqüentemente declaram que “esse tipo de ação só é possível com a participação das comunidades que vivenciam essas condições e as conhecem ‘por dentro’, em entrelaçamento com educadores e agentes sociais diversos” (Gatti & Menezes, 2021, p. 163). O foco da proposta deve contemplar as aprendizagens essenciais que, de direito, as crianças e jovens precisam apropriar-se para a construção de suas autonomias.

A proposta desses educadores contempla várias estratégias, entre elas, o mapeamento regional das situações, a constituição de equipes integradas por especialistas e atores pertinentes, a construção de parcerias e fontes de financiamento, diagnóstico detalhado, formação prática das equipes de trabalho, relatoria pública e oficial para orientar a generalização de ações similares e a organização de possibilidades de discussão continuada com as comunidades envolvidas.

Como se pode notar, para Gatti e Menezes (2021), pensar os futuros da educação em meio a uma das mais agressivas pandemias da história, requer, em primeiro lugar, ampla e organizada mobilização para interromper a sequência de prejuízos. Nesse processo, o princípio diretor «aprender a tornar-se» ou a «transformar-se», que inspira a direção conceitual do relatório da Unesco em fase de elaboração, emerge como um dos mais importantes no marco da história das ideias pedagógicas. Sua atualidade se redimensiona e se multiplica, pois não se trata somente de assegurar o direito à aprendizagem, mas à vida que, por sua vez, envolve uma visão sistêmica de enfrentamento. Sob esse prisma, a afirmação de Tardif (2021) de que o futuro da educação depende do futuro das sociedades, adquire relevância ainda maior, pois a educação por si só não tem forças para produzir milagres. E, se estes existem, só poderão ocorrer por intermédio de consensos publicamente legitimados e assentados nos ideais de liberdade e democracia que revigoram o trabalho solidário. Assim, será no processo de trabalhar juntos que emergirá a dimensão cidadã de superar os desastrosos legados da crise viral.

As implicações e comprometimentos da pandemia viral, ademais de enumeráveis, são também incomensuráveis devido à interpenetração sistêmica dos efeitos que se encadeiam nos diferentes contextos vitimados, principalmente em situações de acentuadas desigualdades e pobreza. É o caso, por exemplo, da América Latina, que foi objeto de oportunas ponderações e reflexões de Estela Miranda, da Universidade de Córdoba, Argentina.

De fato, as transformações que ocorreram nos últimos decênios tiveram repercussões intensas em ambas as instituições. Sem a presença do Estado, a América Latina e o Caribe não teriam conseguido promover a inclusão de milhões de crianças

e jovens nas escolas. Em que pese esses avanços, o continente continua a ostentar cenários críticos de adversidades que, nas circunstâncias da pandemia viral, seguem evoluindo sem previsões de limites. Adicione-se as pendências que persistem, como a discriminação, os estereótipos e a estigmatização que afeta os povos originários e os afrodescendentes. Esta região, depois de décadas de globalização neoliberal, subordinou a dimensão política à econômica e às contingências e imprevisibilidades do mercado “invalidando desde un discurso único el pensamiento crítico e reflexivo” (Miranda, 2021, p. 176). No quadro da pandemia, o dogma neoliberal “quedo impugnado por la rápida reacción de los Estados para controlar la emergencia sanitaria, proteger las economías y compensar con políticas sociales el acuciante aumento de la pobreza” (Miranda, 2021, p. 176), mostrando e demonstrando mais uma vez a sua relevância como entidade política indispensável para fazer frente aos excessos do neoliberalismo.

A «cruel pedagogia do vírus», expressão cunhada por Boaventura de Sousa Santos e lembrada por Miranda (2021), não poderá ser superada se permanecerem as dimensões desumanas do hipercapitalismo. É necessário e possível pensar em alternativas, declara a autora. Daí deriva a importância quanto à possibilidade de dar maior robustez à ideia de universidade, de continuidade da luta por uma universidade que tenha em sua ossatura o compromisso com o bem público comum, reafirmado pelas declarações regionais da Unesco de Havana (1996), Cartagena (2008) e Córdoba (2018). Alguns dos princípios dessas declarações são fundamentais para os futuros da educação, nomeadamente o reconhecimento do sentido ético do conhecimento, que não poderá ser produzido ou utilizado para fins que não o do bem comum e coletivo.

Na esteira da ideia da educação como bem público comum que está acima de quaisquer outras coisas, Miranda (2021) releva a necessidade de ouvir vozes que pensam e possuem outras vias e caminhos que podem ser aproveitados, como a dos sindicatos docentes, organizações e entidades de direitos humanos, dos povos originários e afrodescendentes, entidades representativas dos estudantes e diversos movimentos sociais que existem nos diferentes países da América Latina e do Caribe. O diálogo com vozes alternativas pode contribuir para imaginar um futuro da educação em meio às diversas pandemias que há muito assolam o continente. Destaca ainda Miranda (2021) o Pacto Mundial sobre a Educação, oportunidade em que o Papa Francisco chamou a atenção para a confusão entre educação e instrução que acaba destruindo nossas culturas.

Registre-se que as reflexões da autora retomam o papel do Estado como a única instituição capaz de assumir posturas racionais e evitar que os efeitos desumanizados da pandemia continuem a vitimar nossas crianças e jovens que precisam, mais do que em qualquer outra etapa da história, de um escola construtora de cidadania, pelo conhecimento e pela dimensão transformadora e emancipadora da instituição escolar.

Como já se procurou mostrar, os futuros da educação não podem ser imaginados fora dos contextos social, econômico e cultural onde ela ocorre. Uma política de educação sustentável requer que a sua construção esteja atenta aos desafios locais, em sua conexão e interdependência com os desafios globais. Sob esse aspecto, o dossier incluiu um texto sobre a educação na região amazônica, de autoria de Maria José Aviz do Rosário, Maria de Fátima Matos de Souza e Genylton Odilon Rego da Rocha, da Universidade Federal do Pará, que apontam pistas a serem consideradas no processo de superação de vitimizações regionais históricas, sobretudo aprofundadas pela pandemia viral que atingiu fortemente a região, subtraindo milhares de vidas e tornando ainda mais complexo o panorama de desigualdades na região. Seguindo um roteiro histórico, o artigo examina os modelos perversos de desenvolvimento implementados na Amazônia pois, como afirmam os autores, a compreensão da realidade atual requer apreender o processo histórico de construção do espaço regional. Com base nos trabalhos de Cardoso e Muller (2008) divisam 4 grandes períodos a que chamam de devassamentos. Devassamentos do homem e da natureza amazônica. O primeiro devassamento atingiu diretamente a floresta inundável. Os colonizadores europeus do século XVI deram “início a um violento processo de invasão, destruição dos espaços produzidos pelas sociedades indígenas e a uma conseqüente imposição de novas espacialidades e ordenamentos territoriais(...)”. Após essa etapa, com a invenção do processo de vulcanização, “a produção da borracha natural tornou-se o elemento catalizador do segundo devassamento” (Rosário, Souza & Rocha, 2021, p. 203-204), período que estimulou a migração de mão de obra oriunda da Região Nordeste do país. A *belle époque* da produção da borracha em que pese o impacto na modernização dos principais centros urbanos, não teve sustentabilidade. Com a produção dessa matéria prima na Ásia, o ciclo da borracha entrou em crise e levou a região a uma prolongada decadência demográfica e econômica (Rosário, Sousa & Rocha, 2021). O terceiro devassamento decorreu das atividades extrativistas do látex e da castanha e do início das atividades agropecuárias e de extração de minério (Cardoso & Miller, 2008). Já o quarto devassamento decorreu no período Pós-Segunda Guerra e teve como característica o despertar do interesse e da cobiça do capital para a riqueza do ecossistema amazônico, potencializada pelas alianças entre o governo federal e setores públicos ou privados para a exploração da região (Becker, 2005).

As mudanças e transformações oriundas dos diversos devassamentos, além dos efeitos na sustentabilidade do desenvolvimento regional, não foram acompanhadas por políticas de educação para assegurar, ao menos, um padrão mínimo de aprendizagens imprescindíveis para a sobrevivência numa região de tantas adversidades. O certo é que foram inúmeras as conseqüências derivadas do «negligenciamento sofrido pela educação na Amazônia». Exemplos desse atraso podem ser vistos em alguns dados, como a taxa de 34,4% de defasagem idade-série ou ainda o fato de que apenas

42% dos estudantes da Região Norte com 8 anos de idade sabem ler (Rosário, Souza & Rocha, 2021) . Com o advento da pandemia, o quadro de exclusão e negligenciamento, observam Rosário, Souza e Rocha (2021), tornou-se abissal, sobretudo nas camadas mais vulneráveis economicamente, com os efeitos perversos dos modelos de desenvolvimento implementados na região saltando aos olhos. Por isso, advogam esses estudiosos, em termos de se pensar uma educação para o futuro, que para a ideia de um desenvolvimento sustentado da Amazônia implica introduzir novos paradigmas educacionais que reconheçam o caráter democratizante da educação. Em outras palavras, as desigualdades e pendências agravadas pela pandemia geraram um cenário que pode mesmo representar o 5º devassamento, por isso requerem paradigmas éticos de desenvolvimento com visão de conjunto e de futuro, seguindo o reivindicado pelo histórico relatório da Unesco sobre a cultura e desenvolvimento (Cuéllar, 1997) que preceitua, entre outras condições, que o desenvolvimento, na verdade, implica a realização ampla e eficaz dos direitos humanos. Significa oferecer a todo ser humano a oportunidade de gozar de uma vida plena, de exercer seus direitos econômicos, sociais, políticos e culturais. Destaca que a intervenção antrópica nos ecossistemas recomenda que novos direitos, como o direito a um meio ambiente saudável e propício ao bem-estar das pessoas, sejam incluídos nas políticas públicas. Assim, a legitimidade democrática constitui um princípio indispensável da ética universal (Cuéllar, 1997). Como a Amazônia elevou-se ao *status* de uma questão mundial, a proposta de uma ética universal fundada em princípios e valores compartilhados por todas as nações estabelece-se como um imperativo inadiável e que deveria constar obrigatoriamente da agenda política principal, sobretudo dos países mais ricos.

A proposta da Unesco (Cuéllar, 1997) de uma ética universal como uma via possível para fazer frente ao panorama de injustiças, desigualdades, discriminações e desumanidades que caracterizam nosso tempo e que tem sido objeto de tantas reflexões de pensadores contemporâneos demanda ações conjuntas entre os países, mas com perspectivas incertas de lograr avanços. A única possibilidade que se mostra viável é a da educação para todos, como consta dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável formulados pelas Nações Unidas (Unesco, 2015). Desse modo, as expectativas de Theodore Brameld em sua obra clássica, *O poder da educação* constitui a melhor das esperanças. A presença de crianças e jovens nas escolas, mesmo nas situações mais adversas, conforme mostrou Sebastião Salgado no mapa mundial visual das escolas (Salgado & Buarque, 2005), aumenta o poder de luta e de enfrentamento dos disparates sociais e humanos de nossa época. Por isso, impõe-se um novo paradigma, uma nova Paideia. A ideia de uma nova Paideia tem sido objeto de algumas reflexões, entre elas a de Andreas Kazamias, da Universidade de Atenas, que salienta entre os objetivos da educação, cultivar mentes e cultivar almas. Defende um novo humanismo prometeico na educação, que valorize a essência humana, a imaginação e amplos

espaços sistêmicos. Em outras palavras, Kazamias (2012, p. 550) propõe uma “paideia/pedagogia humanística conceituada para a criação de cidadãos democráticos com mentes e almas na cosmópole do conhecimento/da aprendizagem do século XXI (...)”.

Neste *dossier*, além das reflexões de José Maria Hernández Díaz sobre a necessidade de uma nova Paideia, também Luiz Síveres, da Universidade Católica de Brasília, Giuliano Reis, da Universidade de Ottawa e Angela Arndt, da Universidade Católica de Brasília teceram considerações importantes sobre o tema. Partindo de pressupostos da vida humana, assinalam inicialmente evidências que mostram a insustentabilidade social e ecológica planetária. Como Wulf (2021), alertam para os desafios da nova época geológica denominada antropoceno, em que a utilização indiscriminada de produtos químicos intensificam a pobreza, a insegurança alimentar e os problemas de saúde. Deriva desse quadro o fato de que as ações humanas no planeta refletem e reproduzem a efemeridade da vida individual e coletiva (Síveres, Reis & Arndt, 2021). E os modelos educacionais existentes nas escolas acabam por incorporar esta «cegueira» na medida em que ensinam um currículo «seco», voltado para a regurgitação e memorização de conteúdos que pouco têm a ver com a vida. Diagnosticam que a sociedade contemporânea colhe hoje a sementeira que foi sendo realizada no último século da história moderna, adequando-se de forma gradualmente ao que Lipovetsky (2005) denominou de «era do vazio», certamente agravada pelos excessos dos modelos de desenvolvimento em curso que priorizam lógicas numéricas e algorítmicas que interessam ao capital e remetem para a periferia questões prioritárias da vida das pessoas.

Assim sendo, nesta conjuntura de insustentabilidade, argumentam Síveres, Reis e Arndt (2021), um novo paradigma se impõe. A proposta de mudanças estruturantes deve considerar as 3 esferas imaginadas por Castoriadis (2006) utilizando a herança grega de *oikos* (casa), *ágora* (praça) e *ekklesia* (assembleia). Na esfera privada (*oikos*) reconhece-se a importância da vivência e convivência; no ambiente público-privado (*ágora*) situa-se o lugar do encontro; e na esfera pública (*ekklesia*), reserva-se o espaço da coletividade. A sincronicidade dessas 3 esferas poderia projetar uma energia recriadora de um ambiente sustentável, seja no plano econômico, seja no existencial, configurando-se a possibilidade de um projeto de vida sustentável ancorado em 3 pressupostos, respectivamente a solidariedade, a responsabilidade e a espiritualidade. Assim, ponderam os autores,

Por essa razão, a educação para a construção de sociedades sustentáveis não pode continuar legitimando a extrema desigualdade social e cultural, nem reforçar paradigmas que potencializam a polarização ideológica e religiosa, nem tão pouco, fomentar processos distanciadores ou destruidores do ambiente ecológico. (Síveres, Reis & Montenegro, 2021, p. 193)

Em termos de políticas educacionais e pedagógicas, os autores, com base na proposta de Costoriadis (2006) recomendam uma «ecopedagogia», em que o *oikos constitui a dimensão acolhedora; uma «âgorapedagogia»* em que a *Ágora* representa a praça pedagógica de convivência e debates pautados pela ética; e a «eclesiopedagogia», em que a *Ekklesia*, na condição de assembleia, posiciona-se em direção a uma cidadania global. Essas 3 dimensões fundamentam a ideia de uma nova *Paideia*. Em que pese os limites contextuais para a naturalização dessa utopia, a proposta pode converter-se em fator instigante de novas posturas e de novas veredas com possibilidades de atenuar os riscos de acentuado crescimento de fatores insustentáveis que já debilitam o presente e poderão, de acordo com Tardif (2021, p. 74) ter “efeitos a longo prazo sobre nossos descendentes e sobre os descendentes de nossos descendentes”.

Retomando por último a ideia de prospectar novos caminhos pelas «luzes da razão», é plausível admitir que as reflexões e cenários pensados e imaginados pelos autores e autoras que integram o presente *dossier*, poderão ter impacto para a refundação da instituição escolar, de modo a convertê-la num espaço moderno de educação à altura de transformações estruturantes da pandemia e do imperativo de «cultivar mentes e almas» tal como imaginou Kazamias (2021) e, por esta via, exercer forte influência na luta pela universalização da cidadania que está na agenda de lutas que se ampliam em dimensões sem precedentes, graças às novas tecnologias de comunicação e interação que estão elevando os debates e discussões locais e regionais para o nível mundial.

Nota

Os dois primeiros relatórios da Unesco foram, respectivamente o *Aprender a ser*, coordenado por Edgar Faure (1970) e *Educação: um tesouro a descobrir*(1995) coordenado por Jacques Delors

Referências

- Becker, B. K. (2005). Geopolítica da Amazônia. *Estudos Avançados*, 19(53), 71-86.
- Bobbio, N. (1986). *O Futuro da Democracia: uma defesa das regras do jogo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Bobbio, N. (1987). Reformismo, socialismo e igualdade. *Novos Estudos*, 19, 12-25
- Bobbio, N. (1992). *A Era dos Direitos*. Rio de Janeiro: Campus.
- Bobbio, N. (1996). *Liberdade e igualdade*. Rio de Janeiro: Ediouro.
- Bobbio, N. (2017). *El oficio de vivir, de enseñar, de escribir: conversación con Pietro Polito*. Madrid: Trotta.
- Bloch, E. (2006). *O princípio esperança*. v. II. Rio de Janeiro: Contraponto.

- Cardoso, F. H.; Muller, G. (2008). *Amazônia: expansão do capitalismo* (online). Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais.
- Castoriadis, C. (2006). *Uma sociedade à deriva*. Aparecida, SP: Ideias & Letras.
- Cuéllar, J. P. (Org.). (1997). *Nossa diversidade criadora*. São Paulo: Papirus; Brasília: Unesco.
- Cury, C. J. (2021). O futuro da educação: igualdade e diversidade. *Revista Lusófona de Educação*, 52.
- EUA, E. U. (2021). *Universities without walls - a vision for 2030*. EUA.
- Franco, J. E., & Paolinelli, L. A. (2021). Humanidades e universidade: que passado e que futuro? *Revista Lusófona de Educação*, 52.
- Gatti, B. A., & Menezes, L. C. (2021). Educação e futuros: desafios em busca de equidade. *Revista Lusófona de Educação*, 52.
- Hernández Díaz, J. M. (2021). ¿Qué universidad para el siglo XXI? *Revista Lusófona de Educação*, 52.
- Kakutani, M. (2018). *A morte da verdade*. Rio de Janeiro: Intrínseca.
- Kazamias, A. M. (2012). Agamenon contra prometeu: globalização, sociedade do conhecimento/da aprendizagem e Paideia na nova cosmópole. In: Cowen, R.; Kazamias, A. M. & Unterhalter, E. *Educação comparada: panorama internacional e perspectivas*. Brasília: Unesco-Capes.
- Lipovetsky, G. (2005). *A era do vazio. Ensaio sobre o individualismo contemporâneo*. Barueri, SP: Manole.
- Marcuse, H. (2007). *El hombre unidimensional*. Barcelona: Ariel.
- Miranda, E. (2021). Aportes para pensar los futuros de la educación en contextos complejos. Una aproximación desde América Latina y el Caribe. *Revista Lusófona de Educação*, 52.
- Mounk, Y. (2019). *O povo contra a democracia*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Nichols, T. (2018). *A morte da competência*. Lisboa: Quetzal.
- Polanyi, K. (2019). *A grande transformação*. Lisboa: Edições 70.
- Reinert, E. K. S. (2016). *Como os países ricos ficaram ricos e por que os países pobres continuam pobres*. Rio de Janeiro: Contraponto.
- Rosário, M. J., Souza, M. d., & Rocha, G. O. (2021). Desenvolver a Amazônia com justiça ambiental: questões para repensar os problemas da educação regional. *Revista Lusófona de Educação*, 52.
- Salgado, S. & Buarque, C. (2005). *O berço da desigualdade*. Brasília: Unesco.
- Síveres, L., Reis, G., & Arndt, A. B. (2021). A educação para sociedades sustentáveis. *Revista Lusófona de Educação*, 52.
- Snow, C.P. (1965). *As duas culturas*. Lisboa: Dom Quixote.
- Tardif, M. (2021). O futuro da educação: um futuro já repleto de histórias. *Revista Lusófona de Educação*, 52.
- Teodoro, A. (2021). *Os futuros da educação: os debates na Unesco e OCDE*. Ceied, debates científicos, 24/3/2021

Unesco (2015). Sustainable Development Goals. Disponível em: <https://en.unesco.org/sustainabledevelopmentgoals>

Wulf, C. (2021). Educação para o desenvolvimento sustentável no antropoceno: mimese, rituais, gestos. *Revista Lusófona de Educação*, 52.

Voynet, D. (2010). Que limites e que tipo de desenvolvimento? In: Bindé, J. *Fazendo as pazes com a terra* (pp. 35-42). Brasília: Unesco.

Célio da Cunha

Professor da Universidade Católica de Brasília. Professor aposentado da Universidade de Brasília e ex-assessor da Unesco no Brasil. Leitor da Unesco na Cátedra de Juventude, Educação e Sociedade.

E-mail: celio.cunha222@gmail.com

ORCID: 0000-0002-9212-4208

Lucimar Dantas

Investigadora Auxiliar Integrada
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. CeIED

E-mail: lucimar.dantas@ulusofona.pt

ORCID: 0000-0002-3804-1903

Correspondência:

Célio da Cunha

SHIN QL 07 conjunto 2 casa 01 - Brasília - Brasil.

E-mail: celio.cunha222@gmail.com