

60 ANOS DE CONTESTAÇÃO: O QUE PODE FAZER A ESCOLA PARA SE AUTOAFIRMAR?

Lilian Bartira Silva ¹
Roger Aburto Villalta ²

RESUMO

A escola está sob contestação há mais de meio século. Com o crescimento das perspectivas neoliberais, conservadoras e religiosas esse debate tem se renovado e a adesão à prática do homeschooling se expandido em diversos lugares do mundo, alcançando, inclusive, o Brasil, cuja prescrição legal inexistente. Diante da emergência dessa temática nos últimos anos, este artigo objetiva apresentar as correntes teóricas que embasaram movimentos contestatórios à escola, nas décadas de 60 e 70, e, seguidamente, discutir caminhos para sua autoafirmação, a partir das possibilidades que caracterizam a contemporaneidade, marcada estruturalmente pela inserção das novas tecnologias. Essa discussão se desenvolve a partir de revisão teórica estruturada em dois tópicos: o primeiro sublinha as pedagogias críticas voltadas para a desescolarização e o ensino domiciliar, a partir de seus principais expoentes, Ivan Illich e John Holt, e o segundo, reflete sobre as possibilidades de autoafirmação da escola a partir de seu diálogo imersivo e experiencial com as atuais demandas socioculturais, potencializadas no contexto de pandemia, mediante proposições assinaladas por Paulo Freire, Martín-Barbero e Nelson Pretto.

Palavras-chave: Escola. Desescolarização. Homeschooling. Contemporaneidade. Tecnologias digitais.

INTRODUÇÃO

Escola sem partido, educação domiciliar, professores doutrinadores - a escola está num lugar de vulnerabilidade, todavia isso não é novo. Desde a década de sessenta que a escola está situada numa arena de contestações e defesas. Por se tratar de uma instituição cujos propósitos primeiros destinam-se à educação, é compreensível que diferentes concepções educativas, pedagógicas, sociais e culturais a coloquem sob lentes de aumento fazendo emergir questionamentos acerca de sua existência, manutenção e eficiência educacional.

A escola suscita debates complexos que perpassam os índices de aprendizagem, o direito à educação, à liberdade e escolha, sua pertinência para socialização, trocas culturais, possibilidade de formação cidadã e democrática, dentre outros. Em contextos políticos cujas

¹ Doutoranda. Doutorado em Educação da Universidade Federal da Bahia - UFBA, lilianbartira10@gmail.com;

² Doutorando. Doutorado em Educação da Universidade Federal da Bahia - UFBA, rogeraav25292@gmail.com;

vertentes neoliberais se acentuam, o debate que projetou objeções à escola e sua radical desinstalação pelas vias dos ideais anárquicos, renova-se agora investido por elementos que corroboram para a fragilização da coletividade, minimização do estado e ideais conservadores e religiosos, colocando em xeque o lugar da escola, principalmente em realidades onde ela se faz tão necessária, como é o caso do Brasil.

Em decorrência disso, a educação tem sido um alvo substancial de ataques, cujos reflexos se materializam em redução de investimentos, desvalorização dos professores e acentuação da precarização das unidades escolares (a pandemia serviu, inclusive, para expor tais fragilidades). Inspirado no modelo de educação domiciliar praticado nos EUA e grande parte dos países da Europa, o *homeschooling* tem ganhado adeptos que coadunam com o projeto político vigente no Brasil e se reverberam com os pronunciamentos recorrentes do Presidente da República, Jair Messias Bolsonaro, em favor dessa modalidade educativa sem prescrição legal até então.

Diante da emergência desse debate nos últimos anos, este artigo objetiva apresentar as correntes teóricas que embasaram movimentos contestatórios à escola, nas décadas de 60 e 70, e, seguidamente, discutir as possibilidades de sua autoafirmação hoje, num cenário marcado estruturalmente pela inserção das novas tecnologias, fator que permitiu a imposição dessas como estratégia imediata para o ensino remoto no contexto pandêmico, ou seja, momento histórico fecundo para novas construções e reflexões, principalmente, educativas.

Essa travessia de mais de meio século, abordando desde as correntes mais radicais de contestação da escola até os caminhos possíveis para sua autoafirmação na atualidade, se desenvolve a partir de revisão teórica estruturada em dois tópicos: o primeiro sublinha as pedagogias críticas voltadas para a desescolarização e o ensino domiciliar, a partir de seus principais expoentes, Ivan Illich e John Holt, e o segundo, reflete sobre as possibilidades de autoafirmação da escola a partir de seu diálogo imersivo e experiencial com as atuais demandas socioculturais, mediante proposições assinaladas por Paulo Freire, Martín-Barbero e Nelson Pretto.

**DA DESESCOLARIZAÇÃO AO HOMESCHOOLING – A ESCOLA SOB
CONTESTAÇÃO SEXAGENÁRIA**

Desde a década de 60 que perspectivas anarquistas e libertárias colocam em suspensão o lugar da escola. Apesar desse discurso vir se atualizando e ganhando espaço, inclusive, no cenário político brasileiro, o debate acerca da eficácia escolar na formação do indivíduo e seus (d)efeitos na modelização da sociedade vem de mais longe.

Obras polêmicas da década de 70 como “Sociedade sem escolas” e “A escola está morta” de Ivan Illich e Everett Reimer, respectivamente, anunciam pelos títulos o teor contestatório do lugar da escola na sociedade. Contemporâneos e parceiros de escrita, Illich e Reimer dialogavam sobre educação desde 1958 e chegaram, inclusive, a desenvolver juntos a obra “Sociedade sem escolas”, lançada em 1971 nos Estados Unidos e em 1973 no Brasil, no entanto, antes de concluí-la os autores decidiram publicar separadamente. Convergentes quanto à existência da escola como instrumento do sistema capitalista para formação de mão-de-obra e decorrente manutenção de suas operações sociais, ambos marcaram a década de 70 com suas teorias críticas em torno da educação. (DI PIETRO, 2008).

A referência máxima de contestação da escola é sua desinstalação. Ivan Illich é, portanto, o autor mimeticamente recuperado quando o assunto é desescolarização. Mas o que, de fato, seria isso? Segundo ele, “desescolarizar significa abolir o poder de uma pessoa de obrigar outra a frequentar uma reunião”. (1985, pp. 1604) Categórico ao propor a desinstalação da escola, sua intrigante filosofia identifica escolarização em todos os campos sociais, bem como o condicionamento dos sujeitos a servirem correlatamente a essa sociedade institucionalizada que se retroalimenta a partir da escola.

Illich coloca a escola como única instituição igual em todo o mundo, consolidada com o objetivo de reproduzir hierarquias que sustentam governos, modelos políticos e econômicos, sobretudo o capitalismo, corroborando para a cristalização de uma concepção de sociedade que designa como e até onde podem ir seus cidadãos. “Em outras palavras, as escolas são fundamentalmente semelhantes em todos os países, sejam fascistas, democráticos ou socialistas, pequenos ou grandes, ricos ou pobres”. (*idem*, pp.1296)

O filósofo contesta a formação escolar como pré-requisito social para o desenvolvimento do indivíduo, desde a infância até a profissionalização. Questiona ainda os conteúdos, professores, instituições, burocracias e hierarquias, desvelando o processo educativo

escolar como um mecanismo limitador engendrado para transformar indivíduos em profissionais específicos, cujas especializações, resultantes de processos escolarizantes, resultam em mais situações de escolarização.

Para essa estrutura viciosa, Illich (1985) propõe como alternativa a “rede ou teia educacional que permite a reunião autônoma de recursos sob o controle pessoal de cada aprendiz”. (p. 120) Autonomia é o fundamento do antídoto proposto pelo autor, uma vez que, para ele, a síntese das relações escolares é a verticalização fornecedor – consumidor, por isso defende que o sujeito deve ter o direito de escolher, de acordo com seus interesses e habilidades, aquilo que deseja aprender. A sociedade escolarizada, segundo ele, priva o indivíduo de espaços fecundamente educativos, como museus, teatros, bibliotecas e encerra os estudantes em salas de aula, classificando o que é e o que não é educativo. “A escola tira as coisas do uso do cotidiano e as rotula como instrumentos educacionais”. (pp. 1392)

De acordo com Illich, existe uma insatisfação real das pessoas com a escola, todavia, pensar uma sociedade desescolarizada exigiria uma imaginação, linguagem e esclarecimento que elas não possuem. Fundamentado na autonomia como elemento estruturante do desenvolvimento do indivíduo e na disparidade entre escolarização e aprendizagem, ele idealizou uma alternativa ao modelo escolar baseado em quatro canais ou intercâmbios de aprendizagem: coisas (recursos, objetos educacionais acessíveis), modelos (pessoas com habilidades específicas), colegas (parceiros) e adultos que resultam no que ele denominou de Teia de oportunidades ou Teia educacional.

(...) pretendo mostrar que o inverso da escola é possível: de que podemos depender de aprendizagem automotivada em vez de contratar professores para subornar ou compelir o estudante a encontrar tempo e vontade para aprender; de que podemos fornecer ao aprendiz novas relações com o mundo, em vez de continuar canalizando os programas educacionais através do professor. (1985, pp. 1278)

Para Illich, a escola aprisionou a sociedade na crença do mito de que o mundo só é possível e compreensível se escolarizado, por essa razão, sua manutenção persiste sob a ilusão de que sua existência é relevante para a construção do bem estar social. “A escola é a agência publicitária que nos faz crer que precisamos da sociedade qual ela é”. (pp. 1900) No entanto, apesar de estabelecer sua crítica e delinear uma alternativa plausível, ele revela o caráter utópico

de seu postulado: “As instituições educacionais que desejo propor estão concebidas para servir uma sociedade que ainda não existe”. (pp. 1281)

Outro representante da pedagogia crítica, contemporâneo de Illich, é o estadunidense John Holt. Desde meados da década de 60, o autor propôs reflexões que objetivavam a transformação das escolas para que pudessem estimular as aprendizagens dos indivíduos em sua fase mais fecunda, a infância. Com um olhar atento às capacidades e genialidades das crianças, ele, juntamente com outros pedagogos, se dispôs a pensar metodologias para reformular a escola. Ao conhecer Illich e Reimer, seu desejo de transformá-la expandiu-se radicalmente para a defesa da educação para além dela.

Com a obra *Freedom And Beyond* (1972), ele supera o pensamento estabelecido na década de 60, entendendo que nenhuma reforma escolar poderia proporcionar de forma suficiente, uma boa educação, pelo menos para as crianças. Ao atentar para o fato de que a sociedade, com seus muitos educadores, pode oferecer uma educação mais ampla, a escola passa a lhe parecer um caminho ilusório e perigoso. Zaldívar (2013) aponta que Holt começa, a partir de então, a pensar a escola como um lugar de perda de potencialidades e também de dinheiro. Sobre o autor, ele afirma ainda:

En estos años, como consecuencia del uso de un lenguaje claro y preciso presente en estas publicaciones, en poco tiempo Holt se posicionó como uno de los autores de referencia en los Estados Unidos entre quienes comenzaban a pensar críticamente el desempeño pedagógico de las instituciones educativas. (ZALDÍVAR, 2013, p. 26)

A partir da década de 70, Holt estabelece uma crítica pertinente ao desempenho das instituições educativas e empreende uma luta em favor da desmistificação de que a educação deve estar condicionada à institucionalização escolar. O autor passa a defender um modelo livre de educação, cuja aprendizagem segue o tempo e ritmo da criança. Essa proposta pedagógica calcada na aprendizagem natural e direcionada pela própria criança foi conceituada por John Holt como *unschooling*, “nada de escola”, um método voltado para o ensino doméstico que destitui a escola do lugar central da educação, possibilitando à criança liberdade para realizar suas escolhas e expor-se às situações educativas.

O *unschooling* é mais livre, apregoando que, na aprendizagem, as crianças devem seguir os seus próprios ritmos. A aprendizagem torna-se simplesmente uma parte natural da vida. Todos os dias é a criança que decide o que quer fazer, “se quer ir à

biblioteca ler sobre baleias ou passar o dia fazendo experiências científicas na cozinha” (HOLT & FARENGA, 2003, *apud* VASCONCELOS, p. 127, 2017)

De acordo com Vasconcelos (2017), o *homeschooling*, como convencionou-se chamar a prática de educação “na casa”, ganha popularidade no início da década de 80, primeiro e, principalmente, nos Estados Unidos, contudo, na década seguinte, verifica-se registro de educação doméstica em todo o mundo.

Escapando às perspectivas radicais de desinstalação da escola, é interessante apontar que Paulo Freire em “A educação como prática da liberdade” amplia os processos educativos para além da institucionalização escolar, a partir de uma pedagogia crítica e afeita à educação popular, os círculos de cultura.

Freire defendia que a educação não se estabelecia por extensão de conhecimentos, mas através da comunicação entre os sujeitos. Sua concepção de “educar e educar-se, na prática da liberdade” fundamentava-se na compreensão de que somente reconhecendo o pouco saber é que os indivíduos se colocariam na condição de saber mais, esse comportamento coloca, portanto, os sujeitos em situação de igualdade e fecundamente em situação de aprendizagem que, por sua vez, independe de conteúdos fixos, técnicos e institucionais, estabelecendo-se dialogicamente na relação com o outro, com o mundo.

Para nós, a “educação como prática da liberdade” é, sobretudo e antes de tudo, uma situação verdadeiramente gnosiológica. Aquela em que o ato cognoscente não termina no objeto cognoscível, visto que se comunica a outros sujeitos, igualmente cognoscentes. Educador-educando e educando-educador, no processo educativo libertador, são ambos sujeitos cognoscentes diante de objetos cognoscíveis, que os mediatizam. (FREIRE, 1977, p.78)

Os postulados de Freire não excluem as possibilidades escolares, entretanto, propõem pensar a educação como essa ‘ação de conhecer’ intrínseca ao ser humano, por essa razão, plural e ilimitada, daí seu empenho em construir uma pedagogia que colocasse a educação como uma experiência para além das instituições, essas, por sua vez, representativas e reprodutoras, principalmente, dos pensamentos e ideais hegemônicos. Ao propor uma pedagogia fundante no diálogo, na comunicação, Freire pensou nos oprimidos e, por isso, formulou os princípios da educação popular, superestimando o conhecimento experiencial, comunitário e produzido pelas classes populares, em detrimento dos formatados e comunicados nos espaços notadamente marcados pelos ideais capitalistas dominantes.

É certo que tais contestações não se restringiram às décadas de 60 e 70, contudo, o objetivo é demonstrar que correntes contestatórias não são novas no que se refere à escola e que os discursos originados no período supracitado, principalmente o *homeschooling*, têm retornado fortalecidos por perspectivas neoliberais e religiosas, que somadas aos inúmeros problemas identificados, principalmente, nas escolas públicas, desestabilizam o seu lugar sem as problematizações devidas e particulares a cada contexto, enviesando discussões destinadas a grupos financeiramente privilegiados, em detrimento de um investimento necessário que carecem as escolas.

Nesse sentido, a discussão a seguir, busca refletir perspectivas e caminhos de autoafirmação da escola a partir das possibilidades inerentes ao contexto contemporâneo que a circunscreve. Depois de mais de meio século de contestação, diante das transformações culturais resultantes dos processos de revolução comunicacional e tecnológica, como a escola pode integrar e integrar-se a partir dessas novas dinâmicas, tornando-se significativamente relevante, necessária e autoafirmativa?

60 ANOS DEPOIS, O QUE PODE FAZER A ESCOLA PARA SE AUTOAFIRMAR?

Em busca de autoafirmação, a escola precisa *a priori* compreender seu contexto para se comunicar. Essa talvez seja uma das chaves mais significativas para encontrar seu lugar de relevância na sociedade. Sobre esse contemporâneo, é crucial o destaque para a mediação tecnológica como elemento cultural estruturante, cujo cotidiano e sociabilidades foram profundamente alterados. O uso intensivo das tecnologias modificou e potencializou experiências, linguagens, criatividade, narrativas, consumos, arte, ciência e a comunicação em todas as suas dimensões. (MARTÍN-BARBERO, 2014).

É visível a revolução provocada nas formas de aprender, apreender e produzir saberes a partir dessa mediação tecnológica. Quem, durante esse período extenso de confinamento não se deparou com vídeos curtos produzidos e editados por crianças e adolescentes em plataformas de redes sociais? Sem minimizar a lógica capitalista em jogo, fato é que a escola precisa dialogar com todas as possibilidades referentes à cultura vigente, e isso inclui os meios comunicacionais e suas tecnologias. Não integrá-los com a finalidade de cumprir uma exigência do estado, do mercado. Ao contrário, o objetivo deve ser incorporá-los ao cotidiano escolar para conectar as

vivências do seu ambiente interno às experiências basilares que estão postas fora dela, explorando suas múltiplas potencialidades. Corroborando com essa ideia e contrariando a radicalidade proposta por Ivan Illich, Freire (2003) posiciona-se da seguinte forma:

Então, para mim, a questão que se colocaria não era o fim da escola, a morte da escola. Para mim, é a demanda de uma escola que estivesse à altura das novas exigências sociais, históricas, que a gente experimenta. Uma escola que não tivesse, inclusive, medo nenhum de dialogar com os chamados meios de comunicação. Uma escola sem medo de conviver com eles (...). Assim essa escola se renovaria, com a presença desses instrumentos comunicantes que a gente tem aí, e poderia também ajudar até a tarefa dos meios de comunicação. (p. 36/37)

Nesse sentido, a escola apta a enfrentar as demandas atuais precisa dialogar e contribuir culturalmente com seus agentes internos e externos, contextos e realidades, ampliando perspectivas que envolvam variados campos de experiência e aprendizagens. Quando os próprios meios de comunicação de massa (rádio, TV e impresso) deixam de caracterizar-se fundamentalmente pela verticalização de suas mensagens para ingressar formas cada vez mais interativas de participação, por que razão a escola se manteria alheia às tecnologias digitais ou alienada à subutilização dessas? De acordo com Preto e Bonilla (2015), a organização das escolas e da educação brasileira precisa assumir “a ideia de uso das tecnologias digitais como elementos estruturantes da cultura digital” (p. 508), o que implica não somente acesso às tecnologias, mas formação contínua de professores, infraestrutura de rede, energia elétrica e suporte técnico necessário.

O imprescindível ajuste da escola é, portanto, cultural. Antes da dimensão tecnológica, a escola precisa criar possibilidades para fazer convergir novas concepções de linguagem e aprendizado que conectem a realidade interna do ambiente escolar à sua realidade externa. “Diferentemente do que acontece na vida diária dos estudantes, os sistemas educacionais continuam concentrados, quase exclusivamente, na linguagem verbal”. (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 187) Imersos numa cultura imagética, de acesso imediato a fontes, dados e informações, os estudantes encontram no espaço escolar uma realidade paralela, ou melhor, divergente. Martín-Barbero conflui com essa concepção e corrobora:

[...] somente a partir da assunção da tecnicidade midiática como dimensão estratégica da cultura, a escola poderá se inserir nas novas figuras e campos de experiência em que se processam os intercâmbios entre escrituras tipográficas, audiovisuais e digitais, entre identidades e fluxos, assim como entre movimentos cidadãos e comunidades virtuais. (*idem*, p. 44).

A escola contemporânea deve assumir características equivalentes à cultura da qual faz parte, imergindo e não dissociando-se. Nesse movimento dialógico, princípios relevantes e característicos da cultura digital (colaboração, compartilhamento, criação/produção, interação e comunicação) podem dar um potente contorno ao perfil da escola comunicante, que segundo Freire (2003), é um espaço criador e não fabricante de memórias repetitivas.

Essa escola comunicante, conectada culturalmente ao local e ao global (uma vez que a contemporaneidade, marcada pelas conexões em rede, constrói novas territorialidades), Nelson Pretto (2017) denomina de escola “com um jeito *hacker* de ser”. Esse jeito *hacker* faz menção à ética *hacker* que fundamenta-se numa postura colaborativa de criação, assim como os primeiros *hackers* em suas invenções tecnológicas, a saber, os primeiros computadores pessoais. Essa escola fomenta a produção coletiva e descentralizada e diz respeito a estudantes, professores e gestores. É um espaço vivo, criativo, dinâmico, prazeroso e significativo.

Ainda de acordo com Pretto (2017), essa escola necessária, com “um jeito *hacker* de ser”, altera sua perspectiva acerca da educação e das tecnologias digitais em seus ambientes. Em vez de recursos didáticos atrativos, tais meios são compreendidos como “obstáculos construtivos e desafiadores para a criação”, da mesma forma que a introdução das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) nas escolas não podem ser referidas como tecnologias educativas. Aqui, há uma convergência direta com a crítica feita por Illich acerca dos recursos que, utilizados pelas escolas, são empacotados e rotulados como educativos.

A escola que nos propomos a delinear neste artigo é propiciadora de múltiplas leituras: de mundo, imagens, vídeos e também dos códigos de programação dos computadores. Para o pesquisador Nelson Pretto, “precisamos também dotar a escola de processos formativos que compreendam as novas linguagens contemporâneas; referimo-nos à linguagem dos computadores: os códigos”. (*idem*, p. 53).

De igual forma, Freire (2003) já propunha uma preocupação também política a esse respeito: “(...) a crítica nossa tem que ser política, e não tecnológica. A posição em que eu me situo, portanto, é essa: eu não sou contra o computador; o fundamental seria nós podermos programar o computador. É a questão do poder: é saber a serviço de quem ele é programado para nos programar” (p. 103). Por essa razão, Nelson Pretto (2017) parte da defesa de um

domínio dessa linguagem para que as escolas possam formar programadores, construir seus *softwares* e não se alienarem aos recursos proprietários de grandes corporações. Essa perspectiva *hacker* estabelece um diálogo permanente com o mundo, a partir das redes de comunicação, sem alijar uma conexão permanente com as comunidades locais, fomentando relações horizontais que não se restringem ao uso de tecnologias, mas se potencializam por meio delas. Conexão é, todavia, diálogo, interação e experiência.

Penso que as escolas, esses espaços singulares, promovendo interações entre os sujeitos, entre si e com as tecnologias, promove a convivência dos múltiplos contextos e das múltiplas subjetividades inerentes à espécie humana, configurando-se tanto como lugares específicos como possibilidades de conexões com outros lugares, esses também específicos, promovendo outros entrelugares, fruto dessas relações singulares. (p. 74)

Freire, Pretto e Illich coadunam acerca da potência das redes colaborativas, ou seja, das conexões que podem e devem ser estabelecidas entre escola e sociedade. O contexto contemporâneo é fecundo nesse sentido, por essa razão, uma demanda crucial da escola na atualidade é constituir-se nesse lugar de orientação para a consolidação de redes democráticas. Um lugar de debate, de construção de narrativas contra hegemônicas, de produções midiáticas fortalecedoras de ações cidadãs, de organização de experiências nas e a partir das redes sociais digitais, tudo isso colaborativamente.

O sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a coparticipação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um “penso”, mas um “pensamos”. É o “pensamos” que estabelece o “penso” e não o contrário. Esta coparticipação dos sujeitos no ato de pensar se dá na comunicação. (FREIRE, 1977, p.66)

As contestações que desestabilizam a escola e descredibilizam sua função não corroboram para a construção de uma sociedade solidária, antes, ao fortalecerem perspectivas individuais, enfraquecem os ideais democráticos, podendo corroborar para a formação de uma massa de indivíduos competitivos, segregacionistas e intolerantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pauta contestatória que coloca em questão o lugar da escola já ultrapassa mais de meio século. Desde propostas radicais até as mais moderadas, a escola subsiste sob ataques e defesas. Neste artigo foi possível perceber que a discussão central em torno de sua existência

tem contornos políticos relevantes e que os ideais capitalistas transformaram a educação em importante mercadoria para o mundo.

Os autores citados compreendem a incidência do modelo capitalista sobre a escola como um processo fundante de sua formação e reconhecem as dificuldades oriundas desse enquadramento sistemático e decorrente reprodução educacional do modelo sociocultural estabelecido. Da mesma forma, convergem criticamente acerca da modelização hierárquica e mecanicista da escola e compartilham de inquietações acerca da necessidade de situar em lugares distintos aprendizagem e escolarização. É, portanto, ponto pacífico entre os contestadores e defensores que a aprendizagem é da ordem plural das experiências, logo, transpõe os ambientes escolares.

Entretanto, apesar dos aspectos comuns apresentados, o lugar da escola é um impasse que coloca os pensadores em lados opostos. Da desinstalação à transformação, a escola centra-se num debate político e cultural relevante que precisa ser ampliado. Para além das proposições mercantilistas, é necessário sobrelevar o lugar da escola, inicialmente, a partir de sua pertinência enquanto propiciadora de ambiente plural e democrático, diferentemente de outras instituições sociais como: igrejas, sindicatos e família.

Ratificando o caminho de possibilidades e as demandas concernentes à contemporaneidade, a escola passa a ser ainda mais necessária, sobretudo ao pensar que a cultura estabelecida a partir das redes telemáticas de comunicação dota o sujeito de uma autonomia dual, que ora libera-o para escolhas individuais, ora aliena-o por meio do condicionamento gerado pela cultura algorítmica (MOROZOV, 2018; SILVEIRA, 2019). A escola, apesar de ainda não atender notadamente demandas como essa, é um lugar potencialmente relevante para o desenvolvimento de modalidades de letramentos, cujos atravessamentos compreendem a interação com as novas tecnologias.

Certamente, as contestações tendem a ampliar-se com o avanço das perspectivas neoliberais e ideologias conservadoras, entretanto, ao posicionar-se frente às demandas de seu tempo e estabelecer um diálogo experiencial com a cultura que a circunscreve, a escola pode transpor seu engessamento institucional formando cidadãos produtores de cultura e conhecimento mediante os diversos letramentos que exigem a contemporaneidade. Essa é uma

direção importante para sua autoafirmação e um caminho legítimo de defesa proposto neste trabalho. É isso que esperamos no pós-pandemia: uma reflexão profunda sobre a relevância sociocultural da escola e sua reestruturação para esse futuro que nos abraçou prematuramente em 2020.

REFERÊNCIAS

- BONILLA, Maria Helena Silveira; PRETTO, Nelson De Luca. **Política educativa e cultura digital: entre práticas escolares e práticas sociais**. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 33, n. 2, maio/ago. 2015, p. 499 – 521.
- DI PIETRO, Leila Oliveira. **Desescolarização ou escolarização da sociedade? Desafios e perspectivas à educação**. Dissertação – Mestrado. Florianópolis. 2008.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. 13ª ed.
- FREIRE, Paulo e GUIMARÃES, Sérgio – **Sobre educação**, volume 2: (diálogos) – 3ª.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- ILLICH, I. **Sociedade sem escolas**. 7ª.ed. Petrópolis: Vozes, 1985.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.
- MOROZOV, E. (2018). *Big Tech. A ascensão dos dados e a morte da política*. São Paulo: Ubu Editora.
- PRETTO, Nelson de Luca. **Educações, culturas e hackers: escritos e reflexões**. Salvador: EDUFBA, 2017.
- SILVEIRA, S. A. (2019). **Democracia e os códigos invisíveis: como os algoritmos estão modulando comportamentos e escolhas políticas**. São Paulo: Edições Sesc.
- VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. **Educação na casa: perspectivas de desescolarização ou liberdade de escolha?** Proposições. Dossiê: *Homeschooling* e o Direito à Educação V. 28, N. 2 (83) | Maio/Ago. 2017, p. 122-140
- ZALDÍVAR, Jon Igelmo. **Paulo Freire y John Holt: de la educación liberadora a la libertad más allá de la educación**. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*. Núm. 21 (gener-juny, 2013), p. 13-35.